COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior

Coordinadoras
Ángeles Rebollo Catalán
Alicia Arias Rodríguez

Dykinson, S.L.

Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior

HACIA UNA DOCENCIA SENSIBLE AL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Coordinadoras

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
ALICIA ARIAS RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2021

HACIA UNA DOCENCIA SENSIBLE AL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

N.º 20 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-641-5

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

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. CIMENTANDO LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO 13
ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
ALICIA ARIAS RODRÍGUEZ

BLOQUE I
ANALIZANDO EL CURRICULUM UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

CAPÍTULO I. ENFOQUE DE GÉNERO EN LAS GUÍAS DOCENTES DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN 19
ALICIA ARIAS-RODRÍGUEZ
ANDREA FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ
JUAN JOSÉ LORENZO-CASTIÑEIRAS

CAPÍTULO II. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EDUCACIÓN 55
ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN
OLGA BUZÓN-GARCÍA

CAPÍTULO III. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MÁSTER DE PROFESORADO: ESTUDIO DE CASO EN LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL 83
BELÉN BLÁZQUEZ-VILAPLANA

CAPÍTULO IV. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN MATEMÁTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CASTILLA-LA MANCHA 108
MARÍA JOSÉ MADRID
JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL
DAVID GUTIÉRREZ-RUBIO
NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL

CAPÍTULO V. LA PRESENCIA Y LOS SABERES DE LAS MUJERES EN AL FORMACIÓN INCIAL DEL PROFESORADO 130
ESTHER SANTAELLA-RODRÍGUEZ
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
VANESA LOZANO

CAPÍTULO VI. MATERIAS ESPECÍFICAS DE GÉNERO EN TITULACIONES DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL DE ANDALUCIA 145
ALICIA ELADIA HERMOSO-SOTO
ROCÍO JIMÉNEZ-CORTÉS

CAPÍTULO VII. MÉTODOS Y HERRAMIENTAS FEMINISTAS EN MATERIA EDUCATIVA 168
ROCÍO SÁNCHEZ-RUIZ
MARGARITA RODRÍGUEZ-GOÑI

BLOQUE II
CAMBIANDO LAS CREENCIAS Y ACTITUDES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

CAPÍTULO VIII. DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA 192
ESPERANZA MARÍA CEBALLOS VACAS
ESTHER TORRADO MARTÍN-PALOMINO

CAPÍTULO IX. HACIA UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA SIN SESGOS ANDROCÉNTRICOS: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA 214
MARÍA CARREIRO-OTERO
EVA AGUAYO
CRISTINA LÓPEZ-VILLAR
ANA JESÚS LÓPEZ-DÍAZ

CAPÍTULO X. LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: UN PROYECTO INNOVADOR EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO-EUSKAL HERRICO UNIBERTSITATEA 241
MILA AMURRIO VÉLEZ
ANE LARRINAGA RENTERÍA
ANDERE ORMAZABAL GASTÓN
IGOR AHEDO GURRUTXAGA

CAPÍTULO XI. HACIA UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SENSIBLE AL GÉNERO: DATOS Y PROPUESTAS 265
ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
RAFAEL GARCÍA PÉREZ

CAPÍTULO XII. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO 293
ROSA VÁZQUEZ RECIO
ASUNCIÓN ARAGÓN VARO

CAPÍTULO XIII. CREENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE FEMINISMO: LA FORMACIÓN COMO RETO 318
GEMA NAVARRO GAITÁN
ANTONIA GARCÍA LUQUE
ALBA DE LA CRUZ REDONDO

CAPÍTULO XIV. ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA IGUALDAD DE GÉNERO 348
VICTORIA DEL ROCÍO GÓMEZ CARRILLO
ESTHER MENA RODRÍGUEZ
SUSANA LEAH DE LAS NIEVES STONER
LUCÍA MORENO SOLÍS

CAPÍTULO XV. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN CLAVE FEMINISTA Y DE SOSTENIBILIDAD 374
EVA AGUAYO LORENZO
NÉLIDA LAMELAS CASTELLANOS
GERMÁN VARGAS CALLEJAS

CAPÍTULO XVI. ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO MASCULINO A LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD 397
RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
MANUEL RODRÍGUEZ-LÓPEZ

BLOQUE III

INCLUYENDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS DOCENTES

CAPÍTULO XVII. LA ASIGNATURA GÉNERO Y SALUD EN EL GRADO EN ENFERMERÍA: UNA OPORTUNIDAD REAL PARA AVANZAR EN IGUALDAD 421
ROSA Mª CASADO MEJÍA
Mª ÁNGELES GARCÍA-CARPINTERO MUÑOZ

CAPÍTULO XVIII. PROPUESTAS Y HERRAMIENTAS INNOVADORAS PARA INTRODUCIR LA COEDUCACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 438
MARÍA ÁVILA BRAVO-VILLASANTE

CAPÍTULO XIX. MECÁNICA: FEMENINO, SINGULAR. UNA ACTIVIDAD PARA VISIBILIZAR A LAS MUJERES CIENTÍFICAS 464
ANA JESÚS LÓPEZ DÍAZ 464

CAPÍTULO XX. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS FACULTADES DE ECONOMÍA Y EMPRESA: UNA EXPERIENCIA CON PERSPECTIVA HISTÓRICA 486
SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
M. PILAR FREIRE ESPARÍS

CAPÍTULO XXI. LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TFM DE ARQUITECTURA: LA EXPERIENCIA TRIANUAL DE UNA ESTRATEGIA 508
MARÍA CARREIRO OTERO
CÁNDIDO LÓPEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO XXII. LA ENSEÑANZA DE LITERATURA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿PROGRAMACIÓN TRANSVERSAL. O PROGRAMACIÓN ESPECÍFICA? 532
LUZ MAR GONZÁLEZ-ARIAS

CAPÍTULO XXIII. ESTUDIOS DE CASOS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN AULAS DE POLÍTICA ECONÓMICA 551
NÉLIDA LAMELAS CASTELLANOS

CAPÍTULO XXIV. GÉNERO Y POLÍTICA: SENSIBILIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL ODS 5 EN EL GRADO DE RELACIONES INTERNACIONALES 572
MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS
ALBA FERNÁNDEZ SÁNCHEZ

CAPÍTULO XXV. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA INTRODUCTORIA AL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS 591
JUAN ANTONIO ALTÉS TÁRREGA

CIMENTANDO LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La aprobación de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 con la inclusión de la igualdad de género como Objetivo de Desarrollo Sostenible nº5 reconoce el papel crucial de la Educación Superior (Ramos-Torres, 2021; UNESCO-IESALC, 2020) para el logro de esta agenda. Estas fuertes tendencias internacionales lideradas por Naciones Unidas e impulsadas por los movimientos feministas, que se han traducido en acuerdos y acciones para lograr la equidad de género, comprometen a los países miembros a su implementación (Buquet, 2011).

Europa ha reforzado su compromiso con la igualdad de género, focalizando su esfuerzo en la educación para erradicar la violencia de género y combatir estereotipos de género (Comisión Europea, 2020) y ha señalado como aspecto crucial acabar con la segregación horizontal en los estudios universitarios con la finalidad de que las mujeres se incorporen con liderazgo en sectores profesionales estratégicos para el desarrollo económico y social.

En España, la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres supuso un hito crucial en el avance hacia la igualdad, promoviendo la inclusión de contenidos en materia de igualdad de género en la formación universitaria, lo que implicó cambios legislativos en materia de política universitaria para responder a los requerimientos establecidos por dicha ley. El más evidente de estos cambios legislativos fue el Real Decreto para la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales en el Sistema Universitario Español donde se marcaba la obligatoriedad de que los planes de estudios debían incluir la enseñanza de la igualdad entre mujeres y hombres. El Real Decreto 822/2021 de organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento para asegurar su calidad, viene a consolidar los avances previos en esta materia, al

establecer como referente de los planes de estudio los valores y principios democráticos y los objetivos de desarrollo sostenible y, en particular, el respeto a la igualdad de género, contemplando en su artículo 4 que estos valores y objetivos deben incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal en las diferentes enseñanzas universitarias según proceda a la naturaleza académica y objetivos formativos de cada título.

En este firme compromiso con la igualdad, la aprobación del Pacto de Estado contra la Violencia de género (Ministerio de la Presidencia, relaciones con las cortes e Igualdad, 2019), ha supuesto también un impulso para la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria, reforzándose la obligatoriedad de las enseñanzas en materia de igualdad en grados, másteres y doctorado, con especial atención a la formación de aquellos profesionales directamente implicados en el sistema de atención a víctimas de la violencia de género.

Pero, como ha señalado Pilar Ballarín (2017), a pesar de que en los últimos años la igualdad ha pasado a la agenda política, los cambios en la Universidad están siendo lentos e, incluso, bastante imperceptibles, debido a que la Universidad como institución sigue regida por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con mecanismos y símbolos precisos para la reproducción del dominio masculino sobre el conocimiento que se produce y se enseña. En este sentido, en su análisis sobre el conocimiento y la Educación Superior desde la perspectiva de género, Eulalia Pérez Sedeño (2018) señala la necesidad de eliminar el déficit de conocimiento sobre las mujeres y sobre las relaciones de género en la Educación Superior para construir y enseñar saberes que no discriminen ni puedan ser utilizados para mantener el carácter subordinado de las mujeres o de otros grupos marginalizados. Como advierte Trinidad Donoso-Vázquez (2018), no se trata de redecorar la casa, sino de reformar su estructura, engendrando las disciplinas a partir de la reconstrucción histórica de la experiencia de las mujeres.

Por ello, preocupa las resistencias y obstáculos a los que se enfrenta la implementación de estas políticas de igualdad en las universidades, con especial atención a la escasa cultura de igualdad y a la persistencia de climas fríos que reproducen e, incluso, en algunos casos, amplían la

desigualdad de género (Buquet et al., 2013; Díaz, 2020). Algunas de estas resistencias se hacen patentes en la reforma del curriculum universitario (Lombardo & Megaert, 2013; Verge et al., 2018), a pesar de la creación de las Unidades de Igualdad y de la elaboración y aprobación de planes de igualdad en las Universidades Españolas (Pastor-Gosalbez et al., 2020). No hay una incorporación real de la perspectiva de género en el currículo oficial, es decir, en los planes de estudios de Grado, Masters y Doctorado, primando un enfoque transversal que en la práctica se traduce en invisibilidad y discrecionalidad.

Este libro reúne un conjunto de experiencias y proyectos que se desarrollan con éxito en algunas universidades españolas en la incorporación de la perspectiva de género en sus políticas y actuaciones, muy especialmente en relación con el curriculum y la docencia universitaria. Queremos destacar, por un lado, los proyectos que se están desarrollando con metodologías participativas encaminadas a la sensibilización y formación de la comunidad universitaria en esta materia y, por otro, las experiencias desarrolladas en el diseño de contenidos y de asignaturas con despliegue de actividades y recursos utilizados por el profesorado en su práctica docente. Además, el libro incluye en su primer bloque una variedad de herramientas de gran utilidad para el análisis de planes de estudios y guías docentes y para la reflexión y toma de conciencia sobre la magnitud de los cambios que es necesario acometer.

Esperamos que este texto, con las contribuciones valientes y pioneras que recopila, sea de vuestro interés y que represente una herramienta útil y práctica para continuar avanzando en el camino hacia la igualdad real.

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
Universidad de Sevilla

ALICIA ARIAS RODRÍGUEZ
Universidad de A Coruña

REFERENCIAS

Ballarín, Pilar (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas*, *2*(1), 7-31. http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865

Buquet, Ana G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la Educación Superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos* 32, 211-225. https://bit.ly/3BHI3gk

Buquet, Ana G.; Cooper, Jennifer A.; Mingo, Araceli & Moreno, Hortensia (2013). Intrusas en la Universidad. Universidad Autónoma de México. https://bit.ly/3lV0nxa

Comisión Europea (2020). *Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. https://bit.ly/3ylRI9Y

Díaz, Capitolina (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda. Revista Universidad, Ética y Derechos*, *1*(5), 60-71. https://bit.ly/3BY3idR

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *71*, de 23 de marzo de 2007. https://bit.ly/2Wps8DQ

Lombardo, Emanuela & Mergaert, Lut (2013). Gender Mainstreaming and Resistance to Gender Training: A Framework for Studying Implementation. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, *21*(4), 296-311. http://dx.doi.org/10.1080/08038740.2013.851115

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad (2019). *Documento de Medidas del Pacto de Estado en materia de Violencia de Género*. Secretaría de Estado de Igualdad // Delegación de Gobierno para la Violencia de Género. https://bit.ly/3DNl44d

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://bit.ly/37g806E

Pastor Gosalbez, Inma; Acosta Sarmiento, Ana; Torres Coronas, Teresa & Calvo Merino, Marta (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, *23*(1), 147-172. https://doi.org/ 10.5944/educXX1.23873

Pérez Sedeño, Eulalia (2020). Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, *7*(1), 121-142. http://dx.doi.org/10.14201/art201871121142

Ramos-Torres, Débora Isabel (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. Revista Española de Educación Comparada, 37, 89-110. https://bit.ly/3mThm1Z

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, *260*, de 30 de octubre de 2007. https://bit.ly/3gTLtV5

Real Decreto 822/2021, de 29 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, *233*, de 29 de septiembre de 2021, 119537-119578. https://bit.ly/2Z0XcLo

UNESCO (2020). *Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: marco analítico*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/

Verge, Tania; Ferrer-Pons, Mariona & González, M. José (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, *25*(1), 86-101. https://doi.org/10.1177%2F1350506816688237

BLOQUE I

ANALIZANDO EL CURRICULUM UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

CAPÍTULO I

ENFOQUE DE GÉNERO EN LAS GUÍAS DOCENTES DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN

ALICIA ARIAS-RODRÍGUEZ
Universidad de A Coruña

ANDREA FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ
Universidad de A Coruña

JUAN JOSÉ LORENZO-CASTIÑEIRAS
Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Incluir la perspectiva de género, en cualquier nivel educativo, es hacer referencia tanto a un factor innovador como de cambio. La equidad de género se entiende como un indicador de calidad de los sistemas educativos debido a que fomenta la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Esta inclusión debe originar cambios desde la organización escolar y los contenidos curriculares, hasta los recursos educativos, la formación del profesorado, etc. (Subirats, 1998; Chaves, 2015).

La perspectiva de género en el sistema educativo implica, por un lado, observar el conjunto de características psicológicas, sociales y culturales, asignadas a personas. Es un término que va más allá de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (que se asigna al concepto sexo). Y, por otro lado, un imperativo legal, además de justicia y cohesión social, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres; la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (Instituto de la Mujer, 2017a)

En el sistema educativo, concretamente en el universitario, incorporar dentro del desarrollo curricular la perspectiva de género, va más allá de desarrollar actividades para el género femenino y la utilización de lenguaje no sexista (Ventura, 2008). Específicamente, se debe incorporar, además, un enfoque teórico transformador, la elaboración de estrategias y el diseño de medidas para mujeres y hombres. Como dice Donoso-Vázquez (2018), esto requiere transformar las prácticas educativas, es decir, cambiar las conciencias de los y las futuras profesionales, para hacerles permeables a las relaciones generalizadas que se encontrarán en el mundo laboral.

Un currículum que englobe a toda la sociedad implica la construcción, mejor dicho, la (re)construcción del conocimiento (Cassese, Boss &Ducan, 2012; Santiago, Permisan & Romero 2019). En otras palabras, toda incorporación al mundo laboral parte de que el estudiantado comprenda las relaciones de cada profesión con otros agentes. Además de conocer, las acciones profesionales y actitudes vinculadas al género originadas en cada una de las profesiones (docente-estudiante; enfermera/o-paciente; etc.). Y, por último, entender el desarrollo de un ámbito profesional en términos de relaciones de género, por ejemplo, jerarquías profesionales generalizadas, elementos de empleo-remuneración, equilibrio vida laboral-personal-familiar, etc. Si esto no se tiene en cuenta, en cada disciplina universitaria, se debe ser consciente de que se está divulgando una "realidad amputada" (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; Donoso-Vázquez, Montané & Pessoa, 2014).

Por lo tanto, la integración de la perspectiva de género en la actividad académica universitaria es una prioridad dentro del ámbito nacional y autonómico, y de universidades tanto públicas como privadas, tal como se recoge en los diferentes planes de igualdad del sistema universitario. Concretamente, el I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de A Coruña 2013-2017 (en adelante UDC) y el II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UDC 2019-2022 instan, entre sus medidas, a introducir la perspectiva de género en la actividad docente, a la elaboración de una guía dirigida al profesorado que oriente y facilite la integración de la perspectiva de género en las materias (a través de las guías docentes) y en la oferta de postgrado (Stimpson,

1998, citado en Universidad de Vigo, 2014; Asián, Cabeza & Sosa, 2015; Chaves, 2015).

Estas guías docentes, denominadas incluso planes docentes, son documentos asociados a cada materia de las diversas titulaciones de la universidad española, substituyendo a los denominados programas (Mateos & Petrus, 2013; Rebollo-Catalán, 2013; Asián, Cabeza & Sosa, 2015; Camarena & Saavedra, 2018)). En todas las guías docentes, a pesar de no existir un consenso en el formato, aparecen aspectos como (Zabalza, 2007, citado en Rebollo-Catalán, 2013): datos descriptivos del curso; sentido del curso en el plan de formación para la convergencia; objetivos-competencias que se pretenden alcanzar; contenidos del curso; indicaciones metodológicas y atribución de carga ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos); indicaciones sobre la evaluación; y recursos y bibliografía. Si a estos elementos se les quiere incorporar o implementar la perspectiva de género en la docencia universitaria (Universidad de Vigo, 2014; Ávalos, Martínez & Urrea, 2019), hay que hacer referencia a:

a. Perjuicios sexistas y estereotipos de género: Ambos elementos están configurados por unas ideas impuestas socialmente y fuertemente asumidas sobre las características, actitudes y aptitudes de mujeres y hombres. No hay que olvidar que con tanta replicación se convierten en "verdades" que originan estructuras de privilegio.

b. Tratamiento de la diversidad: Dentro del contexto del aula se originan preconcepciones sobre la orientación sexual o la identidad de sexo o de género de alumnado y profesorado, al igual que sucede con la identidad cultural, religiosa, étnica, etc.

c. Espacio de igualdad: Las universidades se consideran espacios neutros, pero la realidad es bien diferente y suele estar invisibilizada. La mayoría, tiene dificultades para identificar si existe tal violencia o desigualdad

d. Androcentrismo: Todos aquellos elementos discriminatorios que mantienen un patrón cultural androcéntrico y heteropatriarcal.

e. Discurso inclusivo: La comunidad universitaria debe tener presente en todos los ámbitos el lenguaje inclusivo. Pero no solo el lenguaje verbal debe tener una importancia crucial en las guías docentes sino, también, el lenguaje icónico (cuidar las imágenes).

f. Competencias de género e igualdad: Elemento central para la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria. No solo se deben revisar de forma reflexiva las competencias sino si tienen un sesgo de género, incluso si es oportuno introducir una competencia específica en perspectiva de género. No se puede olvidar que la asignación de competencias a la titulación viene dada por la comunidad universitaria, la profesional y la administrativa.

g. Tutorías igualitarias: Estas se centran en el PAT (Plan de Acción Tutorial). Garantizan y adecúan los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la adquisición de competencias, la atención a la diversidad, la orientación, la procura de la igualdad de género, etc.

2. OBJETIVOS

Los objetivos a conseguir con este trabajo son:

h. Identificar si las guías docentes de las distintas asignaturas analizadas incorporan dentro de las competencias y contenidos el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres

i. Diseñar un protocolo que permita, de forma sencilla, incorporar la perspectiva de género en el proceso de diseño de cualquier guía docente, y que sirva incluso para detectar posibles

deficiencias que presenten las mismas respecto a la inclusión de la perspectiva de género.

3. METODOLOGÍA

El enfoque que se utiliza es el descriptivo-explicativo a través de una metodología cualitativa y, concretamente, de análisis de contenido de las guías docentes de las asignaturas de algunas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC durante el curso académico 2020-2021 (Educación Infantil, Educación Primaria y el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (denominado Máster de Profesorado)), tomando como elementos de análisis las competencias y los contenidos que hacen mención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Particularmente, las categorías de análisis que se utilizan son los términos género, sexo, igualdad, coeducación, diversidad y discriminación. La elección de estas categorías de análisis es consecuencia de todas las referencias especializadas sobre el tema (Rebollar, 2013; Diez et al, 2015; Porto, Mosteiro & Castro, 2018).

3.1. Descripción del contexto

El tipo de muestreo es probabilístico por conglomerados, utilizando como unidades muéstrales grupos de elementos que presentan asignaciones y límites naturales, que serían las titulaciones de la Facultad de Ciencia de la Educación de la UDC. Las unidades de análisis fueron las guías docentes, contempladas en cada una de las diferentes asignaturas (tabla 1) que componen las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (denominado Máster de profesorado).

Tabla 1. *Titulaciones Facultad de Ciencias de la Educación (UDC)*

Titulación	Tipo de asignatura	Créditos
Educación Primaria	Obligatorias (incluidas practicum y Trabajo Fin de Grado (TFG))	195
	Optativas (Especialidad Educación Física, Educación Especial y Educación Curricular)	67,5
	Anuales obligatorias	18
Educación Infantil	Obligatorias (incluidas practicum y TFG)	213
	Optativas	67,5
Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Módulo General	17
	Itinerario Artes Plásticas y Visuales (incluye practicum y Trabajo de Fin de Máster (TFM))	44
	Itinerario Ciencias Experimentales (incluye practicum y TFM)	44
	Itinerario Educación Física (incluye practicum y TFM)	44
	Itinerario de Formación y Orientación Laboral (FOL) (incluye practicum y TFM)	44
	Itinerario Lengua y Literarura Gallega y Lengua y Literatura Castellana (incluye practicum y TFM)	44
	Itinerario Lenguas Extranjeras (incluye practicum y TFM)	44
	Itinerario Tecnología (incluye practicum y TFM)	44
	Itinerario Orientación Educativa (TFM)	6

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 1, se han revisado 44 asignaturas de Educación Primaria (29 obligatorias y 15 optativas), 45 asignaturas de Educación Infantil (30 obligatorias y 15 optativas) y 55 asignaturas de Máster de Profesorado, todas ellas dentro de los planes de estudios impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC durante el curso 2020-2021.

Las asignaturas obligatorias son de 6 créditos y las optativas de 4,5 para Educación Primaria y Educación Infantil (excepción del practicum y del TFG). En cambio, en el Máster de profesorado los créditos de las

materias van de los 2 a los 12 créditos. Con respecto al practicum, en Educación Primaria e Infantil se divide en dos cursos: en 3er curso del 2º cuatrimestre (9 créditos), y en 4º curso del 1er cuatrimestre (36 créditos). La asignatura de practicum en el Máster de profesorado se desarrolla dentro de cada itinerario (tabla 1) con 12 créditos asignados en el 2º cuatrimestre. Con respecto al TFG, se planifica para el 4º curso de todas las titulaciones (2º cuatrimestre, con 6 créditos). En relación al TFM se diseñó para el 2º cuatrimestre del Máster de profesorado (6 créditos).

Cabe indicar que el alumnado de Educación Primaria opta por una especialidad al elegir las optativas (Educación Física, Educación Curricular o Educación Especial). Por la contra, los estudiantes del Máster de profesorado, desde su matrícula, seleccionan un itinerario (la UDC tiene activos en el curso académico 2020-2021: Artes Plásticas y Visuales; Ciencias Experimentales; Educación Física; Formación y Orientación Laboral (FOL); Lengua y Literatura Gallega y Lengua y Literatura Castellana; Lenguas Extranjeras; Música; Geografía e Historia; Orientación Educativa y Tecnología).

3.2. INSTRUMENTO

La recogida de información se realizó a través de un análisis de contenido en las guías docentes, donde las unidades de contexto son bases de sentido localizables dentro de los documentos y constituyen un marco interpretativo sobresaliente de las unidades de análisis. Dichas unidades se definen en el criterio textual, es decir, en relación con alguna característica sintáctica, semántica o pragmática del entorno de las unidades de análisis o extra textual (Fernández, 2002; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Se elaboró para ello una plantilla ad hoc para realizar el vaciado de las guías docentes de las asignaturas examinadas, donde se intenta plasmar la ausencia o presencia de las palabras clave identificadas en las competencias y en los contenidos (denominadas posteriormente, como categorías de análisis). Estos conceptos fueron seleccionados por ser compatibles y estar estrechamente relacionados con la perspectiva de género (Martínez, 2012):

- Género. Este término tiene como referente un colectivo, el de las mujeres (Cobo, 2005). Por tanto, es una categoría que designa una realidad cultural y política, que se ha asentado sobre el sexo. Sin olvidar que este concepto es dinámico, nunca estático.

- Sexo. Este concepto apunta a las características fisiológicas y sexuales con las que nacen mujeres y hombres (Rebollar, 2013).

- Igualdad. Término que otorga a mujeres y hombres igual valoración y goce real de derechos y oportunidades, acabando así con las discriminaciones. Se ha pasado de considerar que la igualdad únicamente afectaba a las mujeres, a ser considerada un aspecto central del desarrollo de la vida política, social y económica (Instituto de la Mujer, 2017 a,b)

- Discriminación. Dar un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos o de sexo (Instituto de la Mujer, 2017a, b).

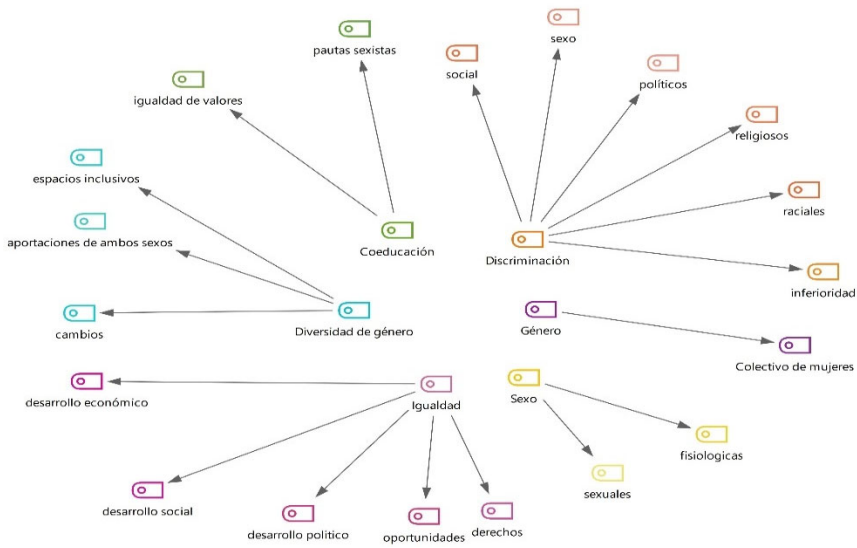
- Coeducación. Este término supone y exige un conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, que parte de la revisión de las pautas sexistas presentes en la sociedad. Conlleva educar desde la igualdad de valores (Instituto de la Mujer, 2017a, b).

- Diversidad de género. Según Ramos (2005) es una estrategia dirigida a lograr cambios, tanto en mujeres como en hombres, creando espacios inclusivos. Además, plantea el reconocimiento de las aportaciones de ambos sexos, que son diversas y variadas, pero válidas y necesarias todas ellas para afrontar los requerimientos actuales del entorno socioeconómico.

Una vez identificados los conceptos para realizar el análisis de contenido, que constituyeron las categorías de análisis, se estableció su codificación descriptiva (figura 1) (Fernández, 2002; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Esta consistió en identificar con una o dos palabras la categoría en un párrafo o grupo de palabras que describen las claves de

cada cuestión. A partir del proceso de codificación, los temas fueron emergiendo de manera recurrente siendo vinculados entre sí en un proceso de sistematización. A medida que los datos se fueron analizando, se elaboró la estructura de las diferentes categorías y los códigos que dan soporte a cada una de ellas para reconstruir las categorías específicas que articulan el tema de estudio. De la misma manera que se satura la teoría que se está desarrollando, se ha producido la saturación de las categorías emergentes, debido a la integración y la densidad de la teoría (al analizarse y explicar el mayor número de variaciones dentro de la teoría y cuando la relación entre las categorías emergentes obedecía al esquema lógico-explicativo del tema de estudio) y, por otra parte, con respecto a los datos, al no tener acceso a otros que contribuyeran al desarrollo de la misma (Ardila & Rueda, 2013)

Figura 1. *Codificación descriptiva de las unidades de análisis: categorías y códigos*



Fuente: elaboración propia

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Como soporte tecnológico se ha utilizado; por un lado, el programa SPPS 24, y, por otro lado, el programa ATLAS.ti 8. Este último programa es utilizado ya que facilita realizar la codificación de la

información con una mayor rigurosidad y fiabilidad, mediante la asignación de etiquetas a fragmentos de texto, permitiendo así la búsqueda de patrones para establecer clasificaciones (Hwang, 2007). A partir del proceso de codificación de los datos, las categorías y códigos obtenidos en el análisis se presentan en las diferentes figuras aportadas en este documento.

Los criterios de credibilidad con los que se ha desarrollado la investigación son los propios de la investigación cualitativa (Flick, 2012). La fiabilidad del estudio se apoya en el tratamiento de la información mediante un proceso claro. El proceso de análisis de la información se ha llevado a cabo con rigurosidad manteniendo el criterio de literalidad estilística. La validez reposa en dos criterios de rigor utilizados en la investigación cualitativa (Barry et al., 1999; Sandín, 2000): por un lado, en la autocrítica reflexiva realizada sobre los sesgos que pueden afectar al proceso de investigación y sus resultados; y, por otro, teniendo en cuenta la validez transmitida por los profesionales que elaboran las guías docentes. Ambos aspectos fomentan la claridad y el rigor del estudio.

4. RESULTADOS

a) Competencias y contenidos vinculados a la titulación de Educación Primaria.

Las competencias de esta titulación analizadas son 8 básicas y generales, 20 transversales y 68 específicas. Solo existe una competencia específica CA23 (tabla 2). Si se revisa esta memoria, esta competencia está reflejada en tres asignaturas obligatorias ("Educación inclusiva y multicultural", "Sociología de la Educación", "Orientación, tutoría y calidad") y el TFG; y en una optativa ("Valores y educación para la igualdad" dentro de Especialización Curricular). Pero realmente, hay más materias que marcan dicha competencia y no están en la memoria de titulación (tabla 2). Incluso existen materias que en sus guías docentes no marcan la competencia, pero que imparten temas o subtemas con perspectiva de género ("Teoría de la educación", "Diseño, desarrollo y evaluación del currículum" e "Iniciación deportiva"). Otro aspecto a considerar es que en esta titulación existen tres especialidades

(Educación Física, Educación Especial y Educación Curricular). Con respecto a la competencia se puede observar (tabla 2) que solo hay dos asignaturas que la marcan en la especialidad de Educación Curricular y una en Educación Física.

Tabla 2. *Asignaturas o temáticas con cuestiones de género en la titulación de Educación Primaria*

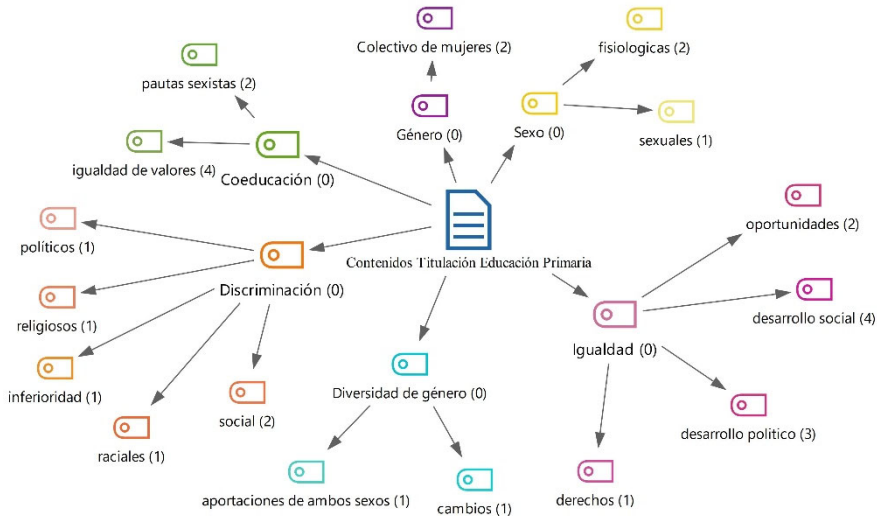
Competencias	
CA23: "Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar; impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible"	
Asignaturas	Contenidos
Teoría de la Educación (1º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	Subtema: Derecho a la educación: igualdad, libertad y calidad
Psicología del desenvolvimiento de 6 a 12 años (1º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	Subtema: La construcción de esquema y estructura de conocimiento. Características psicoevolutivas del alumnado de primaria en las dimensiones afectivo-emocional, social-relacional y sexual de género
Sociología da Educación (1º curso, 1º cuatrimestre, 6 Créditos)	Subtema: Desigualdades sociales en base al género, clase social, etnia, etc.
Diseño, desenvolvimiento y evaluación del curriculum (1º curso, 2º cuatrimestre, 6 créditos)	Tema: Formación de identidades e igualdad Subtemas: Igualdad versus Igualitarismo: Niveles de justicia social; relaciones culturales y diversidad identificativa y dimensiones educativas en la construcción de la identidad
Lengua Castellana y su didáctica (1º curso, 2º cuatrimestre, 6 Créditos)	
Orientación, tutoría y calidad (2º curso, 1º cuatrimestre, 6 Créditos)	
Educación Inclusiva y Multicultural (2º curso, 2º cuatrimestre, 6 Créditos)	
Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales (3º curso, Anual, 9 Créditos)	
Literatura Infantil y juvenil y su didáctica (3º curso, 1º cuatrimestre, 4,5 Créditos)	

Valores y Educación para la Igualdad (4º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 Créditos y Educación Curricular)	Tema 3: Igualdad de oportunidades y justicia social. Subtemas: Evolución social del concepto de género. Políticas de igualdad Tema 4: La coeducación como proyecto. Subtemas: Estrategias y recursos metodológicos de buenas prácticas coeducativas.
Didáctica de la educación para la salud (4º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 Créditos y Educación Curricular)	
Iniciación Deportiva (4º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 Créditos y Educación Física)	BLOQUE TEMÁTICO 2: La enseñanza del deporte en categorías inferiores. Tema 7. La competencia deportiva en niños y niñas y jóvenes deportistas. Subtemas: Estudio y análisis de competición deportiva en niños/as
Religión, cultura y valores (4º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 Créditos)	
TFG (4º curso, 2º cuatrimestre, 6 Créditos)	

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los contenidos (tabla 2), en Educación Primaria solo 6 de 14 asignaturas planifican temas o subtemas relacionados con la perspectiva de género. De ellas, cuatro se imparten en el 1º curso y dos en 4º. Hay materias que marcan la competencia, pero no planifican ningún contenido desde la perspectiva de género, todas en 2º y 3º curso. Los contenidos que incluyen la perspectiva de género (tabla 2), teniendo presentes las seis categorías de análisis (presentadas anteriormente), son trabajados en las materias de esta titulación que marcan la competencia CA23, incluso alguna se trabaja en más de una materia, de forma complementaria (figura 2).

Figura 2. *Categorías y códigos de los contenidos de las asignaturas de Educación Primaria*



Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 y figura 3 destaca que la mayoría de las asignaturas que trabajan perspectiva de género sean del 1er curso y del 1er cuatrimestre (solo una es del 2º cuatrimestre) y las categorías y códigos trabajados son igualdad, diversidad de género y discriminación. Como se observa en la tabla 2, son trabajados mayoritariamente como un subtema (un apartado dentro de un tema). Solo la asignatura "Diseño, desenvolvimiento y evaluación del curriculum" planifica un tema y subtemas.

Las otras dos materias, donde se redactan contenidos con perspectiva de género) se imparten en dos especialidades. En Educación Curricular, aparece una única asignatura, que en su denominación ya recoge el concepto igualdad: "Valores y Educación para la Igualdad". En la misma se trabajan, a través de temas y subtemas, las categorías de género, igualdad y coeducación (la única en toda la titulación que trabaja este último concepto) (figura 2). La otra especialidad es Educación Física con la asignatura de "Iniciación Deportiva", en la que se trabaja la categoría de sexo. Por lo expuesto cabe indicar que existe una especialidad, Educación Especial, que no tiene ninguna materia ni contenidos

sobre perspectiva de género. Igualmente resaltar que en toda la titulación no se trabajan conceptos como: segregación, conciliación, estereotipos de género, roles de género, lenguaje inclusivo y violencia contra la mujer. Además, sorprende que ninguna de las líneas de investigación que planifica el profesorado para los TFG tenga relación directa con perspectiva de género, aunque si se defienden algunos con perspectiva de género.

b) *Competencias y contenidos vinculados a la titulación de Educación Infantil*.

Las competencias analizadas son 12 básicas y generales, 25 transversales y 66 específicas. Solo existe una competencia específica CA13 (tabla 3). Al revisar las memorias de la titulación, esta competencia aparece asociada a 10 asignaturas obligatorias ("Teoría de la educación", "Organización y evaluación de instituciones educativas", "Tecnologías de la información y la comunicación en educación", "Sociología de la educación". "Diseño, desenvolvimiento y evaluación del currículum", "Educación inclusiva y multicultural", "Valores y educación para la igualdad", "Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos", "Intervención psicológica en el contexto familiar", "Diseño de proyectos educativos de 0 a 3 años") y el TFG; y en dos asignaturas optativas ("Bases didácticas de la educación especial inclusiva" e "Infancia, televisión y otras pantallas"). Incluso hay materias que marcan dicha competencia y no están en la memoria de titulación (tabla 3), pero si al revisar las guías docentes del curso académico 2020-2021, como son: "Didáctica de la lengua gallega", "Literatura infantil y su didáctica", "Didáctica de la educación ambiental y para la sostenibilidad" y "Religión, cultura y valores".

Tabla 3. *Asignaturas y contenidos en cuestiones de género en la titulación de Educación Infantil*

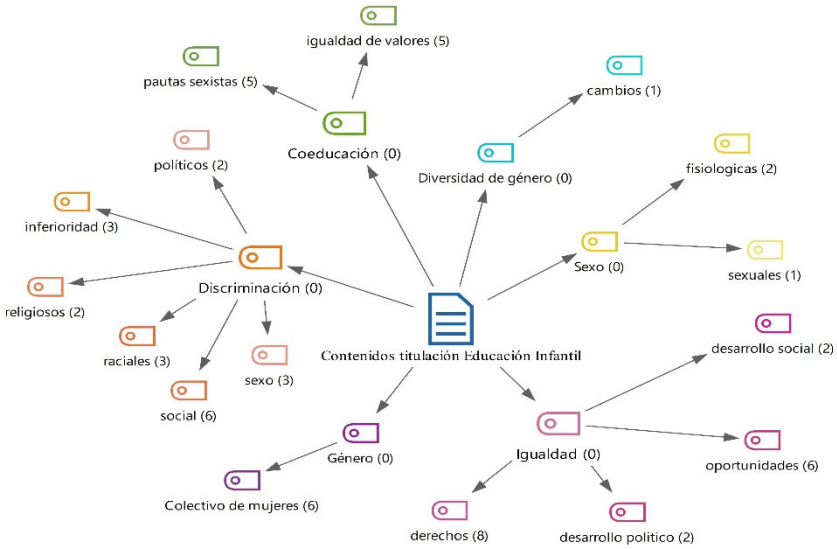
Competencias	
CA13, "Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalista; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible"	
Asignaturas	Contenidos
Teoría de la educación (1º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	Subtemas: Derecho a la educación: igualdad, libertad y calidad.
Diseño, desenvolvimiento y evaluación del currículum (1º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	Subtemas: La escuela como camino para la igualdad y la inclusión social
Sociología de la educación (1º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	Subtemas: Desigualdades sociales en base al género, clase social, etnia, cultura, identidad, etc.
Tecnología de la información y de la comunicación en educación (1º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	
Valores y educación para la igualdad (1º curso, 2º cuatrimestre, 6 créditos)	Tema: Igualdad de oportunidades y justicia social Subtema: Evolución social del concepto de género. Políticas de igualdad Tema: La coeducación como proyecto Subtemas: El papel del plan de estudios en la construcción de identidades
Educación inclusiva y multicultural (2º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	Tema: Perjuicios, estereotipos y otros tipos de discriminación y exclusión en las instituciones escolares Subtemas: Sexo, género y heteronormatividad; Minorización de leguas y variaciones dialécticas
Organización y Evaluación de instituciones educativas (2º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	
Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos (2º	Subtema: Papel de los medios y recursos en el desarrollo de la inclusión y justicia social

curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	
Didáctica de la lengua gallega (2º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	
Intervención psicológica en el contexto familiar (2º curso, 2º cuatrimestre y 6 créditos)	
Diseño de proyectos educativos de 0 a 3 años (3º curso, 1º cuatrimestre, 6 créditos)	Tema: Escolaridad en el ciclo 0-3 años, sociedad, familia e igualdad de oportunidades. Subtemas: Sociedad neoliberal, mercado, sexismo y educación infantil. Necesidad de educar para la igualdad de oportunidades
Literatura infantil y su didáctica (3º curso, 1º cuatrimestre , 6 créditos)	
Bases didácticas de la educación especial inclusiva (3º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 créditos)	
Infancia, TV y otras pantallas (4º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 créditos)	
Didáctica de la educación ambiental y para la sostenibilidad (4º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 créditos)	
Religión, cultura y valores (4º curso, 2º cuatrimestre, 4,5 créditos)	
TFG (4º curso, 2º cuatrimestre, 6 créditos)	Líneas de investigación: -Alteraciones en el desarrollo evolutivo (personal, social, lingüístico, moral, sexual) de los/las niños/as adoptados/as y/o víctimas de violencia, maltrato, negligencia y/o abandono -La enseñanza de la ciencia en Educación Infantil desde una perspectiva de género -La construcción de género y estereotipos sexistas

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los contenidos de las asignaturas (tabla 3), en Educación Infantil solo 8 de 16 planifican temas o subtemas relacionados con la perspectiva de género. De estas asignaturas, cuatro se imparten en el 1er curso; una en 2º, una en 3º y otra en 4º. Las materias que marcan la competencia, pero no planifican ningún contenido, están distribuidas entre 1º y 4º. Mencionar que los contenidos que incluyen la perspectiva de género, teniendo presente que las seis categorías de análisis son trabajadas en las materias de esta titulación, incluso alguna por más de una materia de forma complementaria (figura 3).

Figura 3. *Categorías y códigos de los contenidos de asignaturas de Educación Infantil*



Fuente: elaboración propia

En la tabla 3 y figura 3 destaca que tres de las asignaturas que trabajan la perspectiva de género sean del curso 1º y del 1er cuatrimestre (solo una, "Valores y educación para la igualdad", es del 2º cuatrimestre) y las categorías de análisis que trabajan son género, igualdad, diversidad de género, coeducación y discriminación. Estas (figura 3) son trabajadas mayoritariamente como un subtema y solo la asignatura "Valores y educación para la igualdad" planifica un tema y subtemas. Las otras asignaturas que diseñan contenidos con perspectiva de género son: dos en 2º curso (1er cuatrimestre), una en 3º (1er cuatrimestre) y otra en 4º (2º cuatrimestre). Dichos contenidos giran en torno a categorías de análisis como género, igualdad y sexo. Todas las materias que planifican contenidos son obligatorias y ninguna en el 2º cuatrimestre de 3º ni de 4º cursos, ya que son los espacios para las materias optativas de la titulación. En la titulación no se trabajan conceptos como: segregación, conciliación, roles de género, lenguaje inclusivo y violencia contra la mujer

c) Competencias y contenidos vinculados al Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Las competencias analizadas son 18 básicas y generales, y 8 específicas. Solo existe una competencia específica CA10 (tabla 4). Al revisar las guías docentes de la titulación, la competencia CA10 aparece asociada a 12 asignaturas obligatorias (tabla 4) (4 del módulo genérico; 1 del Itinerario Ciencias experimentales; 1 del Itinerario Educación física; 1 del Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y literatura castellana, 2 del Itinerario Lenguas gallegas y 3 del Itinerario Artes Plásticas y Visuales). Las asignaturas del módulo genérico son seis y las cursa todo el alumnado; del Itinerario Ciencias experimentales, Itinerario Tecnología e Itinerario Lenguas Extranjeras son 10; del Itinerario Formación y Orientación Laboral, Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y Literatura castellana son 7; y, del Itinerario de Artes Plásticas y Visuales son 5. Incluso hay materias que no marcan dicha competencia, pero tienen contenidos con perspectiva de género, como son: "Aprendizaje y enseñanza de los módulos de la especialización de formación y orientación laboral" y "Inserción y orientación laboral". Cabe destacar, observando la tabla 4, que el Itinerario Tecnología no hay ninguna asignatura que marque la competencia CA10.

Tabla 4. *Asignaturas o temáticas con cuestiones de género en el Máster de profesorado*

Competencias		
CA10, "Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizaje como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombre y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad"		
Asignaturas		*Contenidos*
Módulo genérico	*Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar (1º curso, 1º cuatrimestre, 4 créditos)*	
	Educación y lenguas en Galicia (1º curso, 1º cuatrimestre, 1,5 créditos)	

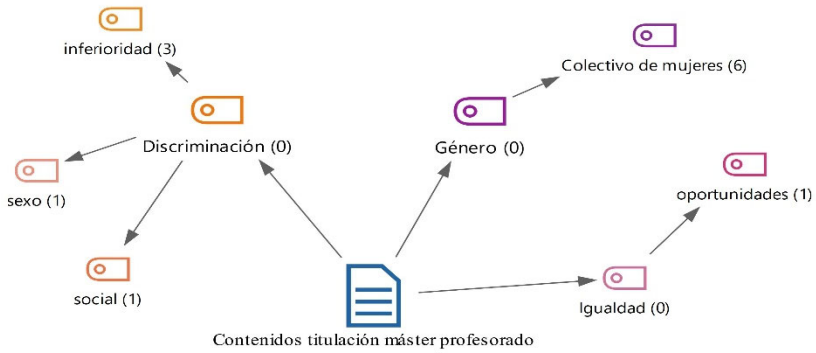
	Educación, sociedad y política educativa (1º curso, 1º cuatrimestre, 4 créditos)	
	Función tutorial y orientación educativa (1º curso, 1º cuatrimestre, 2 créditos)	
Itinerario Ciencias Experimentales	*TFM (1º curso, 2º cuadrimestre, 6 créditos)*	
Itinerario Tecnología	*NINGUNA MATERIA PROPIA DEL ITINERARIO*	
Itinerario Educación física	*Atención a la diversidad en educación física (1º curso, anual, obligatoria, 4 créditos)*	*Subtema; Educación física y género*
Itinerario Formación y Orientación Laboral	*Aprendizaje y enseñanza de los módulos de la especialización de formación y orientación laboral (1º curso, anual, obligatoria, 12 créditos. No marca la competencia)*	*Tema: La integración de la perspectiva de género*
	Innovación docente (1º curso, anual, obligatoria, 2 créditos. No marca la competencia)	*Tema: Innovación educativa, brecha de participación y desigualdad invisible*
	Inserción y orientación laboral (1º curso, anual, obligatoria, 4 créditos. No marca la competencia)	*Tema: Género y orientación profesional* *Subtema: Conceptos para comprender y explicar las desigualdades de género* *Subtema: Género, proyecto profesional e inserción laboral.* *Subtema: La OP discriminatoria (también no sexista o para la igualdad de oportunidades) en la normativa legal, evolución y situación actual.* *Subtema: La perspectiva de género en la OP y justicia social: conceptualización y pautas para su integración* *Subtema: Programas y recursos para una OP con enfoque de género*

	TFM (1º curso, 2º cuadrimestre, 6 créditos. No marca la competencia)
Itinerario Lengua y literatura gallega y Lengua y literatura castellana	*Contenidos complementarios para la enseñanza de las lenguas gallega y castellana (1º curso, anual, obligatoria, 4 créditos)*
Itinerario Lenguas extranjeras	*Diseño curricular y didáctica de la legua extranjera (1º curso, anual, obligatoria, 3 créditos)*
	Historia enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (1º curso, anual, obligatoria, 4 créditos)
Itinerario Artes plásticas y visuales	*Diseño curricular y didáctica de las artes plásticas y visuales (1º curso, anual, obligatoria, 6 créditos)*
	Pedagogía, sociología y psicología de las artes plásticas y visuales (1º curso, anual, obligatoria, 5 créditos)
	Recursos, estrategias y materiales didácticos (1º curso, anual, obligatoria, 6 créditos)

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los contenidos de las asignaturas (tabla 4 y figura 4) en el Máster de profesorado, solo 4 de 55 planifican temas o subtemas relacionados con la perspectiva de género: 1 del Itinerario de Educación Física (4 créditos) y 3 del Itinerario de Formación y Orientación Laboral (24 créditos); todas anuales y obligatorias. Existen asignaturas del Itinerario Formación y Orientación Laboral que no marcan la competencia, pero establecen contenidos con perspectiva de género. Es el único itinerario donde las líneas de investigación que planifica el profesorado siguen la perspectiva de género. Como se observa en la figura 4 las categorías de análisis trabajadas son planificados a través de temas o subtemas: género, igualdad y discriminación. Se olvidan conceptos importantes como: segregación, conciliación, estereotipos de género, roles de género, lenguaje inclusivo y violencia contra la mujer.

Figura 4. *Categorías y códigos de los contenidos del Máster de profesorado*



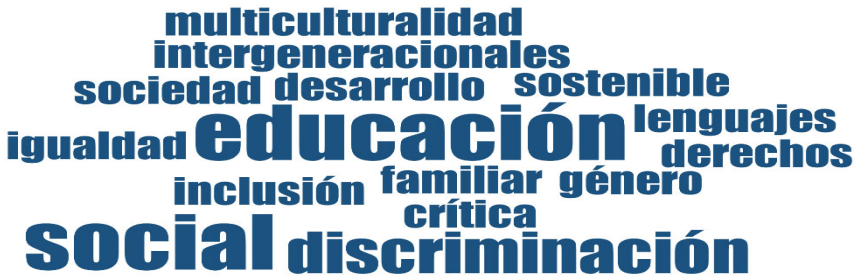
Fuente: elaboración propia

De manera global cabe señalar, en cuanto a los dos aspectos de análisis (competencias y contenidos), las guías docentes de las asignaturas de algunas titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC durante el curso académico 2020-2021 (Educación Infantil, Educación Primaria y el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (denominado Máster de Profesorado), en cuanto a los dos aspectos de análisis:

a) Competencias

En las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria y el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (denominado Máster de Profesorado), las competencias de perspectiva de género son todas específicas y las categorías de análisis en común son multiculturalidad, intergeneracionales, sociedad, desarrollo, sostenible, igualdad, educación, lenguaje, derechos, inclusión, familia, género, crítica, social y discriminación (figura 5).

Figura 5. *Mapa de categorías de las competencias en algunas de las titulaciones de la Facultad de Ciencia de la Educación*



Fuente: elaboración propia

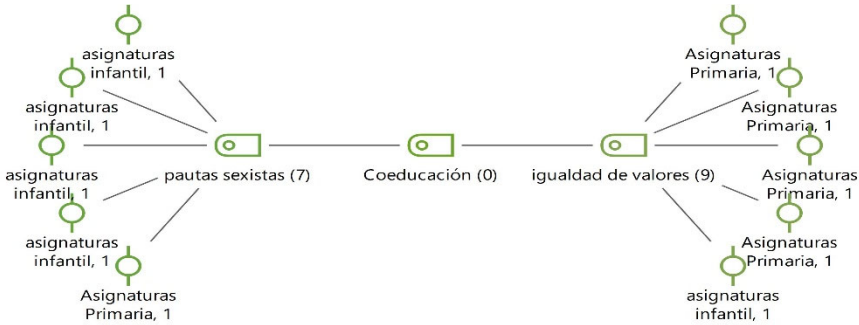
Cabe prestar mención, que las titulaciones de Educación Primaria y Educación Infantil tienen la misma competencia específica de perspectiva de género y que el máster de profesorado su competencia específica es más precisa, a pesar de utilizar conceptos muy amplios como "igualdad de derechos"; "igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres" e "igualdad de trato"

b) Contenidos

Una vez descriptas las categorías de análisis de los contenidos en las guías docentes de las materias analizadas de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación se puede puntualizar, lo siguiente:

- Coeducación. Dentro de la misma se observa (figura 1) que sus códigos son "pautas sexistas" e "igualdad de valores". Ambos como se advierte en la figura 6, aparecen reflejados en las titulaciones de Educación Primaria (particularmente, "pautas sexistas" aparece una sola vez e "igualdad de valores", en cambio, se menciona cuatro veces) y en la titulación de Educación Infantil (donde el código "igualdad de valores" aparece una sola vez y "pautas sexistas", en cambio, aparece cuatro veces mencionada). Destaca como esta categoría y sus códigos no aparece reflejados en los contenidos del máster de profesorado.

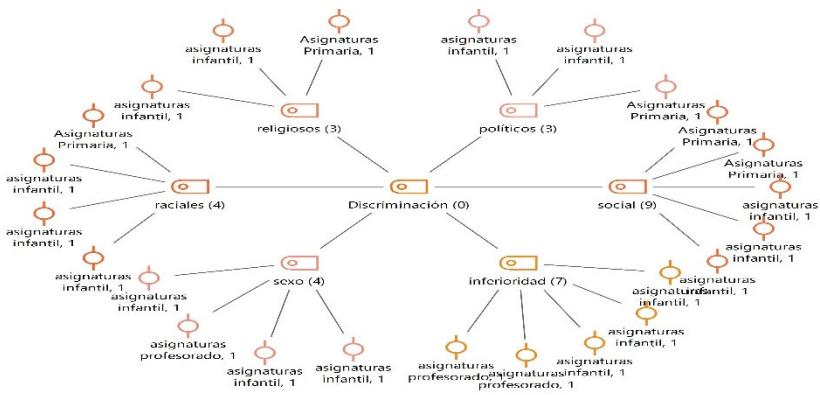
Figura 6. *Códigos y titulaciones de la categoría Coeducación*



Fuente: elaboración propia

– Discriminación. Dentro de la misma se observa (figura 1) que sus códigos son “religioso”, “racial”, “social”, “político”, “sexo” e “inferioridad”.

Figura 7. *Códigos y titulaciones de la categoría Discriminación*



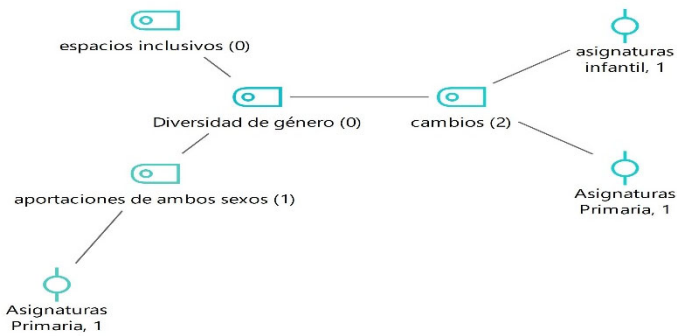
Fuente: elaboración propia

En la figura 7 se contempla como la distribución de los códigos en las guías docentes de las titulaciones analizadas son: “religioso” que aparece dos veces en los contenidos de Educación Infantil y una vez en Educación Primaria; “racial” aparece tres veces en los contenidos de Educación Infantil y una veces solo en Educación Primaria; “social” cuatro veces en Educación Primaria y cinco en Educación Infantil;

"política" dos veces en Educación Infantil y una vez en Educación Primaria (estos códigos no aparece ninguna vez en el máster de profesorado". Por la contra, los códigos "sexo" (dentro de esta categoría de análisis, figura 7) aparece tres veces en contenidos de Educación Infantil y una en el máster del profesorado y el código "inferioridad" aparece tres veces en los contenidos del máster de profesorado y cuatro en Educación Infantil. Destaca de todo lo señalado que todos los códigos de análisis dentro de esta categoría aparecen en la titulación de Educación Infantil.

- Diversidad de Género. Dentro de la misma se observa (figura 1) que sus códigos son "espacios inclusivos", "cambios" y "aportaciones de ambos sexos"

Figura 8. *Códigos y titulaciones de la categoría Diversidad de Género*



Fuente: elaboración propia

En la figura 8 se contempla cómo las distribuciones de los códigos en las guías docentes de las titulaciones analizadas son: "espacios inclusivos" no aparece en los contenidos de ninguna de las titulaciones; "cambios" aparece una vez en los contenidos de Educación Infantil y una vez en Educación Primaria y "aportaciones de ambos sexos" aparece solo una vez en los contenidos de Educación Primaria. Destaca estos códigos de análisis dentro de esta categoría no aparecen en el máster de profesorado

- Género. Dentro de la misma se observa (figura 1) que el único código es "colectivo de mujeres" que aparece solo como contenido en Educación Primaria (no aparece nada en los

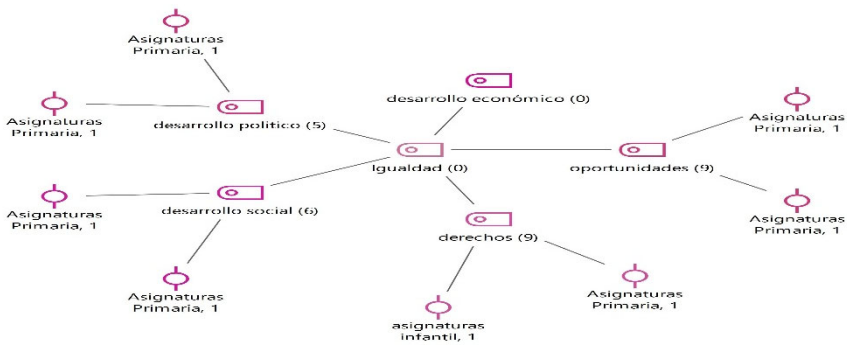
contenidos de Educación Infantil y máster de profesorado, tal como se refleja en la figura 9

Figura 9. *Códigos y titulaciones de la categoría Género*

Fuente: elaboración propia

- Igualdad. Dentro de la misma se observa (figura 1) que sus códigos son "desarrollo económico", "oportunidades", "derecho", "desarrollo social" y "desarrollo político"

Figura 10. *Códigos y titulaciones de la categoría Igualdad*

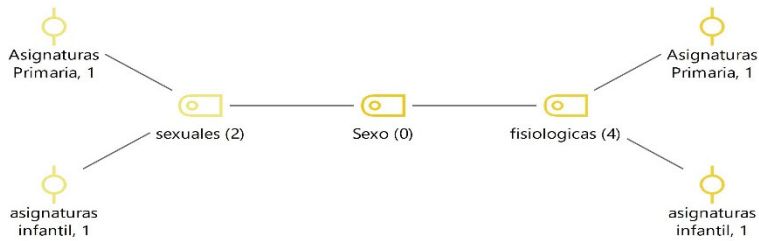


Fuente: elaboración propia

En la figura 10 se observa cómo las distribuciones de los códigos en las guías docentes de las titulaciones analizadas son: "desarrollo económico" no aparece en los contenidos de ninguna de las titulaciones; "oportunidades". "desarrollo social" y "desarrollo político" aparecen dos veces en los contenidos de Educación Primaria; y "derechos" aparece solo una vez en los contenidos de Educación Primaria y otra vez en Educación Infantil. Destaca que estos códigos no aparecen en el máster de profesorado.

- Sexo. Dentro de la misma se observa (figura 1) que sus códigos son “sexual” y “fisiológico”. Concretamente, como se observa en la figura 11, ambos códigos aparecen una sola vez en los contenidos tanto de Educación Primaria como Educación Infantil. Ambos códigos no aparecen en los contenidos del máster de profesorado

Figura 11. *Códigos y titulaciones de la categoría Sexo*



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Con la reforma de los planes de estudios dentro del marco del Proceso de Bolonia (1999), las titulaciones de Educación Primaria, Educación Infantil y Máster de profesorado contemplan el principio de igualdad como prioritario, reconociendo la necesidad de incorporar institucionalmente la perspectiva de género para dar respuesta a los perfiles profesionales derivados de las políticas de igualdad (Medina; Domínguez & Ribero, 2011; Radl, Porto, Gómez & Mosteiro, 2012).

A pesar de que las universidades, concretamente la UDC, tienen un claro compromiso para trabajar desde la perspectiva de género, la actividad docente no materializa dicho compromiso (I Plan de Igualdad (2013-2017) y II Plan de Igualdad (2019-2022)). El análisis de las guías docentes de las titulaciones, anteriormente indicadas, pone de manifiesto que la perspectiva de género se incorpora de manera superficial, sin aludir a cómo se lleva a cabo en la práctica. Es preocupante que solo dos itinerarios del Máster de profesorado contemplen unos contenidos breves sobre perspectiva de género. También constatamos el número i ridículo de competencias que se vinculan directamente con cuestiones

de igualdad de género y siempre de manera muy amplia, nunca específica.

Todo ello potencia la necesidad de impulsar en la actividad docente cambios en los planes de estudios y, más concretamente, en las guías docentes, que respondan a las exigencias legales y a los retos actuales (Martínez, 2012). Para eso diseñamos un protocolo para que el docente pueda conocer y facilitar la incorporación de la perspectiva de género. Dicho protocolo presenta dos apartados:

a. Identificación de realidad de las guías docentes. Para ello se elaboró una ficha donde se presentan todos aquellos conceptos que configuran la perspectiva de género y se solicita al profesorado que revise y anote la ausencia o presencia de dichos conceptos en cada parte de las guías docentes. Los apartados que estructura la UDC son: datos de la asignatura; competencias del título; resultados de aprendizaje; contenidos; planificación; metodologías; atención personalizada; evaluación; fuentes de información y recomendaciones. Los conceptos son: género, mujer, hombre, sexo, igualdad, poder, igualdad de oportunidades, segregación, conciliación, coeducación, alumnos/as, alumnos, alumnas, derechos sexuales, estereotipos, estereotipos de género, estereotipos sociales, roles, roles de género, feminismo, roles culturales, identidad, roles sociales, política de género, equidad, desigualdad, desigualdad de género, discriminación, discriminación por sexo, discriminación por género, educación no sexista, educación sexista, femenino, masculino, política de igualdad, lenguajes sexista y lenguaje inclusivo.

b. Plantilla de indicadores donde el profesorado debe validar su guía docente. Esta segunda parte le permitirá conocer qué nivel de perspectiva de género posee su guía docente y qué le queda por alcanzar.

Tabla 5. *Plantilla de indicadores para validar las guías docentes por parte del profesorado*

Plantilla de Indicadores sobre perspectiva de género en planificación universitaria
Marque con una X su respuesta de 1 a 10, en aquellos indicadores que no conozca la respuesta o que quiera comentar algo, puede utilizar el apartado de observaciones
Frecuencia con que en clase me dirijo a las estudiantes
Frecuencia con que en clase me dirijo a los estudiantes
Frecuencia de comportamientos sexistas y no intervengo en clase
Frecuencia de comportamientos sexistas e intervengo en clase
Frecuencia de comportamientos sexistas y no intervengo en un trabajo
Frecuencia de comportamientos sexistas e intervengo en un trabajo
Frecuencia con que me dirijo al estudiantado sin tener en cuenta su identidad sexual
Frecuencia con que establezco dinámicas para mejorar la participación de las estudiantes en clase
Frecuencia con que realizo comentarios sobre la orientación sexual sin importarme quien los recibe
Frecuencia con que utilizo ejemplos en mi clase sobre identidad sexual
Frecuencia con que presento la cultura de la igualdad
Frecuencia con la que no permití que los trabajos trataran temas de acoso sexual, bullying sexista, homofóbico, lesbofóbico y transfobico
Frecuencia con la que no permití que los trabajos trataran temas de violencia contra la mujer
Frecuencia con la que no permití que los trabajos trataran temas de feminismo
Frecuencia con que planifico actividades que den protagonismo a las estudiantes desarrollando algún papel activo
Frecuencia con que me dirijo a las estudiantes abandonando fórmulas impersonales
Frecuencia con que hablo en primera persona al dirigirme al estudiantado
Frecuencia con que utilizo lenguaje inclusivo
Frecuencia con que reviso si los materiales que proporciono utilizan lenguaje inclusivo
Frecuencia con que reviso los trabajos del estudiantado para que utilicen lenguaje inclusivo
Frecuencia con que interrumpo una intervención de estudiantes para que utilicen lenguaje inclusivo

Frecuencia con que reviso de diferente manera un trabajo de una estudiante y de un estudiante
Frecuencia con que utilizo la perspectiva de género para presentar los contenidos de mi asignatura
Frecuencia con que visibilizo el trabajo académico de mujeres
Frecuencia con que visibilizo el trabajo profesional/laboral de mujeres
Frecuencia con que visibilizo los problemas académicos de mujeres
Frecuencia con que visibilizo problemas profesionales/laborales de mujeres
Frecuencia con que indico qué libros, textos y materiales presentan lenguaje sexista
Frecuencia con que uso estereotipos de género para definir a las personas
Frecuencia con que uso estereotipos de género para definir las acciones de personas de otro sexo
Frecuencia con que elaboro material docente que cuestione la perspectiva sesgada que se transmite en la asignatura
Frecuencia con que se visibilizan las mujeres en ámbitos tradicionalmente masculinos y a la inversa
Frecuencia con que utilizo datos desagregados por sexo y analizo las diferencias y semejanzas, y sus consecuencias y causas
Frecuencia con que se da relevancia al aprendizaje y comprensión de las relaciones de género
Frecuencia con que corrijo al estudiantado cuando emplea un falso genérico masculino
Frecuencia con que empleo materiales que contengan un lenguaje inclusivo
Frecuencia con que empleo materiales que contengan imágenes equilibradas y no estereotipadas
Frecuencia con que empleo material visual que normalice la presencia de mujeres, especialmente en contextos tradicionalmente masculinos
Frecuencia con que se presentan en las clases estrategias para hacer un uso inclusivo del lenguaje
Frecuencia con que cuido mi lenguaje no verbal para no discriminar
Frecuencia con que transmito las posiciones que ocupan mujeres y hombres en los espacios públicos
Frecuencia con que evito los doble sentidos o juegos de palabras que pueden tener una interpretación sexista o discriminatoria con algún colectivo
Frecuencia con que uso los doble sentidos o juegos de palabras que pueden tener una interpretación sexista o discriminatoria con algún colectivo

Indique cuantitativamente las respuestas. Cualquier matización puede realizarse en el apartado observaciones	*Respuesta numérica*	*NS*	*NC*	*Observaciones*
Número de veces que formulo una pregunta a un estudiante en clase				
Número de veces que formulo una pregunta a una estudiante en clase				
Número de veces que no se considera la respuesta de un estudiante				
Número de veces que no se considera la respuesta de una estudiante				
Número de veces que intervengo cuando en los trabajos los estudiantes muestran situaciones de liderazgo sobre las estudiantes				
Número de veces que intervengo cuando en los trabajos las estudiantes muestran situaciones de liderazgo sobre los estudiantes				
Número de veces que me dirijo al estudiantado y respeto su identidad sexual				
Número de veces que establezco dinámicas para incentivar a las estudiantes a tomar decisiones				
Número de veces que establezco dinámicas para incentivar a las estudiantes en la defensa de su postura				
Número de veces que presento la realidad de personas de otra identidad sexual				
Número de veces que permito frivolizar sobre la discriminación de la mujer				
Número de veces que permito frivolizar sobre la discriminación de cualquier colectivo				
Número de veces que presento en clase conceptos como bullying sexista, homofóbico, lesbofóbico y transfóbico				
Número de trabajos académicos o científicos de mujeres que presento				

Número de trabajos académicos o científicos de hombres que presento				
Número de actividades que planifico para reflexionar sobre la violencia contra las mujeres				
Número de actividades que planifico para reflexionar sobre el feminismo				
Número de actividades que planifico para reflexionar sobre el género				
Número de actividades que planifico para reflexionar sobre la igualdad				
Número de veces que soy consciente de utilizar un lenguaje no inclusivo y ratifico				
Número de actividades que planifico para reflexionar sobre el patriarcado				
Número de contenidos (temas o subtemas) que planifico para reflexionar sobre la violencia contra las mujeres				
Número de contenidos (temas o subtemas) que planifico para reflexionar sobre el feminismo				
Número de contenidos (temas o subtemas) que planifico para reflexionar sobre el género				
Número de contenidos (temas o subtemas) que planifico para reflexionar sobre la igualdad				
Número de contenidos (temas o subtemas) que planifico para reflexionar sobre el patriarcado				
Número de veces que impongo relaciones de poder				
Número de veces que observo relaciones de poder entre el estudiantado				
Número de veces que tengo en cuenta la desigual incorporación de mujeres y				

hombres al mercado laboral cuando trato este tema en tutorías					
Marque sobre la respuesta una X, para cualquier comentario puede utilizar el apartado de observaciones	*SI*	*NO*	*NS*	*NC*	*Observaciones*
Formulo de igual forma una pregunta a una estudiante					
Formulo de igual forma una pregunta a un estudiante					
Estimulo más un trabajo de los estudiantes					
Estimulo más un trabajo de las estudiantes					
Estimulo más la participación en un trabajo de los estudiantes					
Estimulo más la participación en un trabajo de las estudiantes					
Estimulo más que en los trabajos sea más el número de los estudiantes					
Estimulo más que en los trabajos sea más el número de las estudiantes					
Mi lenguaje verbal favorece que los estudiantes participen más en clase					
Mi lenguaje verbal favorece que las estudiantes participen más en clase					
Posibilidad de que en mi clase estén personas transgenéticas o transexuales					
Presento los protocolos de actuación de acoso sexual					
Presento los protocolos de actuación de violencia contra las mujeres					
Reviso que los enfoques teóricos que enseño al estudiantado no promuevan perjuicios sexistas					

Reviso que los enfoques teóricos que enseño al estudiantado no promuevan perjuicios de cualquier tipo					
Conozco recursos suficientes para expresarme con lenguaje no sexista					
Potencio lecturas críticas de imágenes y contenidos violentos desde el punto de vista simbólico					
Facilito cualquier persona se puede identificar en los materiales que utilizo					
Coherencia de las competencias de mi asignatura con los principios de igualdad					
Incluyo en los resultados de aprendizaje alguna referencia a la igualdad					
Incluyo en los contenidos alguna referencia a la igualdad					
Naturalizo los roles de género en las tutorías					
Naturalizo los estereotipos de género en las tutorías					

Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila, E.E., & Rueda, J.F. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, *36*(2), 93-114. https://bit.ly/3BC56ZY

Asián, R.; Cabeza, F. & Sosa, V. (2015). Formación en género en la universidad: ¿materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17* (24), 35.54. https://www.redalyc.org/pdf/869/86938947003.pdf

Ávalos, M., Martínez, M., & Urrea, M. (2019). Percepción del alumnado de Educación Física y de Educación Primaria sobre diferenciales de género en las aulas universitarias: Estudio de caso. *Revista Complutense De Educación*, *30*(3), 847-862. https://doi.org/10.5209/rced.59420

Barry, C.A., Britten, N., Barber, N., Bradley, C., & Stevenson, F. (1999). Using reflexivity to optimize teamwork in qualitative research. *Qualitative Health Research*, *9*(1), 26-44. https://doi.org/10.1177%2F104973299129121677

Camarena, Mª. E & Saavedra, Mª. L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(54), 39-58. http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3

Cassese, E.C.; Boss, A. & Ducan, L. (2012). Integrating Gender into the Political Science Core Curriculum. *PS, Political Science & Politics*, 2(45), 238-243. https://doi.org/10.1017/S1049096512000042

Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258. https://bit.ly/2YFd6L5

Chaves, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Año XIV*, 29, 33-43. https://bit.ly/3Dx91I0

Diez-Ros, R.et al (2015). *Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica*. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. https://bit.ly/3lCw7qJ

Donoso-Vázquez, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En A. Rebollo-Catalán; E. Ruíz y L. Vega-Caro (Eds.). *La Universidad en clave de género* (pp.23-52). Barcelona: Octaedro, S.L.

Donoso-Vázquez, T & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *17* (1), 71-88. https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf

Donoso-Vázquez, T., Montané, A. & Pessoa, Mª. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *3*(17), 157-171 http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.20412

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista Ciencias Sociales*, *2* (96), 35-53. https://bit.ly/3lxDtvx

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, *26*(4), 519–527. https://doi.org/10.1177/0894439307312485

I Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de A Coruña (2013-2017). https://bit.ly/3ayxRux

II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de A Coruña (2019-2022). https://bit.ly/2YG3VKV

Instituto de la Mujer (2017a). *Unidad didáctica 1. Curso "Sensibilidad en Igualdad de Oportunidades"*. Escuela Virtual de Igualdad. Secretaria General de Políticas de Igualdad. Ministerio de Igualdad. https://bit.ly/2YLBCKQ

Instituto de la Mujer (2017b). *Unidad didáctica 1. Curso "Igualdad de oportunidades: aplicación práctica en la empresa y los recursos humanos"*. Escuela Virtual de Igualdad. Secretaria General de Políticas de Igualdad. Ministerio de Igualdad. https://bit.ly/3oVyBCt

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, *de medidas de protección integral contra la violencia de géner*o. https://bit.ly/3iX5iLV

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, *para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*: https://bit.ly/30fSsSx

Martínez, D.M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo.* Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios de Género. Unidad de Igualdad.

Mateos, V.L. & Petrus, J. Mª. (2013). Las guías o planes docentes como contrato de aprendizaje. XVI Encuentro Estatal de Defensores Universitarios https://bit.ly/3v64uZY

Medina, A.; Domínguez, C. & Ribero, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (17), 119-138. https://bit.ly/3Az0jHl

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook. SAGE Publications.

Porto, A. Mª; Mosteiro, Mª. J. & Castro, Mª. D. (2018) La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia. En Á. Rebollo-Catalán, E. Ruíz-Pinto y L. Vega-Caro (Eds.). *La Universidad en Clave de Género* (pp.68-89) Octaedro.

Radl, R., Porto, A. Mª, Gómez, B. & Mosteiro, Mª J. (2012). Aspectos organizativos y curriculares del practicum del Máster en Educación, Género e Igualdad de la Universidad de Santiago de Compostela, *Revista de Innovación Educativa*, 22, 177-186. https://bit.ly/3BIeU4Q

Ramos, Mª. Á. (2005). *Liderazgo femenino: Diversidad de género como estrategia de cambio*. Jornadas de Difusión y Estudios de Género. https://bit.ly/3BEWTEc

Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas españolas* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma Barcelona. https://bit.ly/3BByrDZ

Rebollo-Catalán, A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17* (3), 3-8. https://bit.ly/3lOON6J

Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, *18*(1), 223- 242. https://revistas.um.es/rie/article/view/121561/114241

Santiago, M., Permisan, C. & Romero, M. F. (2019). Consulta a docentes del Máster de Profesorado de Secundaria sobre la alfabetización mediática e informacional (AMI). Diseño y validación del cuestionario. *Revista Complutense de Educación*, *30*(4), 1045-1066. https://bit.ly/3v4NdR3

Subirats, M. (1998). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. En C. Rodríguez (Ed.). *Género y currídulum*. (pp-229-255). Akal.

Universidad de Vigo (2014). *Guía de apoio para introducir a perspectiva de xénero na docencia da Universidade de Vigo*. Universidade de Vigo https://bit.ly/3v5scpm

Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y Universidad. *Feminimo/s,* 155-184 http://dx.doi.org/10.14198/fem.2008.12.06

CAPÍTULO II

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EDUCACIÓN

ÁNGELES REBOLLO-CATALÁN
Universidad de Sevilla

OLGA BUZÓN-GARCÍA
Universidad de Sevilla

1. EDUCAR PARA LA IGUALDAD, EL ÚNICO CAMINO

Organismos internacionales insisten en fijar la atención en la educación para prevenir la violencia y erradicar estereotipos de género (EIGE, 2016; UNESCO, 2020). Recientemente la Comisión Europea (2020) ha reforzado su estrategia de igualdad a través del programa Horizonte Europa en el que reitera su compromiso con la igualdad de género impulsando acciones encaminadas al desarrollo de capacidades profesionales en esta materia, recalcando la importancia de la educación.

Paralelamente cada vez más informes (Martínez-Lirola, 2020; Miralles-Cardona et al., 2020; Resa, 2021) advierten sobre la necesidad de sensibilizar y formar al profesorado para afrontar con solvencia los retos que implican la coeducación y la prevención de la violencia, señalando el papel clave que ha de jugar el profesorado para romper estereotipos y no perpetuarlos, así como para detectar de forma temprana primeros signos de violencia machista contra niñas. Algunos trabajos señalan incluso cómo la falta de sensibilización y conocimiento en esta materia puede derivar en una deficiente o inadecuada actuación por parte del profesorado (Díaz de Greñu & Anguita, 2017; Fernández-Zurbarán, 2018).

Pero además la legislación vigente en materia educativa reclama una responsabilidad social a las Universidades en la formación y cualificación de profesionales sensibles a la igualdad de género,

especialmente de ciencias sociales y jurídicas y ciencias de la salud, haciendo una mención explícita a profesionales del ámbito educativo.

1.1. Marco normativo sobre la perspectiva de género en Educación Superior

La agenda 2030 de Naciones Unidas para el desarrollo sostenible contempla el impulso de una educación inclusiva y equitativa de calidad, señalando como objetivo eliminar las disparidades de género en educación y asegurando el acceso igualitario a la Educación Superior. En este sentido, el Comité para la Eliminación de la Discriminación de la Mujer de Naciones Unidas (2015) reclamó a España el cumplimiento de sus compromisos en materia de educación e igualdad de género, señalando la necesidad de que ésta no quede relegada a un segundo plano y recomendando la inclusión de los derechos de las mujeres en los planes de estudios y programas académicos y la promoción de la igualdad de género en la formación profesional de docentes.

Según Verge y Alonso-Álvarez (2019), el impulso de la Comisión Europea ha sido clave para la incorporación de la perspectiva de género en las políticas europeas. En concreto, el plan Bolonia incorporó el mandato de incluir los estudios de género en la docencia universitaria. Recientemente, la Comisión Europea (2020) ha reafirmado su impulso de la igualdad de género aplicando la interseccionalidad como principio transversal en todas sus políticas, fijándose como objetivo prioritario combatir los estereotipos de género que limitan las aspiraciones de niños y niñas y que repercuten en la segregación horizontal por género en la elección de estudios.

En este contexto, España ha desplegado un marco normativo para dar respuesta a la necesidad de incluir la perspectiva de género en la Educación Superior. Así, la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece en su artículo 25 la necesidad de incluir la enseñanza del significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudios y la creación de posgrados específicos. Estas disposiciones han sido incluidas en normas autonómicas análogas. La ley 12/2007 artículo 20, apartado 2, establece que el sistema universitario andaluz adoptará las medidas necesarias

para incluir las enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudios universitarios. Más recientemente, la Ley 9/2018 de modificación de la ley 12/2007 en su revisión del artículo 20, apartado 2, va más allá al marcar la obligatoriedad de las enseñanzas en materia de igualdad en grados, másteres y doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, marcando los contenidos de coeducación, prevención de la violencia de género y de igualdad de género de obligado cumplimiento en Ciencias de la Educación.

Por su parte, la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley 6/2001 de Universidades incluye, en su preámbulo, el papel fundamental de la Universidad como transmisora de la igualdad entre hombres y mujeres e introduce la creación de programas específicos sobre igualdad de género. El Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales recogía en su artículo 3 que los planes de estudios –en que proceda- debían incluir la enseñanza de la igualdad entre hombres y mujeres. El recientemente aprobado Real Decreto 822/2021 ha concretado en el artículo 4 que estos valores y objetivos deben incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal en las diferentes enseñanzas oficiales que se oferten según su naturaleza académica y objetivos formativos.

La ley 14/2011 de la ciencia, la tecnología y la innovación en su disposición decimotercera establece la inclusión de la perspectiva de género «como categoría transversal» y la promoción de los estudios de género y de las mujeres. Recientemente la ANECA (2020) bajo la nueva dirección ha incorporado la perspectiva de género en todos sus programas creando la mesa Género y Universidades para asesorar al Ministerio de Universidades en la implementación de las políticas de género en sus actuaciones durante la legislatura 2020-2024.

Para dar respuesta a este desafío, las universidades españolas a través de sus Unidades para la Igualdad elaboran los Planes de Igualdad. En su análisis de estos planes, Pástor-Gosálbez et al. (2020) encuentran que, con pequeñas variaciones, la mayor parte de las acciones que incluyen los planes de igualdad de todas las universidades se aglutinan en torno al eje de sensibilización, de docencia y de formación respectivamente, considerándose ejes fundamentales de cara a incidir en un cambio social

real. El presente trabajo se desarrolla en el marco del II Plan de Igualdad de la Universidad de Sevilla, que a través de su eje 4º Docencia e Investigación se plantea promover la inclusión de contenidos en materia de igualdad en la docencia a través de su objetivo 4.1. Fomentar la perspectiva de género en los estudios de grado y postgrado.

Pero también las asociaciones científicas y profesionales en el ámbito educativo han comenzado a impulsar la perspectiva de género en la investigación y la docencia. De este modo, la Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA) a través de su red 33 sobre Género y Educación establece en 2019 como foco principal la formación del profesorado y su desarrollo profesional para una enseñanza sensible al género. Del mismo modo, la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica en su XIV reunión del área MIDE celebrada en 2018 en A Coruña encaminada al establecimiento de redes de investigación e innovación pedagógica configuró el grupo 4 de Género e Igualdad, dando un paso más en su compromiso en esta materia.

1.2. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRICULUM UNIVERSITARIO

Este marco legislativo encaminado a combatir la desigualdad entre mujeres y hombres crea las condiciones necesarias para transformar la cultura y prácticas universitarias, pero este plano formal no se ha materializado aun suficientemente en el diseño y desarrollo de planes de estudios y en la elaboración de guías docentes (Rebollo-Catalán et al., 2018).

En sus directrices para la integración de la perspectiva de género en la academia, EIGE (2016) plantea la necesidad de considerar dos enfoques en la revisión del curriculum: a) hacer una enseñanza con perspectiva de género como práctica pedagógica, lo que requiere repensar el diseño e implementación de las actividades docentes y, b) integrar el conocimiento del género y de la igualdad de género como contenido de la asignatura, lo que abarca introducir la perspectiva de género en los objetivos y contenidos de la asignatura, en la bibliografía de la asignatura y en cualquier otro material didáctico. La UNESCO (2015) también plantea la necesidad de revisar el curriculum universitario en la formación del profesorado, contemplando no solo el proceso de

selección y organización del conocimiento del curriculum oficial, sino también el curriculum oculto diseñando actividades de clase que aborden la igualdad de género. Más recientemente, el informe para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU, 2019) ha recogido directrices sobre cómo incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria, proponiendo un marco general para su inclusión en el curriculum abarcando desde cómo reflejarla en los resultados de aprendizaje hasta cómo hacerlo en contenidos y metodologías docentes para el logro de competencias en materia de igualdad. En última instancia, estos informes plantean la revisión de planes de estudios universitarios para incluir la perspectiva de género con el objetivo de asegurar que los estudiantes en su futuro desempeño profesional posean los conocimientos necesarios para manejar las consecuencias de la desigualdad de género en el ejercicio de su profesión y en la sociedad en general (EIGE, 2016, p.16).

En la última década se han venido publicando diversos análisis de planes de estudios y de guías docentes con esta perspectiva. Así, en su trabajo de revisión de guías docentes de asignaturas de Didáctica, Díez-Ros et al. (2016) encuentran la omisión en la utilización de un lenguaje inclusivo que visibilice a las mujeres, ausencias significativas de autoras en las bibliografías y falta de las aportaciones de las mujeres entre los contenidos.

En su análisis de los grados universitarios de Educación de Galicia, Porto et al. (2018) constatan, que, a pesar del compromiso de las Universidades Gallegas por trabajar desde una perspectiva de género en la actividad docente expresado en la introducción y justificación de los títulos universitarios, el número de competencias directamente vinculadas con la igualdad de género es reducido, así como el ínfimo número de asignaturas a las cuales se vinculan dichas competencias.

Verge y Alonso-Álvarez (2019) encuentran que el género como categoría analítica transversal y las mujeres como protagonistas del conocimiento están esencialmente ausentes del currículum oficial de los grados, observando una escasez de competencias de género incluidas en las guías docentes, baja inclusión de referencias a las desigualdades o

infra-representación de las mujeres en la bibliografía, así como la presencia de sesgos de género en los contenidos de los manuales.

En su análisis de las guías docentes de los grados de Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid, Resa (2021) concluye también el claro déficit en el uso de lenguaje inclusivo, en la inclusión de la igualdad de género entre los contenidos, objetivos y competencias, así como una invisibilización de las aportaciones de las mujeres a la historia y el conocimiento científico.

En contraste, algunos estudios aportan evidencias sobre cómo la formación en género mejora la competencia docente del profesorado (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; García-Pérez et al., 2013; Lahelma, 2011; Martínez-Lirola, 2020). Como concluyen Verge y Alonso-Álvarez (2019), la ausencia de perspectiva de género en el currículum puede limitar seriamente el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, incapacitándolo para atender a las necesidades y expectativas del conjunto de la población en su futura práctica profesional.

Pero más allá del curriculum explícito, otros trabajos también ponen de relieve cómo persisten los estereotipos de género en las prácticas docentes (Díaz de Greñu & Anguita, 2017; Verge & Alonso-Alvarez, 2018; Donoso-Vázquez, 2021), desvelando un currículo oculto en el que persiste la desigualdad. Es preciso poner atención en las metodologías y prácticas en el aula como una vía para transmitir o romper estereotipos de género. Por eso es importante también fijar la atención en la forma en que las memorias de verificación de los títulos y las guías docentes de las asignaturas contemplan estas cuestiones en sus apartados sobre metodologías docentes y sistemas de evaluación.

2. LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN DE SEVILLA DESDE UNA MIRADA DE GÉNERO

El objetivo de este trabajo es conocer en qué medida las memorias de verificación de los grados en Educación ofertados por la Universidad de Sevilla incluyen la perspectiva de género y comprobar hasta qué punto cumplen la normativa vigente en materia de política educativa.

Para ello, realizamos un estudio descriptivo basado en el análisis de contenido de las memorias de verificación de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Pedagogía de la Universidad de Sevilla.

Las unidades de contexto son tres bloques de contenido de las memorias: justificación / antecedentes del título, objetivos y competencias y descripción de módulos, materias y asignaturas.

Las unidades de registro son las categorías diversidad, igualdad / desigualdad, género, mujer/es, discriminación, feminismo y coeducación. Estas palabras clave representan descriptores vinculados a los estudios de las mujeres y del género.

Realizamos un análisis descriptivo, en dos fases. Una primera etapa en la que realizamos un análisis cruzado a partir de co-ocurrencias para identificar la presencia de las categorías o unidades de registro en los distintos en los bloques de contenidos de las memorias de verificación que representan los principales elementos del curriculum explícito.

La segunda fase consiste en un análisis interpretativo contextual para detectar lagunas e inconsistencias en el diseño de los planes de estudio. Para esta segunda fase, se procedió identificando el apartado, el extracto y la relación entre términos clave (yuxtaposición, subordinación, inclusión, etc.). De este modo, un ejemplo de inclusión sería "*igualdad* de *género*" porque dos de los términos están conectados formando un único concepto. Yuxtaposición se aplica cuando en la misma frase, párrafo o línea aparecen varios de los términos en una relación o lista sin nexos de unión; un ejemplo sería "respeto a los derechos humanos y a los principios de *igualdad*, no *discriminación*…"; en este caso ambos términos guardan proximidad al formar parte de una misma idea o mensaje. Este análisis más pormenorizado busca profundizar en el significado e interpretación del término incluido en la memoria (tipo de competencia, inclusión en módulo y materias, descriptores y contenidos, etc.).

De forma específica, fijamos nuestra atención en la presencia y naturaleza de materias especializadas en género y en la inclusión transversal de la perspectiva de género en los contenidos de las materias de las titulaciones.

3. EL CURRICULUM DE LOS GRADOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN EN CLAVE DE GÉNERO

Este apartado muestra los resultados del análisis de la inclusión de la perspectiva de género de forma desglosada según cada elemento del curriculum, presentando evidencias del nivel en que se ha contemplado la perspectiva de género en el diseño curricular no solo con datos cuantitativos de las referencias explícitas a la dimensión género en cada componente del curriculum, sino también con extractos expresivos de la forma que adoptan estas referencias en el plan de estudios.

3.1. LA IGUALDAD DE GÉNERO EN COMPETENCIAS Y OBJETIVOS FORMATIVOS

Encontramos que los términos con mayor prevalencia en las competencias y objetivos incluidas en las memorias de verificación de los Grados de Educación son Diversidad, Género e Igualdad (tabla 1), observando más referencias explícitas en el Grado en Primaria que en el de Pedagogía e Infantil.

TABLA 1. *La perspectiva de género en competencias y objetivos*

	Pedagogía	Primaria	Infantil
Diversidad	21	32	19
Género	16	12	19
Igualdad / Desigualdad	11	15	16
Discriminación	10	6	0
Mujer/es	0	4	0
Coeducación	0	0	0
Feminismo	0	0	0

Fuente: elaboración propia

No obstante, un análisis interpretativo contextual más pormenorizado de estas referencias nos permite valorar el grado en que la perspectiva de género está presente en las competencias y objetivos formativos (tabla 2).

Este análisis más pormenorizado nos descubre la competencia genérica *"fomentar el respeto a los derechos humanos y a los principios de igualdad, no discriminación…"* sin referencia explícita al género y la competencia específica "*diseñar intervenciones educativas que atiendan a la diversidad por razón de género*" entre otras fuentes de diversidad educativa, lo que nos indica que no se contemplan de manera específica competencias profesionales coeducativas en los planes de estudios.

Por otra parte, salvo en la memoria del plan de estudios del Grado en Educación Primaria donde se indica de forma expresa que estas competencias se han de vincular al módulo de prácticas y trabajo fin de grado además de otras asignaturas que contemplen estos contenidos, los otros dos planes no mencionan estas competencias en materia de igualdad de género asociadas a la práctica profesional y al desarrollo de investigaciones y/o intervenciones educativas.

TABLA 2. *Tipología de competencias y objetivos en materia de igualdad*

	Pedagogía	Primaria	Infantil
Objetivos	O7. Promover procesos de sensibilización, detección y transformación para la igualdad, inclusión y valores democráticos en contextos educativos y sociales	No aparecen	No aparecen
Generales	G10 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.	GM21 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.	GT.4 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
Específicas	E011 Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, religión u otras	EP.6 Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.	EI03 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
Modulares	E011 en los módulos 1, 2, 3, 6, 7, y 8	M22. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones relevantes de la sociedad actual que afectan a cambios en relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; …	MIII6. Cambio en las relaciones de género e intergeneracionales, Multiculturalidad e interculturalidad

Fuente: elaboración propia

4.2. Contenidos en materia de igualdad de género

Analizando las asignaturas y sus contenidos presentes en las memorias de verificación, se observa que los conceptos con mayor reiteración son Diversidad, Igualdad, Coeducación y Género (tabla 3), encontrando mayores referencias en el Grado en Infantil que en el de Pedagogía y Primaria.

TABLA 3. *La igualdad de género en módulos y materias (datos de frecuencias)*

	Pedagogía	Primaria	Infantil
Diversidad	22	17	45
Igualdad / Desigualdad	5	5	11
Género	7	0	9
Coeducación	2	0	14
Discriminación	0	0	9
Mujer/es	8	0	0
Feminismo	1	0	0

Fuente: elaboración propia

Gran parte de las referencias a estos términos en los contenidos se debe a la propia denominación de módulos y materias (Educación y Diversidad; Diversidad y Coeducación; Atención a la Diversidad en Educación Infantil) y no tanto a descriptores de su contenido y desglose de su temario. En este sentido, la mayor prevalencia del término mujer/es en el Grado en Pedagogía se debe a la asignatura *"Desarrollo educativo y profesional de las mujeres",* donde no solo aparece en la propia denominación de la asignatura sino también en sus contenidos (genealogía de los saberes femeninos, la contribución de las mujeres en campos profesionales, etc.).

Un análisis más específico de las asignaturas en las que aparecen los términos anteriores nos revela hasta qué punto está presente la perspectiva de género en los contenidos de estas (tabla 4).

TABLA 4. *Asignaturas y Contenidos en materia de igualdad de género*

	Pedagogía	Primaria	Infantil
Transversalidad	- Diversidad y Educación. Troncal 1º curso. Incluye como descriptor la coeducación - Conocimiento Científico Educativo. Troncal 1º curso. Incluye entre sus descriptores el enfoque feminista.	- Organización del Centro Escolar. Blq 5. Diversidad y Escuela Inclusiva - Metodología de la investigación educativa y atención a la diversidad. Blq 7. Diferencias individuales, sociales y culturales en el aula. - Familia, Escuela, Relaciones Interpersonales y Cambio Social. Blq 3 Familia, escuela y desigualdad social. Clase social, género, etnia. Diversidad cultural y cambio social - Educación de la Artes Visuales Plásticas. Blq 2. Arte, ética y pensamiento crítico	- Procesos sociales básicos en la educación. Obligatoria 1º curso. Incluye entre sus contenidos: Pobreza y desigualdad y educación y Género, etnia, clases sociales y educación - Juegos motores y habilidades motrices básicas. Optativa de 3º curso. Incluye entre sus contenidos "los juegos motores en atención a la diversidad e igualdad de género".
Especificidad	- Desarrollo educativo y profesional de las mujeres. Optativa 4º curso del itinerario 3 "Intervención social y comunitaria". Incluye entre sus contenidos más emblemáticos: Genealogía de los saberes y del trabajo femenino y Mujeres en los diferentes campos profesionales.	No incluye ninguna asignatura específica	- Diversidad y Coeducación. Obligatoria 2º curso. Incluye entre sus contenidos: Diagnóstico del sexismo y racismo en el centro escolar, La construcción de la identidad masculina y femenina, Buenas prácticas coeducativas, etc.

Fuente: elaboración propia

Encontramos que únicamente dos asignaturas asumen de manera específica esta perspectiva de género: la asignatura *"Diversidad y*

Coeducación", obligatoria de 2º curso en el Grado de Infantil y, "*Desarrollo educativo y profesional de las mujeres"*, optativa de 4º curso del Grado de Pedagogía, ubicada en el itinerario 3 *"Investigación e intervención social y comunicativa",* que es la única de 62 asignaturas optativas que se ofertan en 3º y 4º que lo hace.

De forma transversal, aparecen ciertos contenidos que tocan tangencialmente la perspectiva de género. Es el caso de la asignatura *"Diversidad y Educación"*, que incluye coeducación entre sus descriptores o la asignatura de *"El Conocimiento Científico Educativo"*, que incluye la visión feminista de la ciencia entre sus descriptores, ambas asignaturas de formación básica de primer curso del Grado en Pedagogía.

El Grado de Infantil también incluye las materias *"Procesos sociales básicos en la educación"*, obligatoria de 1º curso y *"Juegos motores y habilidades motrices básicas"*, optativa de 3º curso, que incluyen algún tema puntual donde se trabaja la igualdad de género.

Esta concepción transversal incluyendo temas o contenidos ocasionales es la que mejor definen el desarrollo de módulos y materias y su temario del Grado de Primaria. En el apartado de coordinación de las enseñanzas (p. 91) se indica explícitamente que ciertas asignaturas incluirán entre sus contenidos "*los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres"* (tabla 4), pero no se hace visible en sus temarios donde aparecen conceptos como inclusión, diversidad o diferencias individuales.

4.3. Metodologías docentes y sistemas de evaluación ¿sensibles al género?

Aunque sea de manera abreviada no queremos desatender en nuestro análisis a las metodologías docentes y las estrategias de evaluación. Las memorias de verificación de los tres planes de estudios analizados hacen una muy escueta descripción de las metodologías y sistemas de evaluación y en ella no se hace mención alguna a estrategias encaminadas a hacer una enseñanza sensible al género.

Los resultados que presentamos en este apartado se obtienen de un análisis del contenido incluido en metodologías de enseñanza-aprendizaje

y sistemas de evaluación de las competencias del apartado «descripción de módulos y materias» de las memorias de verificación de los títulos de grado analizados. Las tablas 5 y 6 incluyen extractos recurrentes en la descripción de las metodologías y sistemas de evaluación que aparecen en las memorias.

TABLA 5. *Metodologías Docentes*

Pedagogía	Primaria	Infantil
- Clase Magistral: presentación clara y sistemática de los contenidos. -Trabajo Guiado: Los alumnos a través de actividades y ejercicios pone en práctica los contenidos las competencias bajo supervisión del profesor/a	Clases presenciales (exposición de contenidos básicos, comentario de textos básicos, discusión de temas). Trabajo guiado (tutorías, realización de actividades individuales y grupales, asistencia y participación en seminarios y actividades similares). Trabajo autónomo (lectura crítica de la bibliografía, estudio sistemático de los temas, realización de los trabajos y actividades acordadas).	- Clases teóricas: Clase magistral, exposiciones docentes y debates docentes, seminarios teóricos,, comentarios de textos, debate de temas… - Clases prácticas: Seminarios prácticos, resolución de problemas, taller experimental, elaboración de proyectos, , estudios de casos. - Actividades tuteladas:: Trabajos individuales o grupales y su exposición, elaboración de proyectos.

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *Sistemas de Evaluación en Pedagogía, Primaria e Infantil*

Pedagogía	Primaria	Infantil
- Evaluación continua del alumno. La nota final se obtendrá como la media ponderada del nivel de conocimiento y las capacidades adquiridas en pruebas distribuidas en el semestre - Las actividades formativas serán evaluadas mediante pruebas escritas y/o orales. - Examen de preguntas a desarrollar sobre los contenidos, Revisión de las Prácticas Teóricas y Autónomas, evaluación de la participación. Evaluación del propio grupo. Auto evaluación, revisión de esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, ampliaciones, etc.	- Evaluación inicial diagnóstica. Dirigida a detectar actitudes e ideas previas - Evaluación formativa: mediante supervisión de actividades teóricas y prácticas y observación directa en aula, en seminarios, en equipos de trabajo y en tutorías. Podrá usarse diario de clase o portafolio. - Evaluación sumativa del aprendizaje mediante: a) preguntas de opción múltiple; b) preguntas de respuesta breve; c) casos prácticos; d) ejercicios relacionados con actividades prácticas; e) trabajo de grupo, f) informes de investigación o de prácticas; g) exposición de los informes.	- Evaluación inicial diagnóstica. Dirigida a detectar actitudes e ideas previas. - Evaluación formativa: mediante la supervisión de actividades teóricas y prácticas y observación directa en aula, en seminarios, en equipos de trabajo y en tutorías. Podrá usarse diario de clase o portafolio. - Evaluación sumativa del aprendizaje mediante: a) preguntas de opción múltiple; b) preguntas de respuesta breve; c) casos prácticos; d) ejercicios relacionados con actividades prácticas; e) informes de investigación o de prácticas; f) exposición de los informes.

Fuente: elaboración propia

No se hace referencia a la inclusión de medidas de acción positiva para favorecer la igualdad en la gestión y práctica de aula ni a cómo abordar esta cuestión en actividades docentes (configuración de equipos de trabajo, participación en el aula, uso de la palabra en debates, etc.) que suponga reflexionar sobre las implicaciones de expectativas, roles, estereotipos respecto al género en el acto educativo. Hay escasas referencias a metodologías alternativas participativas en la evaluación (portafolio, coevaluación, autoevaluación, etc.), estando muy presente aún el examen en cualquiera de sus modalidades como estrategia de evaluación final para el aprendizaje de contenidos.

5. UNA MIRADA CRÍTICA FEMINISTA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

Este apartado muestra el resultado del análisis de cada plan de estudios desde una mirada integral. El propósito es evidenciar posibles inconsistencias y contradicciones en la configuración curricular del plan de estudios. Consideramos que esta información puede resultar de enorme utilidad para identificar oportunidades de mejora en el diseño y desarrollo curricular de estos planes de estudios.

5.1. El Grado en Pedagogía: inconsistencias curriculares de género

Encontramos que la "*atención a la diversidad*" supone el elemento definitorio del plan de estudios, estando presente tanto en competencias como en contenidos (tabla 6). La competencia *E011. Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultura por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, religión u otras* resume la concepción inspiradora del Grado en Pedagogía, en el que el género aparece como una de las fuentes de diversidad, entre otras, a las que es preciso ofrecer una respuesta educativa. Los contenidos del plan no se plantean de manera explícita desde una perspectiva de género, lo que se observa en la escasa mención en el desarrollo de sus contenidos a la coeducación, el feminismo o la igualdad de género.

TABLA 6. *La perspectiva de género en el Grado en Pedagogía*

	Justificación y referentes	Competencias y objetivos	Módulos o materias	Total
Diversidad	2	21	22	45
Género	0	16	7	23
Igualdad / Desigualdad	1	11	5	17
Discriminación	0	10	0	10
Mujer/es	2	0	8	10
Coeducación	0	0	2	2
Feminismo	0	0	1	1

Fuente: elaboración propia

Particularmente resulta significativa la inconsistencia curricular del módulo 2 Bases de la Educación que contempla como resultado de aprendizaje *"Valorar la calidad y validez de los resultados científicos en función de criterios sociales, éticos, interculturales y de género"* pero ninguna de las asignaturas del módulo incluye de forma manifiesta contenidos que favorezcan la consecución de este logro por parte de los estudiantes.

Sólo el itinerario 3 denominado Educación y Género, que incluye la asignatura *"Desarrollo educativo y profesional de las mujeres",* asume parcialmente una perspectiva de género, al considerar esta asignatura entre sus propósitos hacer visible la contribución de las mujeres en diferentes campos profesionales y la genealogía de los saberes y el trabajo femenino. Pero el contenido del resto de asignaturas del itinerario no responde al propósito global de este itinerario que se enfoca a reflexionar sobre las implicaciones de la dimensión género en los procesos educativos. Sería deseable que se hiciera explícita en los contenidos del resto de asignaturas del itinerario 3, entre las que se encuentra *Metodología cualitativa y de investigación para el cambio social*, *Educación ambiental*, *Educación comunitaria y de las personas adultas* y *Comunicación interpersonal y trabajo con grupos en la intervención social* en aras a una mayor coherencia curricular que favorezca el desarrollo de competencias profesionales en materia de igualdad de género.

El itinerario 4 encaminado a una formación en orientación y asesoramiento no incluye contenidos para una orientación educativa con perspectiva de género, lo que resulta significativo si tenemos en cuenta la persistencia en el contexto educativo español de segregación horizontal por género en la elección de estudios y la infrarrepresentación de mujeres en carreras científicas y técnicas como ha advertido recientemente la Comisión Europea (2020), recomendando actuaciones específicas al Gobierno Español en esta materia, lo que remite directamente a la necesidad de hacer una orientación educativa y profesional con perspectiva de género.

5.2. El Grado en Educación Primaria: la invisibilidad transversal de género

La *"atención a la diversidad"* junto con la *"desigualdad social y educativa"* y la *"igualdad de oportunidades"* son los elementos más definidores del grado universitario de Educación Primaria (tabla 7). No obstante, se hace evidente su compromiso con la *"igualdad de género"* en los referentes legislativos y en las competencias genéricas y específicas que incluye, siendo responsable en gran medida la competencia genérica 21 *"Fomentar y garantizar el respecto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de cultura de paz"* indicando de forma expresa que ésta debe quedar adscrita al módulo de prácticas y trabajo fin de grados y a cuantas asignaturas contemplen la igualdad de género entre sus contenidos. Y también la competencia específica EP6 *"Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural"*, la cual se contempla como resultado de aprendizaje en una variedad de módulos y materias declarando este compromiso del título con la formación del profesorado para la igualdad de género.

TABLA 7. *La perspectiva de género en el Grado en Educación Primaria*

	Justificación y referentes	Competencias y objetivos	Módulos o materias	Total
Diversidad	2	32	17	51
Igualdad / Desigualdad	5	15	5	25
Género	1	12	0	13
Discriminación	3	3	0	6
Mujer/es	2	2	0	4
Coeducación	0	0	0	0
Feminismo	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

Pero lamentablemente esta abundante presencia en competencias no tiene una expresión manifiesta en el desarrollo de contenidos en

módulos, materias y menciones. En el apartado de mecanismos de coordinación de las enseñanzas (página 91), se indica expresamente las asignaturas y bloques de contenidos relacionados con los *derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres* (tabla 8).

TABLA 8. *Transversalidad de género en contenidos del grado en Educación Primaria*

Módulo	Materia/Asignatura	Contenidos
Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad	Psicología de la Educación. Troncal, 1º curso	Bloque IV. El bienestar psicológico de los docentes
Procesos y contextos educativos	Teoría de la Educación. Troncal, 2º curso	Bloque III. La educación como institución
	Organización del centro escolar. Troncal 2º	Bloque V. Diversidad y Escuela inclusiva.
	Metodologías de investigación educativa y atención a la diversidad. Troncal, 2º	Bloque VI. Diferencias individuales sociales, culturales en el aula
Sociedad, Familia y Escuela	Familia, Escuela, relaciones interpersonales y cambio social. Troncal, 1º	Bloque I. Familia como agente de socialización y marco de las relaciones interpersonales
Educación Física	Didáctica de la educación física. Obligatoria, 4º	Bloque III. Evaluación en Educación Física en Primaria
Educación Musical, Plástica y Visual	Educación de las Artes Visuales Plásticas. Obligatoria, 3º	Bloque II. Arte, ética y pensamiento crítico
Optatividad. Mención Educación Física	Iniciación Deportiva en la Escuela. Optativa, 4º	Bloque III. El proceso de enseñanza aprendizaje durante la iniciación deportiva Bloque IV. Elementos influyentes en la etapa de la iniciación deportiva

Fuente: elaboración propia

Como vemos en la tabla 8, las materias no indican de forma explícita qué tópicos sobre igualdad de género tendrán cabida en estos bloques temáticos ni cómo se traducirá en resultados de aprendizaje y en competencias. Llama poderosamente la atención que, a excepción de las asignaturas de Psicología de la Educación y Educación de las Artes Visuales Plásticas, el resto de estas asignaturas no contemplan la competencia E6 encaminada a capacitar para el diseño y desarrollo de intervenciones educativas que atiendan a la igualdad de género en

contextos de diversidad, lo que resulta muy revelador sobre el papel otorgado a este contenido.

Se observa un déficit considerable en lo que se refiere a las didácticas específicas y las menciones donde no se contempla la inclusión de la perspectiva de género en sus contenidos. Ninguna referencia a la contribución de las mujeres en los contenidos de didáctica de las matemáticas o didáctica de las ciencias experimentales, siendo un aspecto que afecta a la segregación horizontal por género en la elección de estudios tan presente en el sistema universitario español. Particularmente significativo resultan las ausencias en determinados bloques de contenidos de la asignatura de expresión corporal sobre el cuerpo y el movimiento como medio de expresión y sobre actividades rítmicas y danza, así como el sesgo de género en la formulación de contenidos sobre fisiología del ejercicio en niños y el acondicionamiento físico en niños.

Esta transversalidad se traduce en última instancia en una invisibilidad, cuyo abordaje queda condicionado a la sensibilidad, formación y compromiso del profesorado que imparte dichas materias. Pero como han demostrado algunos trabajos (Lombardo & Megaert, 2013; Verge et al., 2018), esta implicación docente está sujeta a reglas académicas no escritas de neutralidad de género en los contenidos universitarios que se traducen en múltiples formas de resistencia con las que el currículo y el profesorado más sensibilizado, que desea transformarlo, debe lidiar y discutir.

5.3. El Grado en Educación Infantil: El género bajo el manto de la diversidad

Este grado muestra un mayor equilibrio y coherencia en materia de igualdad de género en todo su diseño curricular al contemplar desde la justificación y antecedentes hasta el desarrollo de contenidos perspectiva de género como principio rector en su configuración. De este modo, la *atención a la diversidad* y la *igualdad de género* son los conceptos que mejor definen este plan de estudios (tabla 9), siendo evidente no sólo en las competencias sino también en los contenidos.

TABLA 9. *La perspectiva de género en el Grado en Educación Infantil*

	Justificación y referentes	Competencias y objetivos	Módulos o materias	Total
Diversidad	5	19	45	69
Igualdad / Desigualdad	8	16	11	35
Género	3	19	9	31
Coeducación	0	0	14	14
Discriminación	1	0	9	10
Mujer/es	3	0	0	3
Feminismo	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

Este plan incorpora la competencia *EI03 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan (...) a la igualdad de género*, la cual se contempla como resultado de aprendizaje en la mayoría de módulos y materias del plan de estudios.

Pero, además, encontramos la asignatura *Diversidad y Coeducación*, de formación básica en primer curso que aborda de forma específica este contenido. De hecho, es la responsable del abordaje de la coeducación como contenido. Es el único plan de estudios que contempla una asignatura específica obligatoria que incluye una parte de sus contenidos sobre igualdad de género. También incorpora de forma transversal estos contenidos en otras asignaturas haciéndose explícitos en descriptores y temario (procesos sociológicos básicos, organización del centro escolar, juegos motores y habilidades motrices básicas). Esta doble vertiente del plan incluyendo la especificidad y transversalidad en los contenidos revierte en una mayor coherencia e integración (Asián et al., 2015; González-Anadón & Verge, 2019), pero de nuevo se observa una ausencia de contenidos en los módulos didácticos disciplinares vinculados al aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, de las ciencias sociales y de las matemáticas. Sería recomendable incorporar el saber y contribución de las mujeres en estos campos disciplinares como contenido específico. Y abordar la igualdad de género de forma específica no equiparándola a otras fuentes de desigualdad social.

6. IDEAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL CAMBIO

A pesar del abundante marco normativo en Educación Superior en materia de igualdad y del compromiso explícito de las Universidades con la igualdad de género a través de la justificación y referentes de las memorias de las titulaciones de grado analizadas, se observa una escasa aplicación de la transversalidad de género en el diseño y desarrollo de planes de estudios universitarios.

Aunque se marcan competencias y resultados de aprendizaje en materia de igualdad, el análisis de los grados universitarios en Educación de la Universidad de Sevilla revela la escasa o nula presencia de contenidos en materia de igualdad de género en el curriculum oficial de los grados. Esto concuerda con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Díez-Ros et al., 2016; Porto et al., 2018; Resa, 2021). Como Verge y Alonso-Álvarez (2019) ponen de manifiesto el género como categoría analítica transversal y las mujeres como protagonistas del conocimiento están esencialmente ausentes del curriculum oficial. Nuestro estudio revela la ausencia de contenidos sobre la contribución de las mujeres, sobre legislación, normativas y protocolos de actuación en materia de igualdad y sobre proyectos, iniciativas y buenas prácticas coeducativas, contenidos clave para el ejercicio profesional docente en centros educativos de Infantil y Primaria en la actualidad.

Se observa una presencia residual y aislada, que no obedece a un enfoque integral de los contenidos, en muchos casos encubiertos bajo conceptos como diversidad o inclusión. El plan de Pedagogía incluye una única asignatura de carácter optativo dedicada el desarrollo educativo y profesional de las mujeres en el itinerario encaminado a la intervención social y el de Educación Infantil una asignatura obligatoria sobre diversidad y coeducación.

Los planes no incluyen competencias orientadas a desarrollar un pensamiento crítico ni al análisis del sexismo explícito e implícito en las prácticas profesionales o la reflexión sobre las implicaciones e impactos de género de la propia práctica profesional docente. Estos resultados contrastan con lo que proponen algunos informes (AQU, 2019; Trobovc & Hofman, 2015) para la inclusión de la perspectiva de género en la

docencia universitaria, señalando la necesidad de incorporar al menos tres competencias en los planes de estudios universitarios: a) desarrollar investigaciones, proyectos o aplicaciones con perspectiva de género; b) evaluar desigualdades por razón de sexo y género para diseñar soluciones y, c) reflexionar sobre las consecuencias e implicaciones de la actividad profesional desde una perspectiva de género. Esta última competencia se considera crucial para adquirir una conciencia de las desigualdades de género que encararán en su actividad profesional y actuar como profesionales socialmente responsables en materia de igualdad de género. Ninguno de los planes de estudios analizados contempla competencias encaminadas a desarrollar una conciencia de las desigualdades de género y una práctica profesional sensible al género.

Particular atención merece el Plan de Estudios del Grado en Educación Primaria en el que, a pesar de incorporar competencias específicas orientadas al diseño de intervenciones educativas que atiendan a la igualdad de género, no contiene ninguna asignatura ni obligatoria ni optativa que aborde este contenido de forma específica. Es el único plan de los analizados que vincula de forma expresa las competencias en materia de igualdad vinculadas al módulo de prácticas y trabajo fin de grado, pero esto contrasta con el hecho de que las menciones no incluyan referencia alguna ni entre sus competencias ni en sus contenidos a esta cuestión. Además, encontramos que la fórmula transversal que adopta este contenido aparece habitualmente encubierta con otras formas de desigualdad social bajo el epígrafe «diversidad» o «desigualdad social», no figurando de manera explícita en los temarios. Llama poderosamente la atención la absoluta ausencia de contenidos referidos a la coeducación. No aparece mención alguna a este tema, siendo uno de los principales ejes que configura la política educativa en nuestra comunidad. Tampoco se incluyen contenidos sobre estrategias educativas para la prevención de la violencia de género y las violencias machistas. Un aspecto relevante en la formación del profesorado (Ruiz-Ruiz & Alario-Trigueros, 2010; Traba-Díaz & Varela-Caruncho, 2012)

En general, hemos encontrado algunas contradicciones entre las competencias y resultados de aprendizaje establecidos y la ausencia de

contenidos que permitan alcanzarlas en los tres planes de estudios, particularmente encaminados a capacitar para el diseño y desarrollo de actuaciones profesionales sensibles al género. Esto se hace particularmente patente en lo que se refiere a las didácticas específicas donde no se menciona la contribución de las mujeres en el desarrollo disciplinar (matemáticas, historia, literatura, etc.) ni tampoco a la coeducación como fundamento de las actuaciones pedagógicas.

Este trabajo pone en evidencia la necesidad de favorecer un debate en la comunidad académica de las Facultades de Educación sobre metodologías docentes y sistemas de evaluación sensibles al género que conduzca a la revisión y actualización de estrategias y criterios y cómo el género se ha de incorporar para favorecer la participación de mujeres y hombres en las dinámicas del aula y en la construcción colaborativa de conocimiento. Algunos trabajos ponen el acento en este curriculum implícito como base para promover cambios reales en la formación del profesorado (Díaz de Greñu & Anguita, 2017; Donoso-Vázquez, 2021). Como señala el informe de la AQU:

> Aplicada a la docencia, la perspectiva de género supone un proceso de reflexión que afecta al diseño de las competencias del plan de estudios y, por extensión, al diseño de las asignaturas, incluyendo los resultados de aprendizaje, los contenidos impartidos, los ejemplos, el lenguaje utilizado, las fuentes seleccionadas, el método de evaluación y la gestión del entorno de aprendizaje (AQU, 2019, p. 18).

Creemos que estos resultados muestran ventanas de oportunidad para revisar y adaptar las memorias de verificación para el cumplimiento del marco normativo en lo que se refiere a la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum universitario de los planes de estudios orientados a la formación inicial del profesorado.

En este sentido, proponemos: a) incluir las competencias ya presentes en los títulos en materia de igualdad de género en los módulos de prácticas y trabajo fin de grado; b) estudiar la viabilidad de incluir contenidos sobre: coeducación, igualdad de género, prevención de la violencia y contribución de las mujeres en algunas de las asignaturas de didácticas específicas presentes en las menciones o itinerarios de estos títulos, haciéndolo explícito en sus temarios; c) considerar la inclusión

de leyes, normativas y protocolos de actuación en esta materia en las asignaturas sobre legislación educativa y, d) revisar las contradicciones e incongruencias detectadas en ciertos módulos en los que se incluyen contenidos pero no competencias y viceversa.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla a través de las ayudas 6250 y 6279 para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de 2018 y 2019 respectivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2020). *ANECA por la equidad*. https://bit.ly/3zn9R8H

AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. https://bit.ly/3FIlB96

Asián Chaves, Rosario, Cabeza Verdugo, Francisca & Rodríguez Sosa, Vicente (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(24), 35–54. https://doi.org/10.19053/01227238.3310

Comisión Europea (2020). *Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. https://bit.ly/3ylRI9Y

Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) (2015), *Observaciones finales sobre los informes periódicos séptimo y octavo combinados de España*, 29 Julio 2015, CEDAW/C/ESP/CO/7-8. Organización de Naciones Unidas. https://bit.ly/2YHomqa

Díaz de Greñu, Sofía & Anguita, Rocío (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(1), 219–232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

Díez-Ros, Rocío, Aguilar-Hernández, Bárbara M., Gómez-Trigueros, Isabel M., Lozano-Cabezas, Inés, Iglesias-Martínez, Marco J., Pérez-Castelló, Teresa D. & Vera-Muñoz, María Isabel (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En Roig-Vilá, Rosabel, Blasco-Mira, Josefa E., Lledó-Carreres, Asunción & Pellín-Buades, Neus (Eds.). *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones* (pp. 403-420). Universidad de Alicante. https://bit.ly/3j5FbT2

Donoso-Vázquez, Trinidad (2021). *No eres tú, es el patriarcado. Participación y mujeres universitarias* [conferencia] Redes Innovaestic 2021, Alicante, España. https://vertice.cpd.ua.es/247173

Donoso-Vázquez, Trinidad. & Velasco-Martínez, Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 71-88. https://bit.ly/3sIXUYm

EIGE (2016). *Guidelines for Gender Mainstreaming Academia*. Swedish Secretariat for Gender Research, University of Gothemburg. https://bit.ly/3sIMcNo

Fernández-Zurbarán, Paola (2018). *Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar*. Sevilla, Spain: Instituto Andaluz de la Mujer. https://goo.gl/xQAQP7

García-Pérez, Rafael, Sala, Ariana, Rodríguez-Vidales, Esther & Sabuco-Cantó, Assumpta (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 269-287. https://bit.ly/3B7eCDD

Lahelma, Elina (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? *Education Inquiry*, *2*(2), 263-276. https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21979

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *71*, de 23 de marzo de 2007. https://bit.ly/2Wps8DQ

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. https://bit.ly/3mBjcGc

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, *38*, de 13 de febrero, 7761-7773. https://bit.ly/3goE9jV

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, *131*, del 2 de junio de 2011. https://bit.ly/3sQqyqt

Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletin Oficial del Estado*, *269*, de 7 de noviembre de 2018, 108202-108237. https://bit.ly/3zojSRW

Lombardo, Emanuela & Mergaert, Lut (2013). Gender Mainstreaming and Resistance to Gender Training: A Framework for Studying Implementation. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, *21*(4), 296-311. http://dx.doi.org/10.1080/08038740.2013.851115

Martínez Lirola, María (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, *82*(2), 27-45. https://doi. org/10.35362/rie8223596

Miralles-Cardona, Cristina; Cardona-Molto, María Cristina y Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, *23*(2), 231-257. https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://bit.ly/37g806E

Pastor Gosalbez, Inma; Acosta Sarmiento, Ana; Torres Coronas, Teresa y Calvo Merino, Marta (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, *23*(1), 147-172. https://doi.org/10.5944/educxx1.23873

Porto, Ana María, Mosteiro, María José & Castro, María Dolores (2018). La perspectiva de género en los planes de estudio de grados universitarios en Educación de Galicia. En Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. & Vega-Caro, L. (Coords.). *La Universidad en clave de género* (pp. 69-89). Octaedro.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, *260*, de 30 de octubre de 2007. https://bit.ly/3gTLtV5

Real Decreto 822/2021, de 29 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, *233*, de 29 de septiembre de 2021, 119537-119578. https://bit.ly/2Z0XcLo

Rebollo-Catalán, Ángeles & García-Pérez, Rafael. (2005). *Evaluación entre iguales en el espacio europeo de educación superior: dinámicas del poder y del género* [Conference] IX Congreso de Metodología en Ciencias Sociales y de la Salud, Granada, España.

Rebollo-Catalán, Ángeles, Ruiz-Pinto, Estrella & Vega-Caro, Luisa (2018). Balada triste de trompeta o el sueño de una igualdad real que no llega. En *La Universidad en clave de género* (pp. 17-22). Octaedro.

Resa, Ainhoa. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(1), 13-27. https://doi.org/10.6018/reifop.390951

Ruíz-Ruíz, Elena & Alario-Trigueros, María Teresa (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 23, 127-144. https://bit.ly/2WTbyw0

Traba-Díaz, Amanda & Varela-Caruncho, Luz (2012). *La perspectiva de género en la actividad docente. Una perspectiva innovadora en Sociología de la Educación* [Conference] IV Congreso Universitario Investigación y Género, Sevilla, España. bit.ly/3Dfpkd6

Trbovc, Jovana M. & Hofman, Ana (2015). *Toolkit: integrating gender-sensitive approach into research and teaching. Gendering the academy and research: combating career inestability and asymmetries* (project GARCIA). https://bit.ly/3jiFACg

UNESCO (2015). *A guide for gender equality in teacher education: Policy and practices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://bit.ly/38nsNGG

UNESCO (2020). *The promise of gender equality: key actions of 2018 and 2019*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://bit.ly/3jchN73

Verge, Tania y Alonso-Álvarez, Ana (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, *77*(3),135. https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003

Verge, Tania; Ferrer-Pons, Mariona; González, M. José (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, *25*(1), 86-101. https://doi.org/10.1177%2F1350506816688237

CAPÍTULO III

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MÁSTER DE PROFESORADO: ESTUDIO DE CASO EN LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

BELÉN BLÁZQUEZ-VILAPLANA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN: RETOS Y DESAFÍOS PARA UN ESPACIO DOCENTE NO ANDROCÉNTRICO

Aunque en los últimos años se ha conseguido visibilizar como nunca la existencia de desigualdades por razón de género y de prácticas sexistas en todos los espacios de nuestras sociedades, ello no lleva aparejado, de manera directa, la eliminación de los sesgos de género. Esto es especialmente preocupante en el campo de la docencia, por cuanto, la misma, es la herramienta fundamental con la que contamos para modificar las conductas patriarcales arraigadas en el imaginario colectivo. Conseguir una docencia distinta, que implique repensar y rebatir los estereotipos de género existentes, es la única forma que contemplamos para acabar con ellos y con las conductas que mantienen y reproducen las desigualdades de nuestras sociedades androcéntricas.

La docencia con perspectiva de género es la búsqueda de nuevas herramientas analíticas y de creación para llegar a transmitir la necesidad de abrir los ojos a las diferencias que aún persisten en nuestras imperfectas democracias. Una reflexión teórica y una metodología docente que supone, en última instancia, convertir a las mujeres en plural y al género en particular, en un continuo interrogante sobre las desigualdades y la razón de ser de éstas. Representa, romper, dentro de las paredes de un aula, con la estricta e inamovible separación entre los espacios públicos

y los privados para visibilizar y convertir a las mujeres en ciudadanas de primera y no en actores secundarios de su propia historia. Esta perspectiva implica, "prestar atención a las similitudes y diferencias en las experiencias, los intereses, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de las mujeres y los hombres, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género, para poder combatirla" (AQU Cataluña, 2019, p. 13). Sólo reflexionando sobre qué estamos haciendo en las Universidades para formar a nuestros y nuestras estudiantes en esta visión crítica del conocimiento, podremos romper el aislamiento que muchas veces supone la tarea del profesorado universitario en cuanto a los recursos que tienen a su alcance para avanzar en la modificación de estereotipos, normas y roles sociales de género. Enseñar para cambiar el orden desigual establecido debería ser el objetivo último de una docencia con perspectiva de género. Lo cual, adquiere aún más importancia si nuestra docencia implica a su vez formar a los y las futuro/as docentes. Es decir, al profesorado que debe encargarse de transmitir y de preparar a las nuevas generaciones que lleguen a sus aulas en igualdad. En este sentido, "es necesario formar profesionales en educación (…) que puedan actuar tanto en los espacios escolares como en los familiares, laborales y comunitarios para hacer avanzar en igualdad a mujeres y hombres en el conjunto de la sociedad" (AQU Cataluña, 2019, p.39).

En el caso que aquí nos interesa, nos vamos a centrar en exponer un estudio de caso, a saber, la introducción de la perspectiva de género en un Máster profesionalizante como es el Universitario en Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma en la Universidad de Jaén[1]. Concretamente, trabajaremos en la especialidad de Formación y Orientación Laboral (FOL). Dicha especialidad tiene como objetivo formar al alumnado para impartir docencia en los ciclos de Grado Medio y Grado Superior, en cada una

[1] Para una mayor información sobre el mismo véase su página web: https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-universitario-en-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato (Revisado el 4 de junio de 2021).

de las familias profesionales vigentes, dentro de la Formación Profesional, convirtiéndose en una materia transversal.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Proponer estrategias para superar los sesgos de género asociados a la docencia de los contenidos del módulo de F. O. L en el Máster de Formación del Profesorado en la Universidad de Jaén.

2.2. Objetivos específicos

- Reflexionar sobre la necesidad de formar al profesorado de secundaria con perspectiva de género.
- Analizar qué se enseña y cómo a los/as futuros docentes del módulo de FOL.
- Dar a conocer qué se está haciendo en las asignaturas del Módulo de FOL y en los Trabajos Fin de Máster (TFM) asociados a dicha especialidad en la Universidad de Jaén para introducir la perspectiva de género en la docencia e investigación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ESPAÑA.

En el año 2007, el Partido Socialista Obrero Español que había ganado las elecciones y era el primer gobierno paritario en la historia de la democracia en España, aprobaba en el Congreso de los Diputados la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Anteriormente, en el año 2004, se había aprobado la Ley Orgánica de Medidas de protección integral contra la violencia de género. Ambas, cada una desde su ámbito de aplicación, daban respuesta a las demandas de numerosos grupos feministas que desde la reinstauración de la democracia en España en 1975 venían reclamando que la igualdad y los derechos de las mujeres estuvieran situados en un mismo

plano jurídico con el de los hombres. Mujeres que sabían que, en muchas ocasiones, la existencia de leyes sólo venía a enmascarar las deficiencias que aún arrastraba el sistema. Pero para quienes estas normas eran, cuando menos, un primer paso para conseguir esa igualdad real y no sólo formal que durante tantos años se había venido reclamando.

La Ley de Igualdad, como pasó a conocerse, tuvo una repercusión inmediata en la introducción de la formación en género en los estudios universitarios, por cuanto, la misma, recogía en su articulado, concretamente en el 25 que:

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 (LO 3/2007).

Dicha normativa, por tanto, obligó a la modificación de la Ley de Universidades que hasta ese momento estaba funcionando en España y dio lugar a la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. En la misma se afirmaba en su Exposición de Motivos que:

> Esta Ley no olvida el papel de la Universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la Universidad (…) Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género (LO 4/2007).

Posteriormente, la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA), encargada de revisar y aprobar los estudios universitarios,

en su "Protocolo de evaluación de Títulos Universitarios Oficiales de Grado y Máster" establecía que era necesario, en los planes de Estudios en que procediera "incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres…*"*. Por tanto, estos cambios, dieron lugar a un atisbo de ilusión entre aquellas personas que durante tanto tiempo venían reclamando un espacio en las Universidades, para lo que en otros países se conocían como "estudios de género", "estudios feministas" y/o "estudios de las mujeres". Un área de conocimiento que permitiera introducir en la docencia – puesto que en la investigación muchas de ellas ya lo hacían, aunque sin respaldo institucional – esa nueva o desconocida metodología que era la perspectiva de género. Optando así por "una concepción epistemológica que se aproxima (ra) a la realidad desde la mirada de los géneros y sus relaciones de poder" (Gamba, s/f, s/p). Hacerlo implicaba, además, como afirmaba la profesora Gamba, entre otras cuestiones:

a. Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres.

b. Que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas.

c. Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión (Gamba, s/f, s/p).

En esta misma línea, cuando se elaboró el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011 (que venía a sustituir a los antiguos Planes de igualdad a nivel nacional) en el eje 6 relativo al tema del conocimiento, se recogían una serie de objetivos estratégicos cuya finalidad era conseguir dar forma a estos planteamientos normativos, a saber: 1) Formalizar los Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género en el ámbito universitario; 2) Incrementar el número de mujeres en la generación del conocimiento; 3) Fomentar el conocimiento desde la perspectiva feminista, del género; 4) Recuperar la memoria histórica de las mujeres; 5) Impulsar la igualdad de oportunidades en la Universidad y

6) Visibilizar y apoyar las aportaciones de las mujeres jóvenes en la Universidad.

A su vez, cada uno de ellos se estructuraba en una serie de actividades que serían necesarias implementar durante esos años buscando lograr dichos objetivos y que con más voluntad que acierto en muchos casos y con el esfuerzo de muchas profesoras e investigadoras universitarias, en otros, comenzó a configurar nuevos espacios para los estudios de género y/o feministas en la Educación Superior en España. O, al menos, así lo parecía en aquellos primeros momentos.

No hay que olvidar que todo ello se enmarcaba, además, en un proceso que se había abierto en Europa para los países pertenecientes a la Unión Europea, con la aprobación e implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, posteriormente conocido como Plan Bolonia. En el mismo, se afirmaba que debía ser un objetivo prioritario reducir las desigualdades entre hombres y mujeres en la Educación Superior, recogido expresamente en el Preámbulo del Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación Superior celebrado en Berlín en el año 2003. Posteriormente, tal y como expone la profesora González (2017) tuvo lugar la *4th European Conference on Gender Equality in Higher Education*, celebrada en 2005, donde se abordaron las posibilidades que el Plan Bolonia abría a la igualdad de oportunidades. Así mismo, la defensa del principio de igualdad entre hombres y mujeres aparecía en los artículos 2 y 3, apartado 3, del Tratado de la Unión Europea. El cual se vio afianzado dentro del Programa de Trabajo de la Comisión Europea para el 2020 con "La estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres 2012-2015". Este era un marco global con el que la Comisión Europea se comprometía a promover la igualdad de género en todas sus políticas. El cual se ha visto continuado con el "Compromiso estratégico para la Igualdad entre mujeres y hombres 2016-2019", donde se mantenían los cinco principios básicos aprobados por la anterior Estrategia, a saber: a) independencia económica igual para mujeres y hombres; b) igual salario por trabajo de mismo valor; c) igualdad en la toma de decisiones; d) la dignidad, la integridad y la eliminación de la violencia basada en el género; y e) promoción de la igualdad de género más allá de la Unión Europea. El 5 de marzo de 2020, la Comisión

adoptó un nuevo documento, la "Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025", siendo sus objetivos:

> poner fin a la violencia de género, combatir los estereotipos de género, colmar las brechas de género en el mercado de trabajo, lograr la participación en pie de igualdad en los distintos sectores de la economía, abordar la brecha salarial y de pensiones entre hombres y mujeres, reducir la brecha de género en las responsabilidades asistenciales y alcanzar el equilibrio entre mujeres y hombres en la toma de decisiones y la actividad política. La Estrategia adopta un planteamiento dual de integración de la perspectiva de género combinada con actuaciones específicas y descansa en la interseccionalidad como principio horizontal para su aplicación (Unión Europea, s/f, s/p).

Pero como ocurre en muchas ocasiones con temas en los que lo que se negocian y gestionan son los derechos de las mujeres, fueron más importantes las buenas intenciones manifestadas en los discursos y en los preámbulos de las normativas y planes que lo que realmente se consiguió. Porque una cosa era la voluntad de cambio recogida en las distintas legislaciones y otra, muy distinta, el poder realmente acabar con siglos de patriarcado y roles sexistas que impregnaban al sistema universitario español. Como expone la profesora González (2017, p. 10), "el marco legislativo no ha sido suficiente para modificar conductas y comportamientos sexistas. No se superan fácilmente siglos de arraigo masculino". De ahí, que la actividad diaria de la docencia universitaria en España, haya ido por caminos muy diferentes a lo que la letra de la ley recogió. La manera como se realizaron las negociaciones para la modificación de los planes de estudio en las distintas universidades españolas, impidió, por su misma dinámica, la presencia de estas materias en los mismos. Ante la "necesidad" de repartir créditos, la inexistencia ya mencionada de un área específica de estudios de género que pudiera presionar y la aún escasa presencia de mujeres en muchas comisiones y en puestos de responsabilidad y poder dentro de las Universidades (a pesar del mandato que obligaba a presencias paritarias), hizo que estas viejas demandas y estas nuevas propuestas quedaran olvidadas y relegadas bajo el peso de otras áreas con mayor tradición, peso académico, representación en los grupos de trabajo y de evaluación, etcétera. En última instancia, sólo algunos grados como fueron los de Trabajo

Social, Educación Social o Psicología (por citar algunos) consiguieron introducir o bien materias obligatorias sobre género e igualdad de oportunidades o materias con perspectiva de género en sus planes de estudios. Según un informe realizado por la red Xarxa Vives (s.f) y coordinado por las profesoras Tania Verge-Mestre y Teresa Cabruja (2017), de las Universidades españolas que forman parte de dicha red, sólo un 17% de los grados universitarios que imparten incorporan asignaturas específicas en materia de género y de éstas el 61% son de carácter optativo. En el peor de los escenarios las cosas se quedaron igual que estaban antes de la ley a expensas del profesorado que tuviera que impartir la materia y de su complicidad con estos temas. Además, estas nuevas materias no fueron homogéneas en todo el territorio español porque cada plan de estudio, a pesar de tener un tronco común aprobado por el Consejo de Universidades bajo una normativa nacional, dependía directamente de la comisión y la Universidad que lo negociaba. Por tanto, al final, la introducción de asignaturas que incluyeran entre sus contenidos estos temas y esta metodología quedó a la buena voluntad del profesorado, a su implicación con los estudios de género y al compromiso con la formación del alumnado en igualdad (en el mejor de los casos). Formación que se hacía, además, a coste cero para la Universidad, pero con un enorme coste de trabajo y búsqueda de herramientas analíticas y metodológicas para el profesorado. Razón que llevó a que una gran parte del mismo desistiera o ni siquiera se acercara a estas exigencias normativas.

De ahí que, en la Educación Superior en España, a pesar de los avances legislativos, siguiese existiendo una indiscutible prevalencia de los sesgos de género. La cual, no sólo no ha conseguido superarse en estos momentos, sino que, en algunos casos, se han producido retrocesos avalados por los ataques que han recibido de amplios sectores que consideran que la igualdad en España ya está conquistada y que los estudios de género no son sino un invento de un grupo de mujeres que lo que quieren es conseguir financiación del Estado sin nada que avale sus investigaciones y demandas. Contra estos ataques se planteó un manifiesto por diversos institutos de investigación en género y seminarios donde se afirmaba que:

> Desde la universidad, institución garante del ejercicio del pensamiento libre e igualitario, no vamos a tolerar el ataque actual a las políticas de igualdad por parte de sectores que, a través de mensajes basados en graves errores, quieren minar el avance que ha supuesto la lucha contra la violencia y la discriminación social desde las políticas estatales, los movimientos sociales y la academia (Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género (EUFEM), s/f.).

Si no se visibiliza la desigualdad no existe y, por tanto, no se convierte ni en objeto de investigación, ni de reflexión crítica en las aulas universitarias.

3.2. ¿Es necesario seguir justificando la necesidad de introducir la perspectiva de género en la docencia Universitaria? Más allá de la visibilidad de las mujeres en el conocimiento

Conocer cuál era el panorama legislativo en el que había que moverse permite entender cuáles han sido las herramientas normativas con las que han contado las profesoras e investigadoras españolas para poder luchar por romper estereotipos e ideas preconcebidas sobre estas materias en una sociedad androcéntrica y patriarcal como era la que se había heredado de los cuarenta años del franquismo y que tanto esfuerzo estaba costando derribar. Pero, sobre todo, permite entender el desánimo y en muchos momentos el desaliento que en los últimos años se ha ido apoderando de algunos sectores de la Comunidad Universitaria al comprobar que tanto esfuerzo no llega a concretarse en ese espacio crítico por el que tanto se ha luchado. Todo ello, en un momento donde hay una situación compleja en las Universidades por el ataque frontal hacia todo aquello que lleve la palabra "género" en su denominación, hacia aquellos grupos que trabajan y defienden estas materias y hacia aquellas investigaciones que buscan visibilizar el papel de las mujeres en el conocimiento. El punto de partida ha sido generalizar la idea, como se ha expuesto anteriormente, de que la igualdad real ya está conseguida y que, por tanto, todo aquello que se está cuestionando bajo el marco teórico del feminismo y que en las universidades se traduce en trabajar con perspectiva de género y en materias, cursos y formación en temas de igualdad y no discriminación, no son sino una visión revanchista hacia los hombres consecuencia directa de siglos de opresión que ya se

habrían superado. Se olvida que el fin último de estos estudios y de esta metodología es la búsqueda de espacios donde adquirir herramientas para que las mujeres y los hombres puedan elegir "su propio camino en un mundo que a menudo los enfrenta con normas sociales estrechas y crueles", tal y como expresa Judith Butler (2019, s/p). O en palabras de Rosa Cobo:

> El concepto de género, así como otras nociones acuñadas para dar cuenta de la desventajosa posición social de las mujeres a lo largo de la historia, forma parte de todo un instrumental conceptual y de un conjunto de argumentos construidos desde hace ya tres siglos y cuyo objetivo ha sido poner de manifiesto la subordinación de las mujeres, explicar las causas de la misma y elaborar acciones políticas orientadas a desactivar los mecanismos de esa discriminación (2005, p. 254).

La fuerte crisis económica que azotó a España a partir del año de aprobación de la ley de igualdad, 2007, conllevó la desaparición de la llamada "Joya de la Corona" en los logros de las feministas en España, el Ministerio de Igualdad. Así como el comienzo de un período de limitaciones presupuestarias que tuvo una importante repercusión en todo aquello que fue considerado prescindible. Desgraciadamente, para muchos, los derechos y los logros de las mujeres lo eran. La llegada al gobierno del Partido Popular, además, acrecentó ese ataque frontal hacia estas materias dentro de los espacios universitarios y ello, a pesar del maravilloso e ingente trabajo desarrollado dentro de sus aulas por muchas profesoras sin casi medios a su alcance. A fecha de hoy, con el incierto panorama que se ha abierto con la pandemia mundial producida por la COVID19, los estudios de género en España siguen sin ser un área de conocimiento con entidad propia. Aquellas docentes e investigadoras (y algunos compañeros también) que quieren desarrollar estos temas, deben hacerlo dentro de sus propias disciplinas como una sub área o campo de trabajo. En la mayor parte de los casos, añadiendo la coletilla "con perspectiva de género" a sus investigaciones y/o publicaciones e intentando superar el "hándicap" y los perjuicios que eso supone de cara a la promoción profesional de las personas que se dedican a ellos. Para intentar presionar al gobierno, los institutos y centros universitarios de estudios de género y feministas han creado la "Plataforma

Universitaria de Estudios Feministas y de Género (EUFEM) (s.f)"[2]. La misma, busca la creación de una red cuyos objetivos fundamentales son exigir el cumplimiento de la ley en materia de igualdad de género y no retroceder en los avances conseguidos hasta la fecha. Veremos con el tiempo si la dejan trabajar.

Todo ello, en una Universidad donde las alumnas representan más de la mitad del alumnado matriculado en estudios universitarios, pero donde "no existe equilibrio según sexo por área de conocimiento: las mujeres representan más del setenta por ciento entre el alumnado matriculado en Ciencias de la Salud y tan sólo el 26,61% en ingeniería y arquitectura" (PEIO, s/f: 38). Con datos del 2018 – en los que hay pocas modificaciones al día de hoy - si lo que se analiza es el personal docente e investigador, las mujeres son el 42% del mismo en las universidades y el 41% en los organismos públicos de investigación. Solicitan el 42% de las ayudas del plan estatal de I+D pero, su porcentaje de éxito, es menor que el de los hombres, 33% frente a 42% (Diario El País) Según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, un 23% del total son Rectoras, es decir, 18 de 80[3]. La primera Rectora en una Universidad como la española no fue sino hasta 1982, Elisa Pérez en la UNED. Además, siguen existiendo debido a los patrones culturales y al mantenimiento de roles adscritos al género, campos feminizados (como pueden ser los de la educación o la sanidad) y otros masculinizados (como son los estudios conocidos como STEM). Pero no es sólo que haya más mujeres en las Universidades, sino que obtienen mejores resultados académicos y se gradúan en mayor proporción que los hombres. Según la profesora González (2017, p.11):

> En la medida que avanzaba la educación ha ido creciendo la cantidad de jóvenes en estudios y profesiones con mayor presencia femenina. A pesar de las disposiciones legislativas, la educación española continúa siendo sexista y en cierta medida prevalecen los sesgos de género. La

[2] Para conocer la misma, véase: https://plataformauniversitariafemgen.wordpress.com/ (Revisado el 1 de junio de 2021).

[3] Para mayor información véase: Unidad de Mujeres y Ciencia (2020) Científicas en cifras 2021. Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación. Unidad de Mujeres y Ciencia.

disparidad de género, la invisibilidad femenina y el abuso del lenguaje masculino constituyen un ejemplo.

A pesar de todo, algunas cosas sí han empezado a cambiar. Por ejemplo, buscando modificar y superar algunas de las desigualdades que aún se producen dentro de las Universidades públicas españolas, se han ido poniendo en marcha lo que se conocen como Unidades de Igualdad. Que no son sino la consecuencia del mandato que se desprende de la Ley de igualdad para las administraciones públicas y que se recogió en la mencionada Ley Orgánica de Universidades del 2007. Estas Unidades son las encargadas de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres en el sentido más amplio de la palabra. Su labor es la realización de diagnósticos desde la perspectiva de género en cada universidad contemplando, entre otros factores, el análisis de los planes de estudios, la normativa actual vigente, actuaciones formativas, las medidas de conciliación existentes y la publicidad institucional. Son, además, las encargadas institucionalmente de crear e implementar los Planes de Igualdad en las Universidades y los Protocolos contra el acoso sexual en la Educación superior y para la lucha contra la violencia de género y trabajar por la defensa y promoción de la diversidad sexual. Sin olvidar, que suele ser el organismo que dentro de la institución vela por el cumplimiento del uso de un lenguaje no sexista e inclusivo.

Todo ello ha tenido una repercusión directa en qué y cómo se enseña dentro de nuestras aulas. Lo que para una gran parte de la Comunidad Universitaria es una cuestión de justicia social y de "sentido común" – enseñar y formar con perspectiva de género – para otros es un absurdo y sólo refleja las ganas de buscar introducir en los Campus contenidos que no son necesarios y espacios de debates que ya están superados. En muchos casos se ha convertido en una lucha desigual entre la libertad de cátedra de parte del profesorado y lo que indica y obliga la normativa. Al final, la formación que transmitimos a nuestros estudiantes y, por tanto, qué reciben de cara a su salida al mercado laboral, se proyecta a la sociedad más como una cuestión ideológica que como un conocimiento científico avalado por herramientas metodológicas, corrientes teóricas, etc. Por tanto, es necesario seguir abriendo espacios de debate

de la comunidad universitaria y de las distintas ramas del conocimiento que la conforman para consolidar lo ya alcanzado y avanzar en lo que aún queda por hacer.

3.3. La Formación y Orientación Laboral como espacio de docencia e investigación en la Formación Profesional

La necesidad del estudio de las cuestiones de género e igualdad entre hombres y mujeres se observa fundamental para los estudiantes universitarios de cualquier disciplina. Además, si se hace con perspectiva de género, "permite profundizar en la comprensión de las necesidades, los comportamientos y las actitudes del conjunto de la población, rehuyendo así tanto las interpretaciones parciales que parten del hombre como sujeto universal como los esencialismos sobre los hombres y las mujeres (AQU Cataluña, 2019: 14), estimulado su pensamiento crítico. El alumnado debe conocer la situación de exclusión de las mujeres de las esferas sociales, económicas y políticas independientemente del área de conocimiento en que se forme y qué se ha hecho y se puede hacer para eliminar esos sesgos, acabar con las desigualdades y romper con las estructuras patriarcales heredadas. Es una disciplina transversal que afecta a todos los espacios sociales y, por ende, debe ocupar un espacio en la formación de toda la Comunidad universitaria.

Como se afirma en la Declaración inicial de Bolonia, marco para el Espacio Europeo de Educación Superior ya mencionado, la Universidad debe ser *"*capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común*"*. De ahí que, tal y como se ha referido al comienzo de este texto, en la Declaración de Ministros de Educación celebrada en Berlín en 2003, se contemplara la introducción de la perspectiva de género como corriente principal del diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas. Todo ello como garantía de que la enseñanza superior pueda responder a la necesidad de formar los nuevos perfiles profesionales. No olvidemos que este enfoque metodológico – la perspectiva de género – permite:

> Interpretar los condicionantes y limitaciones que existen para la participación política de las mujeres, sea en las instituciones, en los partidos políticos o en las elites políticas. También la cultura política de las mujeres y las barreras que ponen los varones frente a su presencia e incorporación al mundo público en igualdad de condiciones (Valdés & Fernández. 2006, p.20).

Esta afirmación, que podría parecer lejana a cualquier discusión académica, ha supuesto numerosos problemas prácticos a la hora de implementarse en la Educación Superior española. Los mismos devienen del hecho de que hacerlo supone, entre otras cuestiones, replantearse los principios y postulados que conocemos desde una perspectiva feminista y/o de género.

En el caso de los Máster, la complejidad es aún mayor que en los grados, por cuanto los mismos suelen tener una especialización que en muchos casos es utilizada para obviar la necesidad de la docencia con perspectiva de género. Como se planteó al comienzo de este trabajo, estas reflexiones se iban a focalizar en una de las especialidades que se imparten dentro del Máster de Formación de Profesorado en la Universidad de Jaén. Concretamente, en Formación y Orientación Laboral (FOL).

FOL es una asignatura que forma parte de un módulo transversal en la Formación Profesional en España[4]. En la misma, se trabajan los mecanismos de entrada al mercado laboral, la legislación laboral básica y los derechos que se derivan de las relaciones laborales. Esta materia permite al alumnado conocer cuáles serán las condiciones de trabajo cuando se tengan que desempeñar en el mercado laboral y los derechos y obligaciones que los/as ampararán[5]. Por tanto, temas que

[4] Para conocer el temario de las oposiciones es de FOL, véase la página del Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.todofp.es/profesores/normativa/legislacion/normativa-estatal/profesorado-fp/temarios-oposiciones.html (Revisado el 1 de junio de 2021).

[5] El alumnado que se matricula en esta materia suele proceder de los siguientes grados: Trabajo Social; Psicología; Derecho; Administración y Dirección de Empresas; Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Aunque, también, nos hemos encontrado con estudiantes de otras disciplinas como Económicas; Empresariales o Gestión y Administración Pública, por citar las más comunes.

necesariamente deben realizarse y analizarse desde una perspectiva de género. No por menos, la actividad laboral, el empleo – o la falta del mismo – y las salidas profesionales, son un claro "caldo de cultivo" de las desigualdades derivadas de estereotipos y roles asignados. Ante tal situación de desigualdad existente aparecen distintas normas, acciones y políticas públicas que deben ser estudiadas, analizadas y argumentadas en las aulas. Desde aquellas medidas de discriminación y/o acción positiva que se han ido debatiendo e implementando, a la creación de agencias o servicios de la mujer para elaborar y coordinar políticas públicas dirigidas a ellas, pasando por políticas que supongan un cambio en las estructuras y prácticas de instituciones como el Estado.

Además, introducir la perspectiva de género en la formación que se le imparte al alumnado de FOL, contribuiría a eliminar lo que se conoce como "ceguera de género" en su futura práctica profesional. Entendiendo por ésta "la falta de reconocimiento de que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y los hombres/niños se les atribuyen o se les imponen en contexto sociales, culturales, económicos y políticos específicos" (AQU Cataluña, 2019, p.14). En palabras de Teresa Valdés & Fernández (2006, p. 19):

> La categoría género es de gran importancia para la comprensión de los procesos políticos e institucionales, el comportamiento diferencial y las prácticas de mujeres y hombres con relación a la política, la cultura política y su participación en organizaciones políticas. La construcción social de género y las relaciones de poder entre mujeres y hombres que caracterizan a cada sociedad son ineludibles para estos análisis.

Para ello, además de incorporar estos contenidos específicos que trabajen sobre la desigualdad entre mujeres y hombres en el mercado laboral, sería clave revisar los siete criterios que son mencionados por el "Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo[6]", y tenerlos en cuenta transversalmente en los objetivos, contenidos y actividades materiales curriculares, a saber:

[6] Para conocer el contenido del Plan véase:
https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eaf39b69-bede-470b-ad09-6e4013a07810/pais-vasco-plandirectorcoeducacion.pdf (Revisado el 2 de junio de 2021).

- Revisar el currículum.
- Realizar un uso inclusivo de las imágenes y el lenguaje.
- Potenciar la elección de materiales y libros de textos inclusivos y coeducativos.
- Integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica (visibilización de las mujeres).
- Desarrollar una orientación académico-profesional no sexista.
- Promover un acceso equitativo a los recursos y los espacios.
- Prevenir y detectar la violencia contra las mujeres.

4. UN ESTUDIO DE CASO: EL MÓDULO DE FOL EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN.

El módulo de FOL está formado por tres asignaturas, a saber:

- Complementos para la Formación Disciplinar en Formación y Orientación Laboral (6 créditos).
- Aprendizaje y Enseñanza en Formación y Orientación Laboral I (6 créditos).
- Aprendizaje y Enseñanza en Formación y Orientación Laboral II (6 créditos).

Además, desde el mismo se coordina el TFM de la especialidad por el profesorado implicado en la docencia del módulo[7]. Este profesorado está compuesto por personal de la propia Universidad de Jaén (en este caso una profesora Titular del área de Ciencia Política y de la Administración con especialidad en estudios de género) y 7 profesores/as de Secundaria de la provincia de Jaén, especialistas en FOL, pero sin formación específica en género[8].

[7] En el caso de la Universidad de Jaén se da la circunstancia de que en FOL se suelen matricular muchos/as estudiantes cuyo interés se orienta más hacia la familia profesional de la intervención socio comunitaria, por su perfil social, que hacia esta especialidad. Pero, se ven abocados a hacer FOL puesto que la otra no se imparte en dicha Universidad.

[8] En algunos momentos esto ha dado lugar a algunos problemas por el desconocimiento de algunas herramientas fundamentales para trabajar con perspectiva de género, pero, los

Cuando el Máster comenzó a impartirse en el curso 2009/10, no se planteó en la memoria RUCT del mismo[9], ni en las fichas de la especialidad, introducir los elementos recogidos en las normativas que llevaran a la obligatoriedad de impartir docencia con perspectiva de género. Por tanto, en las guías docentes de estas asignaturas no existía específicamente referencia a estos temas, ni en el contenido de las materias impartidas, ni en el lenguaje utilizado, ni en la bibliografía impartida, ni en la forma de impartir los conocimientos[10].

Sin entrar a detallar todas y cada una de las materias que conforman el módulo[11], los temas que se imparten estarían dentro de las siguientes categorías, a saber:

- Búsqueda de empleo
- Relaciones Laborales
- Orientación Profesional
- Seguridad Social, empleo y desempleo
- Seguridad y Salud en el Trabajo
- Contratos de Trabajo
- Mercado Laboral
- Trabajo en equipo

A medida que nos pusimos a trabajar, nos dimos cuenta de las necesidades que iban surgiendo en el alumnado acerca de su formación en una

---

mismas, se han solventado a través de reuniones de coordinación y de la predisposición del profesorado implicado.

[9] Para conocer la misma véase: Universidad de Jaén (s/f). Información Máster Universitario en Profesorado. https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-universitario-en-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato (Revisado el 8 de junio de 2021).

[10] Para conocer algunos ejemplos concretos de cómo incorporar la perspectiva de género en FOL véase el trabajo hecho en el Gobierno Vasco por Arraiz, B, Careaga, H., Carramiñana, S. & Oskoz, J.M. (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional: propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE).* Servicio Central de Publicaciones del País Vasco. Emakunde.

[11] Para conocer las guías docentes de las materias que conforman FOL en la Universidad de Jaén, véase: Universidad de Jaén (s/f). Información Máster Universitario en Profesorado. https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/masteres/master-universitario-en-profesorado-de-educacion-secundaria-obligatoria-y-bachillerato (Revisado el 8 de junio de 2021).

realidad eminentemente desigual como era el mercado laboral. En este sentido, el trabajo fue doble: por una parte, habría que modificar la propia docencia del profesorado para introducir la perspectiva de género en ella y, por otra, que a través de nuestra formación adquirieran herramientas para formar a su futuro alumnado[12]. En este sentido, se empezó a trabajar no sólo en que fueran capaces de realizar análisis críticos de las materias en las que debían de formarse sino, también, en que supiesen cómo llevar las mismas al aula para dotarlos de estrategias que visibilizase a las mujeres y les permitiese luchar contra los roles impuestos y los estereotipos asignados[13].

En el primer caso, se modificaron las guías docentes. En cada tema, se incluyó la perspectiva de género en sus contenidos y además, siguiendo el Plan de Igualdad de la propia Universidad de Jaén[14] y su normativa, se hizo obligatorio el uso del lenguaje no sexista e inclusivo[15]. En este sentido, desde que comienzan las clases del módulo, se llama la atención al alumnado sobre la necesidad de visibilizar la situación de las mujeres, sobre todo, en aquellos espacios en los que han estado infrarrepresentadas. Hay que mencionar que la llamada de atención sobre el uso de un lenguaje no sexista suele traer controversias entre algunos sectores y en un porcentaje importante de estudiantes su uso se debe más al hecho de que en caso contrario se penaliza la calificación que a que realmente crean en su necesidad o en que consideren que el uso que se les propone es el adecuado[16]. Sin poder entrar en su análisis debido

---

[12] La Junta de Andalucía tiene un portal de igualdad donde hay numerosos recursos al servicio del profesorado: https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/igualdad (Revisado el 1 de junio de 2021).

[13] Por ejemplo, a la hora de formar grupos de trabajo en el aula donde se trabaje la autoestima y el papel de liderazgo de las mujeres. También, es necesario incidir en las formas de comunicación que se dan en el aula buscando espacios inclusivos y en las reglas de funcionamiento que se impongan y los roles que asuman.

[14] Para conocer los planes de Igualdad de la Universidad de Jaén, véase: https://www.ujaen.es/servicios/uigualdad/unidad-de-igualdad/planes-de-igualdad (Revisado el 1 de junio de 2021). Actualmente está en vigor el III Plan.

[15] Véase: Guerrero, S. (2012). Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Jaén. https://www.ujaen.es/servicios/uigualdad/sites/servicio_uigualdad/files/uploads/Guia_lenguaje_no_sexista.pdf (Revisado el 1 de junio de 2021).

[16] Entre las herramientas usadas, se plantea la paradoja de la inversión del lenguaje mediante la sustitución de “posibles” palabras sexistas por su femenino (o su masculino) y

al espacio con el que contamos, no hay que olvidar el debate que existe sobre el uso en el lenguaje de los desdobles, la arroba o la vocal "e" o el pronombre neutro[17].

Además, se hizo una revisión exhaustiva de la bibliografía referenciada para incluir autoras en las mismas. Así, aunque el sistema de citación utilizado es el conocido como APA[18], se permitió que aquel alumnado que quisiera, pudiera incluir el nombre completo del autor o autora como postula la teoría feminista.

Por otra parte, se realizaron distintas propuestas al profesorado, entre las que se encontraba hacer una revisión de los sesgos de género que teníamos en la docencia que impartíamos. Entre los que habría que buscar, siguiendo a Rodríguez & Provencio (2017):

- Presentar los datos desagregados por sexo con el fin de ofrecer descripciones y explicaciones diferenciadas según género.
- Analizar los datos/resultados considerando las relaciones y roles de género.
- Ofrecer conclusiones/resultados generales y específicos para hombres y mujeres.
- Evidenciar, si las hubieran, las brechas de género y los factores de desigualdad que puedan darse.
- Analizar la tendencia o evolución que el asunto objeto de interés refleja en las mujeres y los hombres.

---

ver si resultan inadecuadas. Además, se plantean algunos acertijos o juegos de palabras, por ejemplo: "Pérez tenía un hermano, el hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió nunca tuvo un hermano" o "Un padre y su hijo tienen un accidente en carretera. El padre muere y el hijo es llevado al hospital. Deciden operarlo de urgencias. Cuando el jefe de cirugía llega, exclama: ¡No puedo operarlo, es mi hijo ¡" (en el primer caso, Pérez es una mujer y en el segundo caso, el jefe de cirugía también es una mujer).

[17] Abogamos por el uso de sustantivos que designen a ambos sexos (alumnado), que sean colectivos (población) o abstractos (la dirección).

[18] Debido a las siglas de la American Psycological Association.

- Eludir sesgos de género, roles de género tradicionales o prejuicios de género en los ejemplos y ejercicios y prácticas propuesto.

En este sentido, se incluyeron propuestas de ejemplos y ejercicios prácticos donde se ponían de manifiesto las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en la búsqueda de empleo, la selección de personal, la elección de estudios y de salidas profesionales, entre otras muchas cuestiones donde se destaque la presencia equilibrada y equitativa en cuanto a espacios y funciones representadas[19]. Junto a ello, se ha venido realizado con el alumnado un foro de prensa, con distintas noticias, enlaces a blogs, etc. que resalten estas cuestiones[20].

Se ha considerado también interesante incluir temas relacionados con los planes de igualdad que se elaboran en los Centros de Secundaria y de Formación Profesional y con todas aquellas temáticas que tienen que ver con la prevención de la violencia de género y el acoso sexual y/o por razón de sexo.

Todo ello sin olvidar la evaluación del alumnado, para lo cual se plantean actividades donde deben demostraran los conocimientos adquiridos con perspectiva de género[21].

Entendiendo que una de las prioridades del Máster y de la formación del profesorado es la utilización de distintas herramientas docentes, el material bibliográfico y las clases magistrales se han completado con la

[19] Muchas veces no somos conscientes de la utilización de ejemplos en clase que reproducen y transmiten imágenes estereotipadas o sexista que lo que hacen es perpetuar la discriminación y los estereotipos.

[20] En redes sociales se pueden encontrar numerosos blogs elaborados por el profesorado de FOL que incluyen contenidos teóricos, prácticas, exámenes, materiales de apoyo, etc.

[21] Como ejemplo, sirva una de las actividades planteadas: buscar el Plan de Igualdad de algún instituto. Preferiblemente de alguna provincia andaluza. Se tendrá que explicar brevemente en qué consiste dicho plan. Además, conforme a este, deberá entregarse una propuesta de actividades como si fuera a ser presentada para ser financiada por el Pacto de Estado contra la violencia de género (incluido el presupuesto).

utilización de recursos audiovisuales, entre ellas, documentales, películas[22] y cortos[23].

Finalmente, a la hora del planteamiento y elección de los TFM, se les insta a que pueden trabajar cuestiones desde la perspectiva de género[24].

5. CONCLUSIONES

El fin último de este trabajo sería repensar y revisar los contenidos, los objetivos, las competencias y los sistemas de evaluación que se utilizan en la docencia de FOL desde el enfoque de género. El coste de tiempo y esfuerzo no será baladí pero los resultados ayudarán a avanzar en una formación proactiva en igualdad de género y en el rechazo a todo tipo de violencia y discriminación fundamental para nuestro alumnado, tanto por su propia formación y desarrollo personal como de cara a su desempeño laboral en un futuro. Nuestro trabajo en las aulas universitarias para formar a ciudadanas y ciudadanos desde una perspectiva feminista será la mejor herramienta para construir democracias inclusivas donde se de voz a aquellas que durante tanto tiempo estuvieron silenciadas. Donde se reconozcan los derechos de ese más del 50% de la población que a pesar de ser mayoría han sido tradicionalmente tratadas como minoría: las mujeres. Ayudando así a crear una masa crítica que trabaje en pro de la igualdad de oportunidades.

De este modo, buscamos contribuir a formar al profesorado que a su vez van a ser los y las formadores/as del alumnado del futuro para que

---

[22] Algunas de las películas recomendadas para FOL serían: "La fuente de las mujeres"; "En tierra de hombres"; "Erin Brokovich"; "El método"; "Figuras ocultas" o "Cuestión de género".

[23] Existen numerosos cortos que pueden visualizarse en relación a las discriminaciones en el mercado laboral, entre ellos, podemos mencionar: Reducción jornada laboral https://www.youtube.com/watch?v=xxa1Tt5vfLI; Despido por embarazo https://www.youtube.com/watch?v=pI1cQ2W9rCA; Discriminación por razón de sexo https://www.youtube.com/watch?v=cvBQRDhjUAE; Acoso sexual en el trabajo https://www.youtube.com/watch?v=2A8Iz-RxxTU; Entrevista sexista https://www.youtube.com/watch?v=7xUXZrUuPP4

[24] Para conocer los trabajos que se han venido haciendo desde la Universidad de Jaén, puede verse la base de datos recogida en TAUJA. http://tauja.ujaen.es/ (revisado el 20 de junio de 2021).

así puedan colaborar e incidir en la modificación de los roles patriarcales que han persistido en el currículum oculto de muchas disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQU Cataluña (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agencia por la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. https://bit.ly/3FIlB96

Arraiz, B., Careaga, H., Carramiñana, S. & Oskoz, J.M. (2015). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional: propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE). Servicio Central de Publicaciones del País Vasco. Emakunde. https://bit.ly/3av5EF2

Asián, R, Cabeza, F. & Rodríguez, V. (2015). Formación en género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* ,17 (24), 35-54. https://doi.org/10.19053/01227238.3310

Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Cátedra.

Ballarín, P. (2013). Docencia Universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Revista Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia. Ejemplar dedicado a Género y Transición Española: un proyecto de investigación que incorpora las TIC*, 8, 89-106. https://bit.ly/3auw9dT

Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 68 (1), 19-38. https://bit.ly/3lySu07

Base de datos de los TFG y TFM de la Universidad de Jaén (TAUJA). http://tauja.ujaen.es/

Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la Educación Superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos* 32, 211-225. https://bit.ly/3BHI3gk

Butler, J. (2019). The backlash against “gender ideology” must stop. NewStatesman. https://bit.ly/3AupJGd

Cobo, R. (2005). El género en las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258. https://bit.ly/2X7MYIl

Cobo, R. (2011). ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 71, 63-72. https://bit.ly/3p5zNmG

Comisión Europea (2016). *Compromiso estratégico para la igualdad entre mujeres y hombres 2016-2019.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://bit.ly/2YHsBmh

Delgado, L. *(*2014). La promoción de la igualdad de género en la ciencia española*. Investigaciones feministas*, 5, 232-258. https://bit.ly/2YIuSNw

Diario El País (2018). *Las siete rectoras se alían para frenar la brecha de género en la Universidad.* https://bit.ly/2YLiXip

Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?*, Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *17*(1), 71-88. https://bit.ly/3sIXUYm

Elizondo, A., Novo, A & Silvestre, M. (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas.* Instituto de la Mujer. https://bit.ly/3BEvMJF

Flecha, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: Causas, indicadores y consecuencias. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales,* 33, 49-60. https://bit.ly/3oW9Wh0

Folguera, P. (Comp) (2007). *El feminismo en España: dos siglos de historia.* Editorial Pablo Iglesias.

Gamba, S. (s/f). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?, *Mujeres en red. El periódico feminista.* https://bit.ly/3v6Hcn5

García de León, Mª.A. (1999). Los Estudios de género en España (Un balance). *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 167-187. https://bit.ly/2X5foTg

Gayá, V. (2018). Feministas de carrera: ¿sirven de algo los estudios de género*?, Diario El Mundo*. https://bit.ly/3lzprcF

Gobierno Vasco (2013) *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo* https://bit.ly/2YCvN22

González, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas - Education Policy Analysis Archives*. 26(2). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764

Guerrero, S.(2012). *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Jaén*. https://bit.ly/3iX6Aqx

Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*. Revista La Ventana*, 1, 9-61. https://bit.ly/3mS8wRY

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio. https://bit.ly/3sQqyqt

Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. *Boletín Oficial del Estado*, 266, de 6 de noviembre. https://bit.ly/3FGksiy

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre. https://bit.ly/3DFalse

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *71*, de 23 de marzo de 2007. https://bit.ly/2Wps8DQ

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. https://bit.ly/3mBjcGc

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s/f). *Todo FP. Temario Formación y Orientación Laboral.* https://bit.ly/3atoHPV

Muñiz, J.C. (2021). La enseñanza universitaria en perspectiva de género. *Trans-Pasando Fronteras* (17). https://doi.org/10.18046/retf.i17.4582

Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de género (EUFEM) (s.f). *Manifiesto de apoyo académico a las políticas contra la violencia de género*. https://bit.ly/3DCtzib

Portal de Igualdad de la Junta de Andalucía (s/n). https://bit.ly/3vim39D .

Rebollo-Catalán, Mª Á., Ruiz-Pinto, E. & Vega, L- (2018). *La Universidad en clave de género*. Octaedro.

Rodríguez, Mª J. & Provencio, H. (coord.) (2017) *Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria práctica (I)*, Universidad de Alicante. https://bit.ly/3FEYWdX

Unidad de Igualdad (s/f). *Planes de Igualdad de la Universidad de Jaén*. Universidad de Jaén. https://bit.ly/3BCnF0b

Unidad de Mujeres y Ciencia (2020). *Científicas en cifras 2021. Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación*. https://bit.ly/2X7PbUh

Unión Europea (2020). *Estrategia para la igualdad de género 2020-2025*. Comisión Europea. COM 152 final. https://bit.ly/3ylRI9Y

Unión Europea (s/f). *Comisión Europea. Información sobre la estrategia para la igualdad de género 2020-2025.* https://bit.ly/3azfeqA

Universidad de Alicante (s.f.) *Red Universidad, Docencia, Género e Igualdad* https://bit.ly/3lxl4if

Universidad de Jaén (s/f). *Información Máster Universitario en Profesorado*. https://bit.ly/30k5Cy2

Valdés, T.& Fernández. Mª.F. (2006). Género y política: un análisis pertinente. *Política. Revista de Ciencia Política*, 46, 9-33. https://bit.ly/2YEkgzd

Verge-Mestre, T. & Alonso-Alvarez, A. (2017). *La ceguera al género en la docencia en la Ciencia Política.* XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política. Santiago de Compostela. https://bit.ly/2YHhARi

Verge-Mestre, T.& Cabruja, T- (2017). *La perspectiva de génere en docencia i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives. https://bit.ly/2YRDPVh

Xarxas Vives d´Universitas (s/f). *Colección: Guies per una docència universitaria amb perspective de gènere*. https://bit.ly/3lGbmul

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN MATEMÁTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CASTILLA-LA MANCHA

MARÍA JOSÉ MADRID
Universidad Pontificia de Salamanca

JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL
Universidad de Córdoba

DAVID GUTIÉRREZ-RUBIO
Universidad de Córdoba

NOELIA JIMÉNEZ-FANJUL
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres se ha convertido en un reto del que toda la sociedad debe ser participe. Sin embargo y pese a los avances conseguidos, todavía aún podemos hablar de la existencia de desigualdad de género en distintos aspectos de nuestra sociedad. Esto ha llevado al desarrollo de numerosas iniciativas a todos los niveles y en el panorama tanto nacional como internacional. Por ejemplo, a nivel internacional la igualdad de género es uno de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas. A nivel nacional, por ejemplo, se han promulgado distintas leyes como la "Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género" (2004).

Por supuesto, estas iniciativas incluyen también al ámbito educativo en todos sus niveles. La "Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres" (2007) indica:

> El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos

> y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros. (p.16)

En este sentido, la "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación" (2020) indica como uno de los principios del Sistema Educativo Español:

> El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. (p. 14)

Y entre sus fines:

> La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad. (p.16)

Específicamente se indica para la Educación Infantil que esta contribuirá a desarrollar en las niñas y niños capacidades que les permitan: "Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género" (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020, p.21).

Así mismo, esta ley en la Disposición adicional cuadragésima primera:

> En el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se atenderá al aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir, en todo caso, la igualdad entre mujeres y hombres, la igualdad de trato y la no discriminación… (p. 100)

Mientras que en cuanto a la formación del profesorado expone que los programas de formación permanente deberán incluir: "Formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género" (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020, p.63).

Además, la Disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, indica entre otras cuestiones que:

> Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. Asimismo, incluirán estos contenidos en los programas de formación inicial del profesorado. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020, p. 96)

En definitiva, atendiendo a la legislación vigente en materia educativa vemos que entre los objetivos de la Educación Infantil se encuentra ya el desarrollo de las capacidades que promuevan la igualdad de género. A su vez, se muestra la relevancia de la formación del profesorado en este tema, pues entre las funciones del profesorado se incluyen: "La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado" (p.60) y "La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz" (p.60).

En el ámbito universitario, la "Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades" (2007) indica en su preámbulo:

> La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial. (p. 16242)

Además, incluye una disposición adicional duodécima que señala que "Las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres*"* (p.16257).

En esta línea y con respecto a la formación universitaria, Asián, Cabeza &Rodríguez (2015) exponen que dado que la educación y la formación juegan un papel importante a la hora de modificar las pautas culturales y de propiciar una visión más equitativa de las relaciones de género, esto hace necesario incorporar asignaturas que formen en género en los programas y titulaciones universitarios, exponiendo además que puede ser preferible realizar esta formación mediante asignaturas específicas frente a la educación de forma transversal en cuestiones de género.

También, Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez (2013) valoran la importancia y la necesidad de la formación en género para el alumnado de los centros de educación superior, exponiendo además una experiencia concreta realizada en un grado de Pedagogía.

Esto nos lleva a preguntarnos por el papel de la igualdad de género en la formación matemática de los futuros maestros de Educación Infantil que se imparte en la Universidad y para ello hemos puesto el foco de investigación en las guías docentes, considerando que estas guías son documentos públicos que brindan información oficial para cada asignatura de una titulación universitaria (requisitos previos, competencias, objetivos, contenidos, evaluación, bibliografía, etc.), sirviendo por tanto como fuente de información.

Esto ha hecho que en los últimos años hayan servido como fuente de investigación de estudios en distintos ámbitos, entre ellos, la formación de maestros. Por ejemplo, para analizar la formación en las capacidades propias del transmedia en el ámbito universitario español, Grandío-Pérez (2016) tuvo en cuenta 254 guías docentes de las asignaturas relacionadas con la educación mediática de las titulaciones en los grados en Educación y Comunicación. A su vez, Olmo-Soto, Maz-Machado &Madrid (2020) compararon la formación en educación plástica y visual que reciben los maestros en formación de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de una universidad española a través del

análisis de las guías docentes de las asignaturas relacionadas con este tema.

También en la formación matemática de los maestros de matemáticas, Madrid, Jiménez-Fanjul & Maz-Machado (2016) analizaron la bibliografía usada en la formación matemática del profesorado de infantil en 13 universidades españolas a través de las referencias incluidas en distintas guías docentes. Entre los cinco autores con mayor número de presencia en la bibliografía sugerida por el profesorado se encontraron tres mujeres Carmen Chamorro, Constance Kamii y Mª Antonia Canals. A su vez, los documentos más recomendados fueron escritos por mujeres: *Didáctica de las Matemáticas. Colección Didáctica Infantil* (2005) de Carmen Chamorro e *Iniciación a La Matemática. Materiales y Recursos Didácticos* (1988) de Mª Teresa Cascallana.

Así mismo, Maz-Machado et al. (2018) analizaron cuáles son las referencias bibliográficas que se incluyen en las guías docentes de 29 asignaturas sobre matemáticas que se imparten a los futuros maestros de Educación Primaria en 8 universidades de Andalucía. En su estudio mostraron como los dos textos más citados fueron editados por hombres.

Estos estudios muestran el interés como fuente de información de las guías docentes de las distintas titulaciones universitarias desde diversas perspectivas, incluida la de género como manifiesta también el estudio de Ortega & Pagès (2018) quienes analizaron la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio de Maestro en Educación Primaria a partir de 19 guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de Castilla y León.

2. OBJETIVO

Teniendo en cuenta lo planteado previamente, el objetivo de este estudio es analizar, desde la perspectiva de género, las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la formación matemática para el Grado en Maestro en Educación Infantil en Castilla-La Mancha. En particular entre los objetivos específicos de este estudio se incluyen:

- Analizar si el profesorado que imparte docencia o es responsable de estas asignaturas es hombre o mujer, según indican las guías.
- Analizar el lenguaje con el que se redactan las guías docentes, considerando si se utiliza masculino genérico, desdoblamiento léxico, palabras que se refieren a ambos géneros, etc.
- Analizar si en los contenidos, objetivos, competencias, metodología, evaluación, etc. incluidos en estas guías está presente la perspectiva de género.
- Valorar la presencia de la mujer en las referencias bibliográficas recomendadas en dichas guías.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo presenta una metodología de tipo descriptiva y exploratoria. Para realizar este estudio, se escogió, al azar, una muestra de 2 universidades españolas, que forman a los futuros maestros de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Se buscó en la página web de cada una de ellas las materias relacionadas con la formación matemática para el Grado en Maestro en Educación Infantil, y para cada una de las asignaturas encontradas, se recogió su guía docente para el curso 2020-2021.

Como se ha mencionado previamente, la guía docente representa el documento público oficial de la asignatura incluyendo requisitos previos, competencias, objetivos, contenidos, evaluación, bibliografía recomendada, etc. Este documento establece por tanto las premisas sobre las que se sustenta el desarrollo de la asignatura y es por ello, que consideramos que es relevante que la perspectiva de género esté incluida directa o indirectamente en la redacción de estas guías.

Además, se buscó en la página web de cada Universidad, si estas disponían de un plan público de igualdad de género y en caso afirmativo, se tuvieron en cuenta aquellas cuestiones más relevantes y que podrían reflejarse en las guías docentes.

Con los criterios previamente descritos, finalmente se consideraron en total 9 asignaturas, de dos universidades distintas: la Universidad de Castilla La Mancha y la Universidad de Alcalá.

TABLA 1. Asignaturas consideradas según su Universidad y Facultad correspondiente.

Universidad	Grado	Asignatura
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Albacete)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Albacete)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil.
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Cuenca)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Cuenca)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil.
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Ciudad Real)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Ciudad Real)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil.
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Toledo)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Educación de Toledo)	Grado en Maestro en Educación Infantil	Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil.

Universidad de Alcalá (Facultad de Educación de Guadalajara)	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Enseñanza y aprendizaje de la matemática

Fuente: elaboración propia

La Universidad de Alcalá cuenta con el Centro Adscrito: Centro Universitario Cardenal Cisneros que imparte el Grado en Magisterio de Educación Infantil tanto en modalidad presencial, presencial-bilingüe y semipresencial. Pero al estar ubicado dicho centro en Alcalá de Henares (Madrid), no se ha tenido en cuenta para este estudio.

Para el estudio de las guías docentes, se utilizó el análisis de contenido. Se definieron como unidades de análisis cada uno de los párrafos incluidos en las guías seleccionadas y todos ellos se leyeron, analizaron y posteriormente se categorizaron.

En este análisis de contenido realizado en dichas guías, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: número de mujeres que imparten docencia o son responsables de estas asignaturas, el lenguaje con el que están redactadas las guías (desdoblamiento léxico, masculino genérico, palabras que se refieren a ambos géneros, …), si en los contenidos, competencias, objetivos, metodología o evaluación de las asignaturas se integra la perspectiva de género, y la presencia de la mujer en la bibliografía recomendada.

Para ello, se descargaron todas las guías docentes y se pasó la información a una base de datos ad hoc. En el caso de las referencias, se realizó un proceso de estandarización de las referencias y de los nombres de los autores debido a que se encontraron formatos diferentes.

Así mismo para caracterizar el lenguaje con el que están redactadas las guías se tuvieron en cuenta distintos posibles tratamientos del género en la redacción:

- Masculino genérico. Según especifica la Real Academia Española (2005): “En los sustantivos que designan seres animados, el masculino gramatical no solo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la especie, sin

distinción de sexos". De este modo si hablamos de *los profesores* podemos referirnos igualmente a un colectivo formado exclusivamente por profesores de sexo masculino, pero también a un colectivo mixto, formado por profesores y profesoras.

- Desdoblamiento léxico de los términos en masculino y femenino, por ejemplo: *los profesores y las profesoras*, *los y las profesores*, etc. Tal y como indica la Real Academia Española (2005) en los últimos años se ha extendido la costumbre de explicitar ambos sexos, aunque esta considera que solo es necesaria la presencia explícita de ambos géneros, cuando la oposición de sexos es un factor relevante en el contexto.

- También como indica la Real Academia Española (2005), para evitar las repeticiones a las que da lugar hacer siempre explícita la alusión a ambos sexos, es posible encontrar variantes como *l@s alumn@s*, etc., sin ser estas correctas desde el punto de vista lingüístico.

- Palabras que se refieren a ambos géneros. Incluiremos aquí por ejemplo, sustantivos comunes en cuanto al género, que según la Real Academia Española (2005) son aquellos que, designando seres animados, tienen una sola forma para los dos géneros gramaticales (por ejemplo, *el/la estudiante*), también sustantivos epicenos, que son aquellos que designando seres animados, tienen una forma única, a la que corresponde un solo género gramatical, para referirse, indistintamente, a individuos de uno u otro sexo, como por ejemplo *persona* (Real Academia Española, 2005). Así como el uso de palabras que hablan de conjuntos, por ejemplo, *profesorado* en vez de *los profesores*, etc.

4. RESULTADOS

La Universidad de Castilla-La Mancha imparte el Grado en Maestro en Educación Infantil en las Facultades de Educación de Albacete, Ciudad

Real, Cuenca y Toledo. En este Grado (y en cada Facultad) se imparten las asignaturas Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil y Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil.

La asignatura *Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil* es una asignatura Obligatoria de 6 ECTS que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso del grado.

La profesora de la asignatura *Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil (Campus de Albacete)* es (según indica la guía) una mujer.

En el lenguaje utilizado, no hay un criterio homogéneo en la redacción. Se explicitan en ocasiones ambos géneros haciendo uso de la barra / (educador/a, matemático/a, preparado/a…), pero se utiliza también el masculino genérico (compañeros, niños, …), palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes, profesorado, … e incluso el uso del femenino: profesora, que, en este caso, puede considerarse pertinente debido al género de la persona que imparte la docencia.

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 24 referencias, aunque finalmente solo 22 se han considerado para este estudio por falta de información en los dos restantes. 9 de estas referencias fueron publicadas por uno o varios hombres, 12 por una o varias mujeres y 1 por el National Council of Teachers of Mathematics. En general, sin tener en cuenta las autorías no personales, se incluyen 19 referencias en solitario y 2 en coautoría o coedición.

Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil (Campus de Ciudad Real) es impartida (según indica la guía) por un hombre.

En el lenguaje utilizado no hay un criterio homogéneo en la redacción. No se incluye el desdoblamiento léxico ni estrategias tipográficas como el uso de la / para explicitar ambos géneros. Se utiliza únicamente el masculino genérico (educador, maestro, alumnos, …) junto con palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes, … Aparecen incluso el término en femenino: profesora. Esto último puede

indicar la presencia en el pasado de una mujer como docente de la asignatura o, al menos, involucrada en la redacción de la guía.

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 23 referencias diferentes, de las cuales solo 21 se han considerado para el estudio por falta de información en los dos restantes. 9 de ellas fueron escritas por uno o varios hombres, 11 por una o varias mujeres y 1 por el National Council of Teachers of Mathematics. En general, sin tener en cuenta las autorías no personales, se incluyen 18 referencias en solitario y 2 en coautoría o coedición.

La profesora de la asignatura *Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil (Campus de Cuenca)* es (según indica la guía) una mujer.

En el lenguaje utilizado no se incluye el desdoblamiento léxico, utilizándose el masculino genérico (educador, alumno, profesor,…), junto con palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes, profesorado,…

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 21 referencias, 8 de ellas publicadas por uno o varios hombres y 13 por una o varias mujeres. En general, se incluyen 19 referencias en solitario y 2 en coautoría o coedición.

Desarrollo del pensamiento lógico y numérico en la educación infantil (Campus de Toledo) es impartida (según indica la guía) por una mujer.

En el lenguaje utilizado no hay un criterio homogéneo en la redacción. Se presenta en general el uso genérico del masculino (educador, maestro, alumnos, …), junto con palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes, alumnado, ... La bibliografía recomendada incluye en la descripción de la obra de María Antonia Canals *Vivir las matemáticas* un resumen de la misma que incorpora en una ocasión el desdoblamiento léxico (niños y niñas).

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 10 referencias. 6 de ellas publicadas por uno o varios hombres, 3 por una o varias mujeres y 1 mixta (una mujer y un hombre). En general, sin tener en cuenta las autorías

no personales, se incluyen 9 referencias en solitario y 1 en coautoría o coedición.

La asignatura *Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil* es una asignatura de Obligatoria de 6 ECTS que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del grado.

La profesora de la asignatura *Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil (Campus de Albacete)* es (según indica la guía) una mujer.

Incluye entre sus competencias: "Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres".

En el lenguaje utilizado no hay un criterio homogéneo en la redacción. No se incluye el desdoblamiento léxico, utilizándose el masculino genérico (profesor, educador, alumnos,…), junto con palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes, quienes, … e incluso el uso del femenino: profesora, que, en este caso, puede considerarse pertinente debido al género de la persona que imparte la docencia.

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 22 referencias, 11 de ellas publicadas por uno o varios hombres, 10 por una o varias mujeres y 1 mixta. En general, sin tener en cuenta las autorías no personales, se incluyen 20 referencias en solitario y 2 en coautoría o coedición.

La profesora de la asignatura *Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil (Campus de Ciudad Real)* es (según indica la guía) una mujer.

Incluye entre sus competencias: "Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres" y "Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos."

En el lenguaje utilizado no se incluye el desdoblamiento léxico, utilizándose el masculino genérico (educador, profesor, alumnos, compañeros,…), junto con palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes, colegas, alumnado,…. e incluso el uso del femenino:

profesora, que, en este caso, puede considerarse pertinente debido al género de la persona que imparte la docencia.

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 20 referencias, 11 de ellas publicadas por uno o varios hombres, 8 por una o varias mujeres y 1 mixta. En general, se incluyen 18 referencias en solitario y 2 en coautoría o coedición

Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil (Campus de Cuenca) es impartida (según indica la guía) por una mujer.

Incluye entre sus competencias: "Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres".

En el lenguaje utilizado no se incluye el desdoblamiento léxico, utilizándose el masculino genérico con palabras como el alumno, el profesor, … Junto con palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes, profesorado, ...

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 22 referencias, 7 de ellas publicadas por uno o varios hombres, 10 por una o varias mujeres, 4 mixtas y finalmente se incluye también el libro El zapato y el metro: los niños y la medida: primera aproximación al descubrimiento, a la función y al uso de la medida editado por Reggio Children y la Asociación de Maestros Rosa Sensat. En general, sin tener en cuenta las autorías no personales, se incluyen 13 referencias en solitario y 8 en coautoría o coedición.

Desarrollo del pensamiento espacial, geométrico y de medida en la educación infantil (Campus de Toledo) es impartida (según indica la guía) por una mujer.

Incluye entre sus competencias: "Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres".

En el lenguaje utilizado no se incluye el desdoblamiento léxico, utilizándose el masculino genérico con palabras como alumnos, profesor,… Junto con palabras que hacen referencia a ambos géneros como estudiantes.

En cuanto a la bibliografía, se incluyen 18 referencias, 8 de ellas publicadas por uno o varios hombres, 5 por una o varias mujeres y 5 mixta. En general, se incluyen 11 referencias en solitario y 7 en coautoría o coedición.

La Universidad de Alcalá imparte el Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Facultad de Educación de Guadalajara. En este Grado se imparte la asignatura: Enseñanza y aprendizaje de la matemática.

La asignatura *Enseñanza y aprendizaje de la matemática* es una asignatura de Obligatoria de 8 ECTS que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del grado.

Es impartida según indica la guía docente por una mujer.

En el lenguaje utilizado no se incluye el desdoblamiento léxico, utilizándose el masculino genérico (aparecen por ejemplo el profesor, los alumnos,…) Encontramos también palabras que hacen referencia a ambos géneros como: estudiantes.

En cuanto a la bibliografía se incluyen 11 referencias: 3 de ellas publicadas por un hombre, 2 por una mujer, 3 mixtas y otras 3 que corresponden a autorías colectivas, como documentos legislativos, publicaciones del National Council of Teachers of Mathematics o la web *Common Core State Standards Mathematics*. En general, sin tener en cuenta las autorías no personales, se incluyen 5 referencias en solitario y 3 en coautoría o coedición.

5. DISCUSIÓN

El Plan de igualdad UCLM 2020-2024 incluye entre las acciones que se plantean en él:

- "Adoptar una guía en el ámbito del uso del lenguaje e impartir instrucciones a todas las Facultades, Escuelas, Departamentos, Institutos y Unidades Administrativas para corregir la utilización de un lenguaje sexista" (Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, p.8).

- “En todas las comunicaciones internas y externas, orales y escritas, la UCLM se compromete a fomentar un uso no sexista del lenguaje, inclusivo y no estereotipado” (Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, p.8).
- “Concienciar sobre los desequilibrios de género en ciencia y promover acciones para corregirlos” (Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, p.9).
- “Fomentar y garantizar la existencia de una competencia transversal sobre “género, igualdad y no discriminación” en las titulaciones” (Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, p.15).
- “Dar visibilidad a las investigadoras en el ámbito de la transferencia” (Universidad de Castilla-La Mancha, 2020, p.17).

Teniendo en cuenta las guías analizadas de esta Universidad y las acciones incluidas en el plan de igualdad de la UCLM 2020-2024 destacadas anteriormente, vemos que en el lenguaje que se utiliza en las guías no se incluye siempre el desdoblamiento léxico ni estrategias tipográficas para marcar ambos géneros, siendo lo más habitual el uso del masculino genérico y de palabras que hacen referencia a ambos géneros de forma indistinta.

Algunas de las guías sí incluyen competencias sobre igualdad de género, pero esta perspectiva no aparece reflejada explícitamente en contenidos, objetivos, metodología, evaluación, etc. en ninguna de las guías analizadas.

Con respecto al profesorado puede verse una mayoría femenina. Finalmente, si tenemos en cuenta la bibliografía incluida en las guías docentes, vemos que hay en total 160 referencias (de las cuales se han tenido en cuenta 156). En 69 de estos documentos, el autor es uno o varios hombres, en 72 es una o varias mujeres, 12 son mixtas (mujeres y hombres) y 3 son obras sin autoría personal. Así mismo, 127 del total de referencias fueron publicadas por una única persona (64 por un hombre y 63 por una mujer).

El Plan de igualdad de oportunidades para el personal de la Universidad de Alcalá (20015) señala entre sus objetivos: "promover progresivamente la transversalidad de género en los contenidos de las distintas áreas de conocimiento (y sus materias)" (p.7).

Además, incluye entre sus acciones:

- "Promover la erradicación del sexismo en el lenguaje y facilitar la instauración paulatina de un lenguaje no sexista, fomentando que la documentación institucional académica y administrativa manejada entre toda la comunidad universitaria haga un uso correcto del lenguaje" (Universidad de Alcalá, 2015, p.9).
- "Promover el uso no sexista del lenguaje en todos los materiales docentes publicados y utilizados en la docencia en la UAH" (Universidad de Alcalá, 2015, p.10).
- "Incentivar la elaboración y publicación de materiales docentes realizados con un enfoque de género" (Universidad de Alcalá, 2015, p.10).
- "Generar una bibliografía básica sobre la integración de la dimensión de género en las diferentes Áreas de conocimiento" (Universidad de Alcalá, 2015, p.10).
- "Visibilizar mediante diferentes acciones las investigaciones con perspectiva de género, así como las investigaciones realizadas por mujeres" (Universidad de Alcalá, 2015, p.11).

Teniendo en cuenta la guía analizada de esta Universidad y las acciones incluidas en el Plan de igualdad de oportunidades para el personal de la Universidad de Alcalá destacadas previamente, vemos que en el lenguaje que se utiliza no se incluye el desdoblamiento léxico ni estrategias tipográficas para marcar ambos géneros, siendo lo habitual el uso del masculino genérico y de palabras que hacen referencia a ambos géneros.

La perspectiva de género no aparece reflejada explícitamente en ninguno de los apartados: contenidos, objetivos, metodología, competencias, evaluación, etc. No obstante, el profesorado tal y como indica la guía, está compuesto por una mujer.

Si tenemos en cuenta la bibliografía, vemos que hay 3 referencias publicadas por un hombre, 2 por una mujer, 3 mixtas y 3 por autorías no personales.

6. CONCLUSIONES

El fomento de la igualdad de género es un reto fundamental en nuestra sociedad y esto se refleja también en el ámbito universitario. El análisis de estas guías docentes desde la perspectiva de género nos permite conocer más sobre el papel de la mujer en la formación matemática de los futuros maestros de infantil

Las guías analizadas corresponden a asignaturas sobre matemáticas y educación matemática que se imparten a futuros maestros de Educación Infantil, estas asignaturas tienen entre 6 y 8 ECTS y son de carácter obligatorio.

El profesorado es según las guías en su mayoría femenino (Gráfico 1), por tanto, podemos decir que los futuros maestros de educación infantil sí cuentan con referentes femeninos en el campo de la Educación Matemática.

GRÁFICO 1. Distribución del profesorado que imparte asignaturas de matemáticas o educación matemática en las guías consultadas.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la integración de la perspectiva de género en estos documentos, solamente aparece de forma explícita en las competencias de algunas de las guías. En concreto las competencias que se mencionan son: "Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres" y "Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos."

En cuanto a la bibliografía, comparando las 9 guías se incluyen 171 referencias (de las cuales por falta de información solo se han tenido en cuenta 167), 72 escritas por un hombre (o varios hombres), 74 por una mujer (o varias mujeres), 15 por mujeres y hombres, y el resto (seis) por asociaciones, instituciones, organizaciones, etc. En definitiva, podemos ver que el número de referencias escritas por solo hombres o por solo mujeres que se incluyen es muy similar, mientras que las publicaciones mixtas o colectivas son menos habituales (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Diagrama de sectores con la distribución de la autoría en las referencias bibliográficas incluidas en las guías analizadas.

Fuente: elaboración propia

Los autores más recomendados son: José Antonio Fernández Bravo, María del Carmen Chamorro Plaza, Juan Díaz Godino, Ángel Alsina i

Pastells y María Antonia Canals. En particular, esta última autora es la autora más veces incluida recomendándose obras suyas como:

- La matemática en el parvulario.
- Lógica a todas las edades.
- Primeros números y primeras operaciones.
- Problemas y más problemas.
- Superficies, volúmenes y líneas.
- Transformaciones geométricas.
- Vivir las matemáticas.

Algunos de estos autores coinciden con los ya mencionado en estudios previos, por ejemplo, Madrid, Jiménez-Fanjul& Maz-Machado (2016) analizaron la bibliografía usada en la formación matemática del profesorado de infantil en 13 universidades españolas y entre los autores con mayor presencia en la bibliografía se incluían también Carmen Chamorro y María Antònia Canals. A su vez, Maz-Machado et al. (2018) concluyeron que entre los documentos más referenciados en las guías docentes de asignaturas sobre formación matemática del profesorado de educación primaria en Andalucía está una de las obras de Juan Díaz Godino.

132 de las 161 referencias personales recomendados fueron escritas en solitario (67 por un hombre y 65 por una mujer), por tanto, podemos ver que entre las referencias incluidas es más habitual que sean escritas por un único autor, sin observar grandes diferencias entre un único autor masculino o femenino. Entre las 29 referencias escritas o editadas por varios autores, 5 están publicados por varios hombres, 9 por varias mujeres y 15 de forma mixta (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Distribución de la colaboración en las referencias bibliográficas analizadas.

Fuente: elaboración propia

El análisis de las referencias recomendadas muestra que a los futuros maestros de Educación Infantil se les proporciona bibliografía para este campo escrita tanto por hombres como por mujeres, permitiéndoles contar con referentes de ambos géneros.

Para concluir este estudio, indicar que, entre las dificultades para el análisis de la perspectiva de género en la formación matemática de los futuros maestros de infantil, se podría mencionar que no siempre la información de las guías docentes está actualizada. Por ejemplo, atendiendo a los horarios publicados en las webs de las universidades, el profesorado que aparece en la guía de algunas asignaturas es diferente al que aparece en la guía, hay errores en las autorías de algunas de las referencias publicadas, etc.

Entre las limitaciones de este estudio, cabría considerar que la redacción de las guías docentes es un proceso que se realiza nuevamente cada año, por tanto, en la redacción de las guías aquí consideradas es posible que a lo largo de distintos cursos hayan participado diferentes personas, y para un análisis más profundo, debería conocerse el género de todas las personas involucradas en la redacción y posteriores modificaciones de la guía.

En definitiva, como se ha destacado previamente el reto de la igualdad efectiva de género implica a toda la sociedad y por supuesto la universidad tiene un papel fundamental en él, prueba de ello son los objetivos y acciones de los planes de igualdad de las universidades previamente mencionados. Sin embargo, en las guías docentes para la formación matemática de los maestros de Educación Infantil la perspectiva de género aparece solo integrada ocasionalmente como competencias a desarrollar por los alumnos, sin hacerse mención explícita a la igualdad de género en otros apartados. Por otro lado, tanto en el profesorado de estas asignaturas como en las referencias recomendadas sí puede verse reflejado el papel de la mujer en este campo, sirviendo, así como referente para los futuros maestros.

Finalmente, la continuación de este trabajo pasará por el análisis de la situación tanto en las universidades de otras regiones como en diferentes documentos, para obtener una visión más amplia sobre el tema.

AGRADECIMIENTOS

Esta comunicación se ha realizado dentro del proyecto de Investigación "Formación del profesorado de educación infantil: una mirada desde la perspectiva de género en matemáticas", del Plan Propio de Investigación (2020) de la Universidad de Córdoba, submodalidad 2.6 "UC♀ Impulsa".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Asián, R., Cabeza, F. & Rodríguez, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, *17*(24), 35. https://doi.org/10.19053/01227238.3310

Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?, *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *17*(1), 71-88. https://bit.ly/3sIXUYm

Grandío-Pérez, M. del M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave - Revista de Comunicación*, *19*(1), 85–104. https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre. https://bit.ly/3DFalse

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006, 4 de mayo). *Boletín Oficial del Estado, 2006*(106), 17158-17207. https://bit.ly/3av02dM

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *71*, de 23 de marzo de 2007. https://bit.ly/2Wps8DQ

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. https://bit.ly/3mBjcGc

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://bit.ly/3BxNRZL

Madrid, M. J., Jiménez-Fanjul, N.& Maz-Machado, A. (2016). Bibliografía usada en la formación matemática del profesorado de infantil. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández &A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (p. 611). SEIEM. https://bit.ly/3FFHUfH

Maz-Machado, A., Argudo, C., Madrid, M. J., Gutiérrez-Rubio, D., Jiménez-Fanjul, N & León-Mantero, C. (2018). Referencias bibliográficas en la formación matemática del profesorado de educación primaria en Andalucía. En J. L. Rodríguez-Muñiz, L. Muñiz-Rodríguez, A. Aguilar-González, P. Alonso, F. J. García & A. Bruno (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXI* (p. 639). SEIEM. https://bit.ly/3mP26mL

Olmo-Soto, A., Maz-Machado, A. & Madrid, M. J. (2020). La educación Plástica y Visual en la formación del profesorado de Infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba. *Brazilian Journal of Development*, *6*(1), 4370–4381. https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-312

Ortega, D.& Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *21*, 53. https://doi.org/10.18172/con.3315

Real Academia Española. 2005. "Género". *Diccionario panhispánico de dudas.* https://www.rae.es/dpd/género

Universidad de Alcalá. (2015). Plan de igualdad de oportunidades para el personal de la Universidad de Alcalá. https://bit.ly/3awv3OG

Universidad de Castilla-La Mancha. (2020). Plan de igualdad UCLM 2020-2024. https://bit.ly/2YBkxTz

LA PRESENCIA Y LOS SABERES DE LAS MUJERES EN AL FORMACIÓN INCIAL DEL PROFESORADO

ESTHER SANTAELLA-RODRÍGUEZ
Centro de Magisterio La Inmaculada. Universidad de Granada

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
Universidad de Granada

VANESA LOZANO
Centro de Magisterio La Inmaculada. Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, en torno al 70% del profesorado de la enseñanza en marco de la educación formal son mujeres (Verastegui, 2019). A partir de esto, se puede señalar que en España la feminización de la enseñanza es una realidad, ya que este concepto hace alusión al hecho de que la labor docente en nuestro sistema educativo está ocupada principalmente por mujeres. Sin embargo, esta representatividad no es igual en todas las etapas educativas, ya que en Educación Infantil este porcentaje ronda el 97%, como en Educación Especial que se ubica en torno al 80%, pero al llegar a la Educación Superior estos porcentajes descienden drásticamente, hasta el punto de que solo el 41% del Personal Docente e Investigador del Sistema Universitario Español son mujeres (Verastegui, 2019; Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019).

En este sentido, Jiménez (2003) señala que pese a que la ocupación de las enseñanzas no universitarias es una de las que muestran mayor tasa de feminización esto no se ve reflejado en el ámbito universitario y coincide con Verastegui (2019), al afirmar que el estudio de esta realidad debe hacerse desde una perspectiva de género si se quiere profundizar en la comprensión de esta realidad. Para Sánchez-Bello (2012), el fenómeno de la feminización de la enseñanza en las primeras etapas educativas está directamente vinculado con la con los procesos de

división del trabajo en relación al género. A esto, se pueden añadir cuestiones como el hecho de que la educación durante las primeras etapas esté asociada con las tareas de cuidado, por lo que estaría vinculado, a su vez, con la división sexual de las tareas sociales. Por otro lado, hay autoras que cuestionan la relación entre la feminización de la enseñanza y el prestigio social otorgado a esta labor (Sánchez-Bello, 2012; Verastegui, 2019). También, es importante destacar la relación existente entre el uso del lenguaje y la división del trabajo (García Vargas, 2010), lo cual supone uno de los ejes principales de este trabajo. Cabe mencionar que toda esta realidad se ve reflejada en las aulas de magisterio, donde el número de alumnas matriculadas supera al de alumnos.

Por otro lado, es importante señalar que el acceso de las mujeres a la Universidad durante las últimas décadas ha aumentado enormemente, hasta el punto de que en la mayoría de países occidentales el número de inscritas y egresadas supera al de inscritos y egresados. Además, cabe destacar el hecho de que las instituciones universitarias se han convertido en referentes en la producción de estudios feministas y de género (López, 2016). Sin embargo, esto no hace que los sistemas de Educación Superior sean reflejo de espacios igualitarios y que hayan logrado superar la brecha de género.

En este sentido, este capítulo busca profundizar en un aspecto presente en los procesos formativos universitarios, que funcionan como reproductores de desigualdades en cuanto al género. En concreto, se centra en la visibilización de las mujeres en el discurso en los programas de formación del Magisterio. Para ello, se profundiza en dos cuestiones clave a tomar en consideración, con la intención de corregir una situación de desigualdad histórica. Específicamente, se reivindica la importancia de incorporar referentes femeninos en la formación del magisterio, así como hacer visible el papel de la mujer en la Historia de la Educación. Por otro lado, se señala otro aspecto clave relacionado con el discurso, como es el empleo de un lenguaje inclusivo.

Es cierto que las investigaciones en torno al feminismo han tenido un gran impulso en las últimas décadas, y que una parte importante de este trabajo se ha desarrollado en espacios universitarios, aunque aún hoy la inclusión de contenidos coeducativos y vinculados con los estudios de

género no están muy presentes en los planes de estudio de diferentes titulaciones (Garrido, 2020). En este sentido, cada vez se hace más notable la necesidad de hacer presentes a las mujeres en la docencia, la investigación, los itinerarios, así como en el discurso, a través del uso de un lenguaje inclusivo y no sexista (García-Cano & Hinojosa, 2016).

En este sentido, el discurso se convierte en un elemento de referencia a la hora de plantear la inclusión de la perspectiva de género en el proceso de formación inicial del magisterio. Moreno (2016) afirma que el discurso está determinado por las estructuras en las que se encuentra, ya que se trata de una práctica socio-histórica y añade, que el discurso educativo se construye y reconstruye, se transforma a través de su uso. Además, la reflexión y el análisis del mismo van a facilitar la comprensión de las relaciones de poder que se establecen y, al mismo tiempo, sirve para profundizar en el discurso pedagógico que guiará la práctica educativa.

La formación inicial del profesorado debe ahondar en la reflexión crítica desde la perspectiva de género, de manera que se pueda realizar un análisis crítico tanto del currículo explícito como del implícito y que suponga un elemento capaz de generar un cambio en el sistema de reproducción de roles y estereotipos (Lleixá *et al*., 2020).

A partir de aquí se inicia una revisión teórica para profundizar las necesidades presentes en el discurso empleado en la formación inicial de maestros y maestras, así como en las posibles vías de mejora para continuar avanzando hacia una propuesta formativa más igualitaria e inclusiva apoyada en la perspectiva de género. Para ello, se utiliza una visión tanto retrospectiva como prospectiva, por considerar que resulta fundamental identificar de dónde venimos para poder visibilizar hacia dónde nos dirigimos, atendiendo en todo momento al presente y a la acción como medio de cambio y transformación.

2. OBJETIVOS

A partir de las consideraciones realizadas hasta ahora se puede delimitar la finalidad principal de este capítulo, que no es otra que la de hacer notable la presencia de las mujeres en la formación inicial del

magisterio. Para ello, se parte de una revisión que justifica la necesidad de hacer visible de forma explícita el papel de las mujeres en la educación a través del discurso. A partir de esto se destacan dos objetivos específicos:

- Poner en valor la utilización de referentes femeninos a la hora de hablar de educación, conocer qué papel han jugado las mujeres en la Historia de la Educación, así como, destacar figuras de referencia dentro de la misma.
- Destacar la importancia del lenguaje inclusivo en las titulaciones vinculadas con la educación para hacer visibles a las mujeres en el discurso de manera explícita, reconociendo su aporte a este campo de estudio actualmente y a lo largo de la historia.

Para alcanzar dichos objetivos se ha realizado una revisión teórica de tipo descriptivo, cuya finalidad es mostrar una visión general y actualizada del estado de la cuestión. A lo largo de los últimos años, e incluso décadas, el aumento del número de estudios e investigaciones relacionadas con esta temática, así como con otras vinculadas con el feminismo, han vivido un aumento significativo. La bibliografía relacionada con la materia es amplia, por lo que resulta necesaria una recapitulación que recoja los aspectos más significativos de ésta y que, además, establezca una relación directa con su aplicación y la necesidad de tomarla en consideración a la hora de abordar la docencia en aquellas titulaciones vinculadas al campo de la educación, combinando una mirada tanto retrospectiva como prospectiva.

3. MUJERES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Pese a que la feminización de la enseñanza es una realidad en España (García-Gómez, 2009; Verastegui, 2019), la presencia de las mujeres en los planes de estudio es prácticamente inexistente (Ortega & Pagés, 2018). Resulta complicado encontrar referentes femeninos a la hora de hablar de la educación y de su historia, así como, encontrar el espacio ocupado por las mujeres en la Historia de la Educación. En este sentido,

Flecha (2004) afirma que hay una parte de la historia que ha quedado invisibilizada y que, por ello, se ha imposibilitado que se produzcan interpretaciones diferentes que tengan en cuenta otra visión, alejada del androcentrismo. Blanco (2004), coincide con esto y añade el hecho de que las mujeres hayan quedado ocultas en la historia supone un obstáculo actual en los procesos de identificación social, ya que pueden inducir a pensar que cada mujer que alcanza cierta relevancia social o histórica, puede parecer que es la primera, que es algo excepcional o, incluso, que ha llegado ahí por azar.

Para Criado (2020) la realidad que se ha dado a conocer de la historia es aquella que se ha apoyado en la visión masculina, mientras que la perspectiva de las mujeres ha quedado invisibilizada y cuando se ha incorporado o tenido en cuenta en el discurso se ha especificado, como si fuese algo que sale de la norma. Que esto haya sucedido, que se hayan invisibilizado los saberes y experiencias de las mujeres, no ha sido tema de debate ni de reflexión hasta finales del pasado siglo, así como las consecuencias sociales, políticas y educativas de ello (Martín,2021).

Por lo tanto, es importante reivindicar el espacio que el saber de las mujeres ha aportado a la historia, pero no en comparativa ni desde la óptica de una visión masculinizada. En este sentido, el conocimiento y los aportes que las mujeres han realizado a la escuela y a la educación a lo largo de la historia se refleja de un modo muy significativo, influyendo en el sentido que se otorga a las relaciones y a la labor del magisterio (Blanco, 2004).

Según Flecha (2004) la Historia de la Educación está pasando por un proceso de reconocimiento de la trayectoria de las mujeres, como ha sucedido en otras disciplinas. Dicho proceso de legitimación se está produciendo en distintas fases: la primera, pasa por incorporar figuras de mujeres relevantes en los itinerarios formativos, que suelen ser pocas y en muchas ocasiones se presentan como seres excepcionales, lo que induce a pensar que la influencia de las mujeres en la educación ha sido puntual, centrada en figuras concretas. En este sentido, es importante y necesario otorgar a las mujeres el papel que les corresponde en la historia (Corrales, 2020), sin mostrarlo como algo puntual, lo que debe

quedar reflejado en el discurso, tanto oral como escrito, que se emplea en los procesos formativos.

En segundo lugar, a la hora de hablar del papel de las mujeres en la Historia de la Educación, se hace presente el acceso de las mujeres a los diferentes niveles educativos, lo cual ha facilitado el hecho de obtener información sobre las mujeres y su realidad (Flecha, 2004). Fue durante el primer tercio del siglo XX cuando las mujeres fueron accediendo a los diferentes niveles de educación y, con ello, también a los de enseñanza, en España comenzaron a aparecer las primeras profesoras y catedráticas, aunque con la posterior dictadura este avance se vio frenado (Grana & Martín, 2016).

Finalmente, la última fase nos lleva a incorporar en los planes formativos las aportaciones realizadas por las mujeres, como transmisoras, pero también como creadoras de conocimiento (Flecha, 2004). Sin embargo, hasta hace relativamente poco no se ha tenido consciencia de la necesidad de incluir otros referentes interpretativos, además de que existe una falta de herramientas metodológicas para ello, ya que la epistemología también se ha desarrollado desde una postura androcéntrica (Martín, 2021). Cruz-Guzmán *et al.* (2017), a partir de un estudio realizado, concluyen que es clave hacer visibles no solo los aportes de las mujeres en la construcción del conocimiento, sino también, reconocer los obstáculos con los que se han topado debido a cuestiones relacionadas con el género, algunos de los cuales siguen estando vigentes.

Por otro lado, resulta significativo señalar la disparidad o baja representatividad de las mujeres entre el profesorado universitario en comparación con otras etapas educativas no universitarias, destacando las dificultades en el acceso y la promoción de éstas dentro de dicho cuerpo docente (Jiménez, 2003; López, 2016). En este sentido, se hace necesaria la constitución de un cuerpo docente universitario más equitativo y paritario.

Es fundamental desatacar la necesidad de integrar la perspectiva de género en todos los procesos formativos, lo que también incluye los itinerarios formativos, con la intención de eliminar los estereotipos de género de la formación del magisterio, dando una mayor visibilización a

las mujeres, a su papel y a sus saberes al largo de la historia, así como a sus aportaciones a la educación. Esto, a su vez, influirá de manera directa en la construcción de las identidades sociales y en el mundo laboral y la división sexual del trabajo (Garrido, 2020).

Finalmente, es importante señalar la necesidad de que esta trasformación se lleve a cabo desde una intervención complementaria, que no solo se ofrezca como una propuesta o compromiso individual del profesorado que se encuentra sensibilizado con la temática, sino que es fundamental que se aborde como una respuesta institucional, que favorezca la implicación de toda la comunidad universitaria.

4. LAS MUJERES EN EL DISCURSO Y EL LENGUAJE INCLUSIVO

Es crucial incorporar el género y el sexo como elementos de análisis en la formación del profesorado, como parte de los planes de estudio en Educación Superior. Esto resulta clave en el camino hacia la construcción de una escuela inclusiva, para ello, se debe de dotar al alumnado de herramientas y referencias que le acerquen a una realidad más equitativa e inclusiva (Lleixás *et al.*, 2020; Martínez, 2020).

Después de dejar constancia de la importancia que tiene el hecho de que las mujeres aparezcan representadas en lo itinerarios formativos, de manera igualitaria, entendiendo la significatividad de sus aportes en el ámbito de la educación a lo largo de la historia, es necesario prestar atención también a cómo se muestran y cómo se desarrolla el discurso. Por tanto, resulta imprescindible reivindicar el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista. Para Martín Barranco (2019), el lenguaje es sexista cuando se apoya en una jerarquización que valora a una de las partes por encima de otra, ubicándola en una posición universal, mientras que la parte excluida queda invisibilizada. Es importante señalar que una parte importante de las críticas que se realizan al lenguaje inclusivo se sustenta en la negación de lo anterior.

Analizamos, en este caso, el papel del lenguaje como herramienta del discurso que tiene una serie de repercusiones sociales y culturales, las

cuales influyen directamente en la reproducción de las relaciones de poder (Ruay *et al.*, 2021).

Cuando se habla del discurso y del lenguaje no se hace únicamente alusión a las palabras empleadas, ya que éstas no van a cambiar las relaciones de poder. La clave del análisis recae en la capacidad de poner la crítica y la reflexión en el discurso como una acción social, política y educativa, analizando las relaciones y jerarquías sobre las que se construye, o como afirma Masson (2012), reflexionar sobre el lenguaje autorizante y el autorizado, el considerado correcto y universal y el que debe justificarse. Para Chávez (2020), el uso de un lenguaje comprometido con la inclusividad amplía los límites que restringen la comunicación, por lo que supone un progreso.

Por otro lado, el lenguaje, y el uso que se hace de éste, puede ser entendido como una herramienta de poder (García-Vargas, 2010). Hay una dimensión política que influye directamente en el orden social, en la medida en que influye en el imaginario y, por tanto, en la construcción de las identidades (Grana, 2021).

Díez (2017) al realizar un análisis del discurso empleado por el alumnado universitario en la elaboración de Trabajos Fin de Grado/Máster, concluye, que son principalmente las alumnas quienes tiene en cuenta aspectos vinculados con el género, frente a los alumnos, al mismo tiempo, describe que el discurso de género es fundamentalmente usado para evidenciar las desigualdades entre hombres y mujeres. Además, de que se recurre a una visión *europeocentrista* que no toma en considerado la construcción del género en distintos lugares y momentos.

Por otro lado, cabe señalar el hecho de que el término hombre sea utilizado como sinónimo de ser humano, incluso de humanidad. Sin embargo, si se hace alusión a una realidad o circunstancia que solo afecta a las mujeres, en dicho caso, sí que se debe especificar (Criado, 2020). Para poder hablar de una educación igualitaria es fundamental recurrir a un lenguaje inclusivo, que utilice las mismas referencias, que visibilice y haga evidentes modelos tanto femenino como masculinos (Marañón, 2018).

Es importante alejarse de un modelo que utiliza el masculino como única referencia, entendiendo que ésta es la realidad generalizable y que todo, por tanto, puede y debe ser amoldable a ello, ya que de esta manera se está ocultando el papel de las mujeres en la historia y en la actualidad, ya sea de una manera intencional o no intencional (Chávez, 2020). Por otro lado, el hecho de recurrir al masculino como genérico genera una tendencia en el imaginario que hace que se recuerden o visualicen figuras masculinas antes femeninas, independientemente del contexto al que estemos haciendo alusión (Criado, 2020), por ejemplo, cuando utilizamos el concepto escuelas de padres, aunque la participación femenina en las escuelas en muy superior a la masculina (independientemente el lazo familiar o afectivo que le una con el niño o la niña).

Resulta fundamental el uso explícito del femenino, para compensar una situación de desigualdad que se ha ido reproduciendo a lo largo del tiempo con respecto a las mujeres en todos los ámbitos y esferas, incluido también el lenguaje (Garrido, 2020).

Dicha situación de desigualdad se ha ido dando a través de un sexismo lingüístico y social que se refleja en el discurso de diferentes formas, por ejemplo, cuando para determinadas palabras que implican un reconocimiento social solamente se formulan a través del masculino (jefe, médico, etc.) aunque hagan alusión a mujeres y el femenino de dichos sustantivos esté reconocido. Por otro lado, en el castellano se utilizan un sinfín de frases coloquiales que reflejan un uso sexista del lenguaje y que se retroalimentan del sexismo social y que deben erradicarse. En este sentido, el lenguaje inclusivo realiza un aporte importante en las prácticas lingüísticas y, por tanto, también influye en la práctica social a través del discurso (Chávez, 2020).

Violi (1991) va más allá, y añade que no solo existe una conexión directa entre sexo y lenguaje, sino que este último, además, ha sido empleado como una herramienta que en ocasiones ha puesto límite a la capacidad de expresión de las mujeres, ya que el uso considerado socialmente correcto para hombres y mujeres no ha sido el mismo, siendo mucho más restrictivo para estas últimas (Torres & Díaz-López, 2017).

El introducir el uso del lenguaje inclusivo no sexista en la Educación Superior está estrechamente ligado con la equidad, y con el papel que las instituciones universitarias deben jugar para la reducción de desigualdades (Ruay *et al.*, 2021). En tanto que hablamos de instituciones referentes en la construcción del conocimiento, la formación desarrollada en las mismas no debe quedar atrás en cuanto a las demandas de la sociedad, por lo que debe abogarse por superar las tensiones que se han forjado en torno al uso de un lenguaje de inclusión y no sexista, para dejar paso a un discurso más representativo, democrático y participativo. Lo cual, no podrá alcanzarse a menos que se plantee como respuesta institucional, apoyada por los propios órganos de gestión universitaria, ya que no puede ni debe dejarse a la libre elección en base a las opiniones personales e individuales del profesorado, en ese caso la respuesta seguirá siendo limitada.

5. CONCLUSIONES

En el ámbito formal, la educación adquiere un carácter intencional, cuyo objetivo principal es favorecer el desarrollo integral de la persona. Para ello, se debe partir del reconocimiento de las características individuales de cada una o cada uno desde el principio de igualdad, lo que hace que, adoptar una perspectiva de género es inevitable ya que facilita la reflexión en torno a las características que se han atribuido a hombres y a mujeres, al mismo tiempo que favorece el análisis sobre las relaciones sociales entre los diferentes géneros y los conflictos que derivan de ello (Bejarano & Mateos, 2014; Martínez, 2020).

En este sentido la labor del magisterio, resulta crucial para la sociedad, en la medida en que pueden favorecer la reproducción de determinados modelos de comportamiento. Por tanto, es imprescindible que la formación inicial se plantee desde una mirada crítica, que ayude a las personas a hacerse conscientes de los mecanismos que influyen en cómo se transmite el conocimiento, qué tipos de contenidos se seleccionan y presentan al alumnado, los cuales han sido seleccionados por grupos sociales dominantes y, en muchas ocasiones, se utilizan para reproducir modelos sexistas y estereotipados (Díaz & Puig, 2020).

A lo largo de la historia, las mujeres han ocupado una situación de desigualdad y subordinación con respecto a los hombres y en el caso del leguaje esto no ha sido diferente. En este sentido, Garrido (2020) afirma que la educación formal, en todas sus etapas, debe preocuparse por incluir la perspectiva de género, como parte de un compromiso con la transformación y justicia social, reduciendo las desigualdades derivadas, en parte, de los estereotipos que se han ido construyendo durante siglos.

La transformación del discurso y del lenguaje se convierte en una acción social y política, que requiere del compromiso de diferentes agentes sociales (Masson, 2012). En este trabajo, en concreto, nos centramos en el de las maestras y los maestros, para lo cual resulta clave introducir puntos de reflexión crítica desde su formación inicial. Una de las claves de este proceso de cambio implica el hacer visibles a las mujeres en los procesos formativos, generando nuevas visiones y referentes sociales y educativos.

Es importante destacar la necesidad de fomentar una formación del profesorado que ayude al alumnado en el diseño de su propia trayectoria profesional, alejada de sesgos de género, a partir de una postura crítica que se sostenga en una visión igualitaria y equitativa, que ponga en tela de juicio los modelos de comportamiento y prejuicios sexistas que se han ido reproducción a lo largo de la historia (Ortega& Pagés, 2018).

Por otro lado, la historia, así como otras disciplinas académicas, se han ido desarrollando, compartiendo y explicando desde una visión androcéntrica a lo largo del tiempo, lo que ha hecho que se invisibilicen los resultados y las aportaciones realizadas por las mujeres. Esto, al mismo tiempo, se ha visto reforzado por el uso de un lenguaje no inclusivo, lo que provoca que las expectativas generadas en niñas y mujeres difieran de las generadas en niños y hombres (Marañón, 2018). Por ello, la formación del profesorado se convierte en un elemento clave para corregir esta situación de desigualdad, en la medida en que favorece la construcción de un modelo de escuela basada en la coeducación.

Para López (2016) la baja representatividad femenina en los entornos académicos supone un problema claro, que debe abordarse de manera

directa en el caso de las instituciones universitarias que quieran mostrarse como agentes transformadores para la sociedad, ya que continúan reproduciendo modelos basados en estructuras jerárquicas de poder y prácticas apoyadas en principios patriarcales. Por ello, pese al compromiso individual de parte del profesorado universitario, para generar el cambio necesario se requiere también de una respuesta institucional, así como, que se propongan e implementen estrategias desde la perspectiva de género.

Finalmente, cabe señalar que este trabajo presenta algunas limitaciones, que abren la posibilidad a futuras líneas de reflexión e investigación, ya que se centra únicamente en una presentación binaria del género, atendiendo a dos únicas formas, femenino y masculino, sin embargo, puede haber personas que no se sientan representadas en este discurso, con el uso de este lenguaje. Resulta crucial reconocer el derecho de cada persona de verse reflejada en el discurso, "identificándose de manera positiva en su propia lengua materna y que esa identificación sea respetada por las demás" (Hamel, 1995, como se citó en Grana, 2021. p. 1794).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bejarano, M. T. & Mateos, A. (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra: Revista Científica*, *1*(Nº. Extra), 128-146. https://bit.ly/2YGDUKX

Blanco, N. (2004). El saber de las mujeres en la educación. *XXI, Revista de Educación*, 6, 43-53. https://bit.ly/3DCJsWc

Chávez, J. M. (2020). De ética y estética, un abordaje del lenguaje inclusivo. *+E: Revista de Extensión Universitaria, 10*(12), 1-5. https://doi.org/10.14409/extension.2020.12.Ene-Jun.9324

Corrales, M. (2020). El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales: Una experiencia práctica. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 187-206. https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.187

Criado, C. (2020). *La mujer invisible. Descubre como los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Seix Barral.

Cruz-Guzmán, M., Muñoz, G. & Illescas-Navarro, M. (2017). Educación científica desde la perspectiva de género: impacto del proyecto "mujeres a con-ciencia" en la formación de maestros. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas,* Nº Extra, 5571-5577. https://bit.ly/3oXHNpX

Díaz, M. & Puig, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History,* 9(1), 38-64. doi: 10.17583/hse.2020.4294

Díez, M. C. (2017). "Con y para la sociedad". Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/Máster de Ciencias Sociales. En R. Martínez, R. García-Moría & C. R. García. *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (p. 102-114). Universidad de Córdoba.

Flecha, C. (2004). Las Mujeres en la historia de la educación. *XXI. Revista de educación*, 6, 21-34. https://bit.ly/3lzMB2C

García-Gómez, T. (2009). Maestras, amor y carreras profesionales. *Revista Temas Sociológicos,* 13, 187-208. https://doi.org/10.29344/07196458.13.233

García-Vargas, A. (2010). El lenguaje como discriminación. *Cuadernos Judaicos*, 27, 1-20. https://bit.ly/2YKGzns

García-Cano, M.& Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiárea. Revista de didáctica*, 8, 61-86. https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122

Garrido, M. I. (2020). Por una mayor visibilización de la mujer en la Educación Superior. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 114-139. https://bit.ly/3DFBJGz

Grana, R. (2021). Lenguaje y sociedad: ¿qué hacemos cuando usamos lenguaje inclusivo? En S. A. Flores Borjabad & R. Pérez (Coord.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación esliteratura, lingüística y traducción* (p. 1792-1808). Dykinson S. L. https://bit.ly/3mMP9tD

Grana, I., y Martín, F. (2016). Las profesoras durante el franquismo: freno a la vanguardia intelectual de las mujeres. *Bordón. Revista de Pedagogía, 68*(3), 59-71. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68304

Jiménez, M. E. (2003). El género en el profesorado: el caso de las profesoras universitarias. *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 2, 71-102. https://bit.ly/3iY7PWc

Lleixá, T., Soler, S. & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 634-642. https://bit.ly/2YNeVFG

López-Figueroa, Y. (2016). Invisibilidad y desigualdad. La política académica y las mujeres docentes en la universidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 2, 373-390. https://bit.ly/3vll2xz

Marañón, I. (2018). *Educar en el feminismo*. Plataforma Editorial.

Martín, M. (2019). *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Editorial Catarata.

Martín, M. E. (2021). Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la historia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 125-138. https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.4.19107

Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación, 82*(2), 27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

Masson, L. (2012). Lenguaje y género: disputas en torno a la inclusión y la visibilización de las mujeres. *Papeles de Trabajo, 6*(10), 12-29. https://bit.ly/3ADyCgL

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. https://bit.ly/30crivN

Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 25, 129-148. https://bit.ly/2YIXoza

Ortega, D.& Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21, 53-66. http://doi.org/10.18172/con.3315

Ruay, R., Perines, H., & Espinoza, L. (2021). Tensiones de un lenguaje inclusivo en la Educación Superior. *Revista de Educación y Pensamiento, 25*(27), 40-47. https://bit.ly/3AHMtCp

Sánchez-Bello, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *REIFOP. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15*(3), 85-91. https://bit.ly/3lzNbgY

Torres, N. M. & Díaz-López, M. P. (2017). Género en el discurso: discriminación: maltrato a la mujer. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 4*(1), 267-276. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1056

Verastegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31. http://www.revistaindice.com/numero73/p28.pdf

Violi, P. (1991). *El infinito singular*. Editorial Cátedra

CAPÍTULO VI

MATERIAS ESPECÍFICAS DE GÉNERO EN TITULACIONES DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL DE ANDALUCIA

ALICIA ELADIA HERMOSO-SOTO
Universidad de Sevilla

ROCÍO JIMÉNEZ-CORTÉS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La formación específica en género es un reto actual para los diferentes planes de estudio (Asián et al. 2015). Especialmente cuando se trata de formar a profesionales del ámbito de la intervención con menores expuestos/as a violencia de género. Este trabajo se desarrolla en el marco de una tesis doctoral donde se indaga en los perfiles profesionales, competencias y formación especializada de equipos multidisciplinares que se encargan de atender a menores expuestos/as a violencia. En este sentido, un objetivo de este trabajo es precisamente identificar materias específicas en los planes de estudio universitarios andaluces con contenidos especialmente focalizados en género y violencia. Concretamente, nos ocupamos del estudio de las titulaciones de educación, psicología y trabajo social.

Para ello, el capítulo se estructura siguiendo una serie de apartados. Primero se aborda una contextualización desde el punto de vista legislativo sobre la formación universitaria en género que, a su vez, justifica su necesidad amparándose en las directrices políticas, en segundo lugar, se abordan las carencias formativas en género en el ámbito universitario, en tercer lugar, el debate sobre la transversalidad o especificidad de esta formación, para finalmente exponer objetivos del trabajo, su metodología, resultados y conclusiones.

1.1. Legislación sobre la formación universitaria en género

La normativa vigente en la actualidad, tanto a nivel andaluz como nacional en España, recoge a través de diversos documentos la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo y concretamente en niveles universitarios, de tal modo que se garantice una inclusión real de la igualdad de género en los niveles formativos superiores de la sociedad.

En 2004, a través de la Ley 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género quedaba definida la incorporación del enfoque de género en las universidades tanto en la formación, la docencia y la investigación, todo ello de forma transversal con la finalidad de poder garantizar la igualdad de género y evitar la discriminación por la misma razón.

Más tarde, en 2007, con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se tienen en cuenta y se proponen elementos clave para la introducción de la perspectiva de género en estos niveles educativos, siendo estos, por un lado, el respeto a los derechos fundamentales, concretando en la igualdad entre hombres y mujeres y, por otro, la inclusión de dicho paradigma en los planes de estudio en los que sea conveniente y tengan relación con estos derechos.

En el mismo año, con la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, en su artículo 16 se refleja que, desde la Junta de Andalucía y sus universidades: "en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán los estudios y conocimientos transversales orientados a promover el desarrollo emocional, la coeducación, la prevención de la violencia de género, y las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres" (p. 7778).

Estas normativas, son ejemplo de la incorporación de la perspectiva de género en la legislación a nivel andaluz y nacional, poniendo énfasis en la importancia que esto tiene en la sociedad, así como la necesidad de una actuación concreta al respecto.

1.2. Carencias formativas en género en la universidad

El hecho de que de forma legal se recoja la introducción de este paradigma en el ámbito educativo en diferentes niveles, concretando así y haciendo hincapié en las titulaciones universitarias a través de planes de igualdad o guías docentes orientadas a ello, hace que se cuente una mayor sensibilidad en cuanto a esta perspectiva. No obstante, tal como señala Ballarín (2015), aún existe un androcentrismo cultural y simbólico que frena el progreso y la implantación de esta visión completamente en este sentido debido a la reproducción de patrones sociales basados en la cultura patriarcal. Sin embargo, esta ralentización en los ámbitos educativos superiores se toma como energía de motivación a la meta que supone la igualdad de género en este contexto (Pastor & Acosta, 2016).

Esta incorporación de forma específica del enfoque de género a través de planes docentes universitarios y para lo que existe un marco legal vigente, hace que de forma directa se cuente con una mejor actuación por parte de los/as futuros/as profesionales de estas titulaciones hacia los colectivos con los que trabajen, quienes, además, deberán tener en cuenta recursos, estrategias y herramientas que repercutan en una óptima labor de intervención (Galvis & Garrido, 2016).

Sin embargo, se dan carencias en la introducción de este enfoque de género en las guías docentes, en lo que autoras como Camaera y Saavedra (2018) ponen énfasis en esta realidad que se da en los currículums universitarios, señalando que no se dan de forma continuada ni formal programas que favorezcan esto, a pesar de contar con normativa así lo establece.

Otros autores como González, García y García (2019) detallan la falta de incorporación de enfoque de género en ciertos aspectos como la utilización del lenguaje no sexista, la falta de autoras en las referencias bibliográficas que sirvan de referentes a los/as futuros/as profesionales, así como una carencia en la contextualización del feminismo de forma general y los conceptos que ello engloba, por lo tanto, se dan lagunas en cuanto a sensibilización en la materia.

A esta falta de formación en materia de género de forma general en las titulaciones universitarias, se suma la aportación de Ortega y Pagès (2018) quienes, centrados en el ámbito de las ciencias sociales, detallan que se reitera la reproducción de estereotipos en las distintas guías docentes, así como la formación de forma transversal más que de manera formal y dedicada explícitamente a ello. Aspecto que también lo apoyan Ferrer, Bosch y Capilla (2011), quienes remarcan que a pesar de existir acciones legales y administrativas que contemplan la incorporación del enfoque de género en las titulaciones universitarias, la práctica demuestra algo distinto, una formación transversal en ello o la elección optativa de materias específicamente destinadas a este aporte. Es por ello, por lo que ponen en valor la adopción de una visión más relevante al respecto y la introducción de contenido en género, así como una mayor sensibilización por parte del profesorado en esta cuestión.

A su vez, Bonilla y Rivas (2019), tienen muy presente que, a causa de esta mayoritaria formación transversal en cuestiones de género, y coincidiendo con las autorías anteriores, señalan el papel fundamental que juega el sistema educativo aquí, proponiéndolo como impulso de transformación social clave.

Este aspecto que los autores consideran esencial, también se pone de relevancia a través de legislación que lo avala con la incorporación de planes de igualdad desde las distintas universidades, como así se recogía en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, donde se concretaba en la organización de unidades de igualdad que garantizaran esto mismo en cuestiones de género y, por consiguiente, la creación de los mencionados planes.

Dichos planes de igualdad que conllevarán a la creación de planes docentes universitarios con enfoque de género concreto, según Pastor et al. (2020), cuentan con obstáculos que proceden de la visión social arcaica que frena el avance hacia la igualdad por la falta de interés de incorporación de estas materias en las diversas titulaciones universitarias, generando así desigualdades por cuestión de género, así como falta de formación en ello.

1.3. ¿Transversalidad o especificidad en materia de género?

La transversalidad o mainstreaming en cuestiones de género supone contar con el enfoque de género en las distintas materias universitarias de forma genérica, enriqueciendo al alumnado que recibe la formación en concreto, así como al profesorado que la imparte de manera recíproca. Por lo que, autoras como Bas, Ferre y Maurandi (2017) vean esencial y de valor la realización de una reflexión en profundidad sobre la docencia universitaria y el papel de responsabilidad social con la que cuenta, siendo de mayor impacto en cuestiones de género.

Sin embargo, autoras como Asián, Cabeza y Rodríguez (2015) señalan la carencia formativa con la que cuenta el profesorado, lo que repercute en una falta de sensibilización con la temática y, por consiguiente, la no incorporación de este enfoque en su asignatura.

Esto ocurre de forma general, donde la incorporación de enfoque de género de forma transversal se da o no en las distintas universidades, pero, concretando en materias específicas y de repercusión práctica como sería la formación en violencia de género, tampoco queda cubierta, a pesar de contar con leyes que sí apoyan esto mismo.

Dicha especialización en materia de violencia de género, lo cual lo tienen en cuenta autoras como Toledano et al. (2015) cuentan que se trata de una problemática real y de impacto social para la que ha de contarse con formación específica en intervención para lograr el cambio y mejora de las víctimas y para lo que no existe una concreción en ello. Señalan también a la universidad como institución de referencia y que juega un papel fundamental en ello tanto desde la investigación, como desde la formación, donde se define el perfil profesional de intervención con este colectivo. Esto mismo lo apoya Olszowi et al. (2020) quien ve de relevancia esta formación para una óptima atención a colectivos en estas situaciones, lo cual lo considera una necesidad debido a la repercusión que esta carencia tiene en aquí.

Continuando con la formación específica dentro del enfoque de género, ahondando en materias de diversidad afectivo sexual, la escasez de asignaturas que trabajen en ello hace que el mismo profesorado no cubra sus necesidades para la intervención con el colectivo LGTBI+, por

ejemplo. Autoras como García, Álvarez y Barozzi (2018) comentan que es esencial contar con dicha formación y contar con ella hace que sirva de motivación para la continuidad con esta práctica educativa para garantizar una mayor atención y docencia universitaria.

La perspectiva de género en titulaciones universitarias y en cuestiones de educación sexual, como señala Preinfalk (2015) es de necesidad realizar un análisis a fondo en esta, que permita una revisión de contenidos y enfoques para poder contar con los conocimientos y herramientas necesarios que proporcionen una igualdad y equidad reales a nivel social y que velen por los derechos humanos.

La escasez o invisibilidad de formación en materia de diversidad sexual y de género hace que el futuro de los/as estudiantes se vea sesgado en cuanto a la acción a llevar a cabo en cuestiones de discriminación por cuestiones de género y orientación sexual, como así comentan Pichardo y Puche (2019).

Esta misma falta de formación en diversidad sexual, como señala Sánchez (2021) hace que se perpetúen estereotipos sociales que conllevan a la no introducción plena de la perspectiva de género, por lo tanto, el desarrollo de una educación inclusiva de calidad para el alumnado resultará un cambio significativo en la visión social. De esta forma, la formación del profesorado es de relevancia aquí para que este continúe con una docencia equitativa y que ayude a esta transformación que deje a un lado la heteronormatividad y la continuidad de roles de género.

Aguilar (2015) comenta la necesidad de llevar a la práctica la legislación o normativa con la finalidad de cambio en contextos de desigualdad, de modo que estas normativas sirvan realmente para la acción este aspecto y no se liguen exclusivamente a lo políticamente correcto.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es identificar asignaturas específicas de los planes de estudio de educación, psicología y trabajo social de Andalucía a partir del estudio del contenido de las guías docentes específicas en materia de género.

De esta forma, se pueden abordar el grado de inclusión de la perspectiva de género en las titulaciones universitarias andaluzas presentadas, así como poder localizar el contenido concreto que incluyen las mismas o las competencias que trabajan aquí de forma específica. Esto permite vislumbrar el perfil formativo de los futuros/as egresados/as en relación con la atención a menores expuestos a violencia de género.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio combina técnicas de análisis textual y análisis del discurso con técnicas clásicas de análisis de contenido (Neuendorf 2002; Titscher et al. 2000). Con el análisis textual de las guías docentes seleccionadas se pretende identificar e indagar fundamentalmente en los contenidos abordados para dilucidar perfiles formativos.

3.1. Muestra

Para este estudio se toman como objeto de análisis las guías docentes de las titulaciones de psicología, trabajo social y educación (social, primaria, infantil y pedagogía) de las distintas universidades públicas andaluzas, suponiendo esto un total de 1882 guías.

De estas mismas que conforman la población total de estudio, se realiza un muestreo no probabilístico intencional y se seleccionan solamente aquellas que cuenten con temática exclusivamente relacionada con perspectiva de género y menores, lo cual se traduce en un total de 26 guías docentes de titulaciones de grado de psicología, trabajo social y educación en sus variaciones de las universidades públicas andaluzas que se concretan en: Universidad de Sevilla (US), Pablo de Olavide (UPO), Granada (UGR), Córdoba (UCO), Jaén (UJA), Cádiz (UCA), Málaga (UMA), Almería (UAL) y Huelva (UHU).

La distribución de la muestra obtenida de las distintas universidades públicas andaluzas queda distribuida de la siguiente forma:

TABLA 1. *Muestra 1*

Universidad	Área	Titulación	Total de asignaturas	Total de asignaturas específicas en género
UPO	Educación	Educación social	44	1
UPO	Trabajo social	Trabajo social	53	2
US	Educación	Educación infantil	35	0
US	Educación	Educación primaria	52	0
US	Educación	Pedagogía	42	1
US	Psicología	Psicología	46	0
UMA	Educación	Educación infantil	35	0
UMA	Educación	Educación primaria	52	0
UMA	Educación	Educación social	42	3
UMA	Educación	Pedagogía	40	1
UMA	Trabajo social	Trabajo social	42	2
UMA	Psicología	Psicología	47	0
UJA	Educación	Educación social	40	0
UJA	Educación	Educación infantil	50	0
UJA	Educación	Educación primaria	62	1
UJA	Psicología	Psicología	45	0
UJA	Trabajo social	Trabajo social	47	2
UCA	Educación	Educación infantil	43	0
UCA	Educación	Educación primaria	47	1
UCA	Psicología	Psicología	38	0
UCA	Trabajo social	Trabajo social	42	2
UAL	Educación	Educación infantil	34	0
UAL	Educación	Educación primaria	55	0
UAL	Educación	Educación social	35	0
UAL	Psicología	Psicología	37	0
UAL	Trabajo social	Trabajo social	40	1
UHU	Educación	Educación infantil	44	0
UHU	Educación	Educación primaria	56	1
UHU	Educación	Educación social	44	0

UHU	Psicología	Psicología	45	0
UHU	Trabajo social	Trabajo social	47	2
UCO	Educación	Educación infantil	42	1
UCO	Educación	Educación primaria	51	0
UCO	Educación	Educación social	37	0
UCO	Psicología	Psicología	52	0
UGR	Educación	Educación infantil	44	0
UGR	Educación	Educación primaria	49	0
UGR	Educación	Educación social	41	1
UGR	Educación	Pedagogía	45	2
UGR	Trabajo social	Trabajo social	44	2
UGR	Psicología	Psicología	49	0

Fuente: elaboración propia

Del total de guías que conforman la muestra y que corresponden a un total de 26, el 60.9% (f=14) forman parte de titulaciones de educación y el 39.1% (f=9) de titulaciones de Trabajo social. No habiéndose encontrado ninguna asignatura específica en las titulaciones de psicología. De las materias específicas el 34.8% son materias obligatorias, el 43.5% optativas y el 17.4% son materias de formación básica

3.2. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para el análisis de contenido es elaborado ad hoc y se basa fundamentalmente en la identificación y cuantificación en escala tipo Likert de categorías nucleares, que exponemos a continuación.

Se recogen categorías de perfil muestral de las guías utilizando para ello un documento de Excel, donde hacemos constar ciudad andaluza, titulación específica, grupo de titulaciones a las que pertenece, nombre de la asignatura, créditos, troncalidad, obligatoriedad u optatividad de la misma y curso en que se imparte.

Tabla 2. *Muestra 2*

Sevilla	Educación	Pedagogía	Desarrollo Educativo y Profesional de las Mujeres	3	Optativa	6
UPO	Trabajo social	Trabajo social	Género, procesos psicosociales e intervención social	4	Obligatoria	6
UPO	Educación	Grado en Educación Social y Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social	GÉNERO, PROCESOS PSICOSOCIALES E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	3	Obligatoria	6
UPO	Educación social	Educación social	Desarrollo para la Igualdad y la Diversidad	3	Obligatoria	6
Huelva	Trabajo social	Trabajo social	Género e Igualdad en Trabajo Social	4	Específica	6
Huelva	Trabajo social	Trabajo social	GÉNERO E IGUALDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL	4	Específica	6
Huelva	Educación	Educación primaria	Convivencia y prevención de la violencia de género	4	Optativa	6
Málaga	Educación	Pedagogía	Educación para la igualdad y la diversidad	1	Básica	6
Málaga	Educación	Educación social	Procesos de enseñanza, educación para la igualdad y atención a la diversidad I	1	Básica	6
Málaga	Educación	Educación social	Procesos de enseñanza, educación para la igualdad y atención a la diversidad II	1	Básica	6
Málaga	Educación	Educación social	Cambios sociales y nuevas relaciones de género	4	Optativa	6
Málaga	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo Social, Género e Igualdad de Oportunidades	4	Obligatoria	6
Málaga	Trabajo social	Trabajo social	Intervención Social y Violencia de Género	4	Optativa	6

Granada	Educación	Pedagogía	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES.	3	Optativa	6
Granada	Educación	Pedagogía	EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD Y DIVERSIDAD.	1	Básica	6
Granada	Educación	Educación social	Educación para la igualdad entre mujeres y hombres	4	Optativa	6
Granada	Trabajo social	Trabajo social	Perspectiva de género aplicada a la práctica del trabajo social	3 y 4	Optativa	6
Granada	Trabajo social	Trabajo social	Perspectivas feministas y relaciones de géneros	2	Obligatoria	6
Jaén	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo social, género y sistemas de bienestar	4	Optativa	6
Jaén	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo social y mujer	3	Obligatoria	6
jaén	Educación	Educación primaria	Didáctica de las ciencias sociales II: educación	3	Obligatoria	7
Cádiz	Trabajo social	Trabajo social	PERSPECTIVA DE GÉNERO EN TRABAJO SOCIAL	4	Optativa	6
Cádiz	Trabajo social	trabajo social	Intervención Social en Violencia de Género (1er cuatrimestre)	4	Optativa	6
Cádiz	Educación	Educación primaria	ASIGNATURA EDUCACIÓN INCLUSIVA	3	Optativa	6
Almería	Trabajo social	Trabajo social	Trabajo social y género	4	Obligatoria	6
Córdoba	Educación	Educación infantil	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO Y COEDUCACIÓN	4	Otativa	6

Fuente: elaboración propia

Otras categorías se identifican especialmente orientadas a contenidos y se plantean en términos de escala estimativa, donde 1=Sin presencia en la guía, 2=escasamente presentes en la guía, 3=Muy presentes en la

guía. Así se identifican seis tipos de contenidos categorizados como Contenidos básicos en perspectiva de género; contenidos sobre diversidad afectivo-sexual e identidad de género; contenidos sobre violencia de género, contenidos sobre teorías y epistemologías feministas, contenido sobre teoría queer y específicos LGTBI+ y contenidos específicos sobre las mujeres.

3.3. Proceso de análisis de datos

Se sigue un análisis de contenido, que como afirma Bowen (2009) supone un proceso de forma sistemática usado para la revisión y evaluación de documentación. De esta forma se busca, como ya se mencionaba, seleccionar, sintetizar y evaluar dichos documentos (Dulzaides & Molina, 2004). Para el análisis se lleva a cabo la codificación de las distintas guías docentes seleccionadas de las titulaciones de educación, trabajo social y psicología específicas en género de las universidades públicas andaluzas, aunque en este caso, y tras la indagación observamos que no se cuenta con materias de este tipo en la titulación de psicología. De esta forma, con esta codificación se puede observar el estado de las guías en materias específicas de género y ver cómo esta perspectiva se incorpora en cada una de ellas.

Se lleva a cabo el proceso de codificación mediante la lectura individualizada de cada una de las guías docentes y posteriormente se realiza la codificación a través de software específico para ello, utilizando SPSS, aplicación de descriptivos y uso de tablas cruzadas por titulación y codificación in vivo con Maxqda haciendo referencia al tipo de contenido presente, previo al tratamiento estadístico y a la tabulación.

4. RESULTADOS

Los resultados relacionados con los contenidos que se abordan en las materias específicas de las titulaciones de Educación y Trabajo Social en Andalucía muestran que los más abordados son contenidos básicos de la perspectiva de género (M=2.0435, DT= ,76742). El resto de los contenidos considerados prácticamente no tienen presencia en las guías como los contenidos específicos sobre las mujeres (M=1.6087 DT=

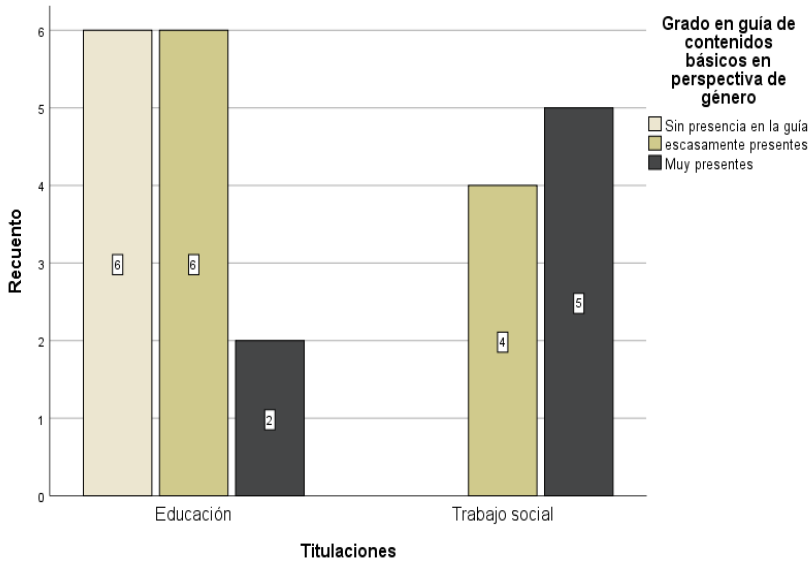
,94094) y los relacionados con la violencia de género (M=1.2609 DT= ,79026). O los que están totalmente ausentes como los contenidos sobre teoría queer y específicos LGTBI (M=1.1304 DT= ,45770), así como los de diversidad afectivo-sexual e identidad de género (M=1.2609, DT= ,61919).

FIGURA 1. *Grado de incorporación de enfoque de género en las titulaciones universitarias andaluzas*

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los contenidos básicos sobre perspectiva de género se observa que están más presentes en las materias específicas de las titulaciones de Trabajo Social andaluzas frente a las de educación siendo estas diferencias significativas (χ^2= 6.926, df 2, p= .031, CC =.481, p =.031)

FIGURA 2. *Grado en guía de contenidos básicos en perspectiva de género*



Fuente: Elaboración propia

Los contenidos sobre violencia de género están presentes en la misma medida en las titulaciones de educación y trabajo social (f=2) sin que haya diferencias significativas en ambos grupos de titulaciones.

FIGURA 3. *Grado en guía de contenidos sobre violencia de género*

Fuente: Elaboración propia

Concretamente, las materias en las que están muy presentes los contenidos relacionados con violencia de género corresponden a titulaciones de Educación de la Universidad de Granada y de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y de Trabajo Social de los planes de estudio de la Universidad de Málaga y Pablo de Olavide de Sevilla. Estas asignaturas además son de formación básica (en el caso de la UGR) y obligatoria (en los casos de la UPO y UMA). Si nos detenemos en los contenidos podemos observar cómo concretamente, en la materia de Desarrollo para la Igualdad y la Diversidad de la titulación de Educación Social se hace alusión específica a:

"Impacto de la violencia de género como fenómeno personal y social.

El ciclo de la violencia: características de las víctimas y maltratadores.

Violencia de Género: factores de riesgo y de protección de las mujeres" (TSUPO6)

Paralelamente también se abordan contenidos para la intervención de cara a un perfil profesionalizador:

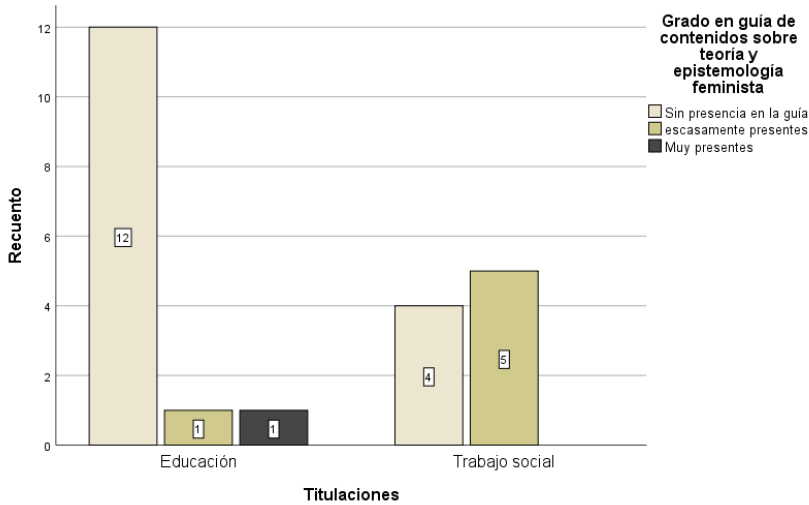
"Claves para la intervención desde la perspectiva de género. La construcción del "objeto" de intervención.

Coeducación e intervención socioeducativa.

De las políticas de igualdad a las intervenciones con perspectiva de género"

Con respecto a los contenidos sobre teoría y epistemologías feministas, observamos su ausencia en 12 materias de Educación frente a 4 de Trabajo Social. *Educación para la igualdad entre mujeres y hombres* del Grado en Educación Social.

FIGURA 4. *Grado en guía de contenidos sobre teoría y epistemología feminista*



Fuente: Elaboración propia

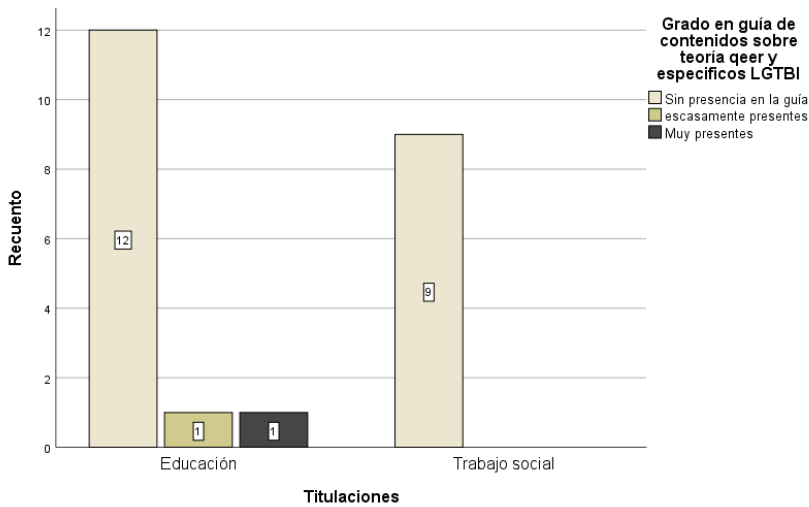
Solo están muy presentes estos contenidos en la guía de una materia de la Universidad de Granada sobre En este sentido, en la guía se aprecia el enfoque de los contenidos y su forma de abordarlos explicando en la guía que:

"◌ el feminismo es un movimiento crítico y emancipador que ha generado diversas teorías y reflexiones sobre las desigualdades de nuestras sociedades. Es, por eso, interdisciplinar. El primer principio que entendemos debe sostenerse es la INTERDISCIPLINARIEDAD de los temas que toquemos.

◌ nuestras vidas se ven atravesadas por multitud de elementos, contextos y factores sociales que conforman nuestras identidades, nuestros derechos, nuestras decisiones, pensamientos y modos de relación. Muchas de ellas han sido analizadas desde la teoría feminista y otras muchas están ahora mismo en debate. CONVERTIREMOS ESTE ESPACIO EN UN ESPACIO DE INTERSECCIÓN DE TODAS ESAS CATEGORÍAS O ELEMENTOS QUE NOS INTERVIENEN SIMULTÁNEAMIENTE generando un debate colectivo respetuoso, sincero, necesario."

El análisis de las guías docentes de las titulaciones seleccionadas de las universidades andaluzas muestra una carencia en el abordaje de contenidos relacionados con la teoría queer y la terminología y bases formativas relacionadas con el colectivo LGTBIQ+. Incluso las materias que abordan la diversidad lo hacen de forma genérica trabajando solo contenidos relacionados con la escuela inclusiva y la diversidad funcional. Esto ocurre en materias de la Universidad de Málaga donde los contenidos sobre diversidad no incluyen la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género.

FIGURA 5. *Grado en guía de contenidos sobre teoría queer y específicos LGTBI*



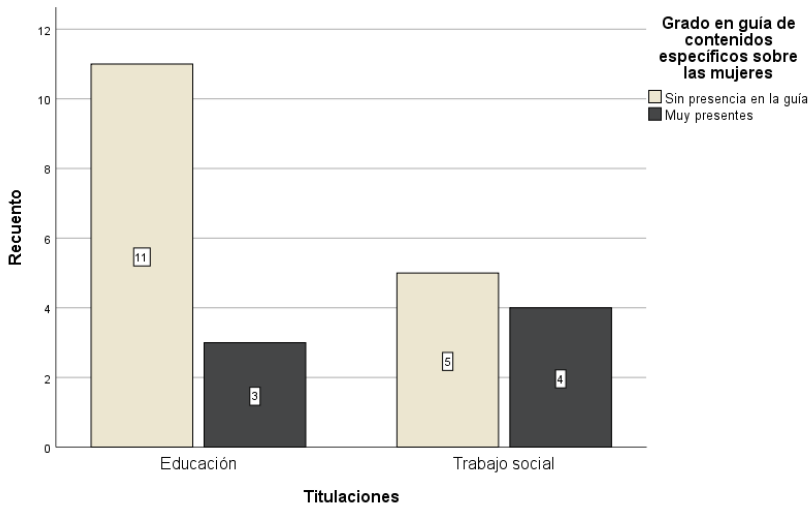
Fuente: Elaboración propia

Solo en la materia de Educación para la igualdad entre mujeres y hombres de Grado en Educación de la Universidad de Granada aparece muy presente y de forma explícita:

Feminismos, colectivos LGTBIQ+. Binarismos, heteronormatividades y sexualidades disidentes. Identidades y derechos: trata, prostitución, trabajo sexual, pornografía (ESUGR2)

Los contenidos específicos sobre las mujeres tienen una mayor presencia en las guías de las materias de titulaciones de Trabajo social teniendo en cuenta que el volumen de materias específicas en género es mayor en las titulaciones de Educación.

FIGURA 6. *Grado en guía de contenidos específicos sobre las mujeres*



Fuente: Elaboración propia

Las materias que incluyen una elevada presencia de estos contenidos específicos lo hacen de forma muy desglosada en las guías. Entre estos contenidos destacamos los de la asignatura Trabajo social y Mujer del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Jaén:

Las mujeres y sus aportaciones en los estudios y profesionalización del Trabajo Social. La historia de las mujeres en el Trabajo Social: una profesión de y para las mujeres. Las pioneras del Trabajo Social. (TSUJA2)

5. DISCUSIÓN

Este estudio muestra, al igual que lo hacen otras autorías, que el contenido en materia de género no tiene prácticamente presencia en las guías docentes de titulaciones universitarias, como así resaltaban Ortega y

Pagès (2018) al localizar lagunas con respecto a este tipo de formación en la educación superior, viendo desamparado este aspecto en ciencias sociales.

Este sesgo formativo, se traduce a su vez en la falta de presencia en materia específica sobre feminismo en general, o violencia de género en particular, lo cual se hace destacable por su impacto social y que autores como Olszowi et al. (2020) señalan de necesidad para una óptima atención a diversos colectivos a quienes repercute este tipo de carencia. Esta carencia, se ve en aspectos del currículum desde la no utilización de lenguaje no sexista, tampoco incluyendo a autoras en la bibliografía que sean de referencia a los/as estudiantes, así como una falta de contextualización general del enfoque de género y el feminismo en concreto, como así o detallan González, García y García (2019), quienes ponen en valor estas prácticas para lograr dotar de esta perspectiva las guías y, por consiguiente, la formación de futuros/as profesionales de estos ámbitos.

Otros contenidos que están totalmente ausentes y que se muestran en este estudio son los relacionados con la teoría queer y específicos referentes, en este caso en relación con cuestiones de diversidad sexual, como así lo contempla Aguilar (2015), quien reafirma esto como una necesidad de incorporación en las guías docentes junto con la igualdad de género, de forma que se trabaje también interdisciplinarmente dichos conceptos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio sobre guías docentes de materias específicas en género muestran áreas de contenido que son más abordadas y definen los perfiles formativos de futuros y futuras profesionales en el ámbito de la educación y el trabajo social. El análisis ha puesto de manifiesto la ausencia de materias específicas en las titulaciones de psicología andaluzas lo que supone un aporte a la reflexión en cuanto a la revisión de estos planes de estudio de cara a una mejora de los perfiles formativos en la materia.

El análisis de los contenidos de las guías ha revelado la ausencia y referencia explícita a contenidos sobre diversidad afectivo-sexual y de género, así como contenidos que hacen referencia a la preparación de profesionales para atender al colectivo LGTBQ+ en escuelas y otros contextos socioeducativos. Resulta de necesidad urgente acometer la revisión de las materias específicas en género en este sentido para dar cabida a teorías queer y conceptos básicos relacionados con realidades LGTBIQ+. O el planteamiento de asignaturas especialmente orientadas a estos contenidos.

Los contenidos específicos sobre las mujeres, su historia y sus trayectorias, así como mujeres referentes están muy presentes en asignaturas de las titulaciones de Trabajo Social. También en asignaturas muy específicas en el ámbito de la educación. No obstante, estas materias están estrictamente focalizadas en aportes de los estudios de las mujeres.

Por último, los contenidos en relación con la violencia de género también se tienen que incorporar de forma más decidida en los planes de estudio de las titulaciones de Educación donde en un amplio número de materias específicas que abordan el género no son considerados. La preparación de perfiles específicos para la intervención en materia de educación requiere una apuesta decidida por la inclusión de contenidos específicos en las guías docentes y especialmente, aún más cuando estamos abordando materias específicas en género.

El estudio pone también de manifiesto la presencia de materias que por su nombre se seleccionan como materias específicas y su contenido no recoge aspectos ni siquiera básicos sobre perspectiva de género. También muestra la necesidad de incluir las teorías feministas y las epistemologías como parte de los contenidos explícitos de las materias, al constituir la base para comprender el cuerpo de conocimiento en materia de género desde una perspectiva transdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación, 21*(1). http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004

Asián, R., Rodríguez, V. & Cabeza, F. (2015). La formación en género en la Universidad: Materia específica versus formación trasversal. *Revista de historia de la educación latinoamericana, 17* (24), 35-54. https://bit.ly/3lzo9i4

Bas, E., Ferre, E. & Maurandi, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades, 31* (2017), 57-76. https://bit.ly/3v95i0f

Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 68 (1)*, 19-38. https://doi.org/10.35362/rie680168

Bonilla, E. & Rivas, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia de género en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 77* (1), 87-106. https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571

Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027

Camaera, M.& Saavedra, M.L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Nóesis*, 27(54), 39-58. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3

Dulzaides, M.E. & Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed, 12*(2). https://bit.ly/3BEkXY6

Ferrer ,V.A., Bosch, E. & Capilla, G. (2011). La violencia de género en la formación universitaria: análisis de factores predictores. *Anales de psicología, 27* (2), 435-446- https://revistas.um.es/analesps/article/view/123071

Galvis, M.J & Garrido, V. (2016). Menores, víctimas directas de la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 22, e165. https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2016.v22i2016.7518

García, A. B., Álvarez, G. & Barozzi, S. (2018). Formación del profesorado universitario para la diversidad afectivo-sexual. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación.* Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). https://repositorio.uam.es/handle/10486/682703

González, C.S., García, A. & García, F. (2019). Introduciendo la perspectiva de género en la enseñanza universitaria: co-creación de guías docentes y proyectos de innovación. *United Academic Journals.* https://bit.ly/3BvC3qV

Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, *Boletín Oficial del Estado*, *38*, de 13 de febrero, 7773-7785. https://bit.ly/3v6O5EA

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, *89*, de 13 de abril, 16241-16260. https://bit.ly/3BFNMTJ

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, *313*, de 29 de diciembre,42166-42197. https://bit.ly/3aAD3hq

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. https://bit.ly/3gTLtV5

Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks,CA: Sage.

Olszowy, L, Jaffe, P.G.; Dawson, M., Straatman, A.L. & Saxton, M.D. (2020). Voices from the frontline: Child protection workers' perspectives on barriers to assessing risk in domestic violence cases. *Children and Youth Services Review*, *116*, e105208. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105208

Ortega, D. & Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos, 21.* 53-66. http://doi.org/10.18172/con.3315

Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. & Calvo M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, *23* (1), 147-172. https://doi.org/10.5944/educxx1.23873

Pastor Gosalbez, I., & Acosta Sarmiento, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones Feministas*, *7*(2), 247-271. https://doi.org/10.5209/INFE.52966

Pichardo, J.I. & Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos. Revista de ciencias sociales, 7*(1), 10-26. https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287

Preinfalk, M. L. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare, 19*(1), 85-101. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.5

Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 253-266. https://doi.org/10.6018/reifop.393781

Titscher, S., Meyer M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis: In search of meaning*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Toledano, C., Abril, M.I., Del Pozo, M. & Aguilera, L. (2015). Hacia una especialización en intervención en el ámbito de la violencia de género: investigación, formación y profesionalización. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, 2,* 139-160. https://doi.org/10.6035/MonTI.2015.ne2.5

CAPÍTULO VII

MÉTODOS Y HERRAMIENTAS FEMINISTAS EN MATERIA EDUCATIVA

ROCÍO SÁNCHEZ-RUIZ
Universidad Complutense de Madrid

MARGARITA RODRÍGUEZ-GOÑI
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En materia educativa en España el contenido real del derecho puede ser modificado en función de la concepción de la enseñanza asumida por el legislador, es decir, el artículo 27 de la Constitución española, que regula en materia educativa, permite que según sea uno u otro el gobierno en el poder, se puedan realizar modificaciones sustanciales en educación. Todo ello implica una fuerte carga ideológica, siendo la educación una materia dependiente del cambio de mayorías parlamentarias, que pueden provocar automáticas reformas dentro del sistema educativo, tanto por la vía legislativa como administrativa. Esto explica que en España desde los comienzos de la democracia se desarrollasen 8 reformas educativas, coincidentes prácticamente con cada cambio de gobierno.

Relacionándolo con la ideología, incluso la igualdad de género es dependiente de estas mayorías parlamentarias. La igualdad de género es intrínseca a la propia noción de democracia, y en una democracia, el feminismo y la democracia parten de una concepción "normativamente igualitarista del género humano" (Gelabert, 2013, p. 72). Debido a esto, la democracia y la justicia social pueden y deben ir asociadas, pero para ello se requiere de un proceso interno de reflexión democrática, en el que es necesario no asumir que la igualdad formal se traduce de forma automática en una igualdad real de todos los miembros de la comunidad.

Conforme la calidad de la democracia española crecía, y se convertía en una de las "diez democracias plenas en el mundo" (Freedom House, 2021), los sucesivos gobiernos han entendido que tenían que introducir conceptos cada vez más inclusivos e igualitarios. La *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, se aprobó en el año 2004, sin embargo, a pesar de haberse aprobado otras dos reformas educativas, en el año 2006 (LOE) y en el 2013 (LOMCE), no es hasta la última reforma educativa, la del año 2020 (LOMLOE) que se introduce el concepto de violencia de género. Esto es debido a una serie de resistencias en contra de los avances en pro de la igualdad. Al formar parte de un sistema democrático "liberal", las contribuciones del liberalismo político fueron indispensables para la construcción de la igualdad en el ámbito de la ciudadanía, pero es necesaria una reformulación del concepto de ciudadanía actual para que las diferencias entre individuos no se conviertan en desigualdades estructurales, es decir, ha de reformularse a través de la teoría feminista. Sin la aplicación de una perspectiva feminista en materia educativa estamos abocados a la desigualdad entre hombres y mujeres, puesto que una educación y formación ciudadana democrática sin una perspectiva de género se ve con la "incapacidad de dar respuesta a la promesa de igualdad política" (Phillips, 1996, p. 3).

1.1 LA NECESIDAD DE UNAS HERRAMIENTAS FEMINISTAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA.

La teoría feminista incluye una gran multiplicad de enfoques diferentes centrados en las mujeres, el género y la interseccionalidad, entre otros. Es decir, el enfoque interseccional es uno de los muchos posibles enfoques. Por lo tanto, puede haber además teorías feministas de la democracia que se centren en la intersección entre múltiples desigualdades como hemos señalado anteriormente o que pongan el énfasis exclusivamente en la desigualdad de género. La politóloga estadounidense Marion Young (2000, p. 125) consideraba que la democracia actual tiene carencias en tanto que el modelo democrático liberal es desigual por definición propia y por tanto el sistema normativo genera desigualdades entre los individuos, así para reformular la democracia y la

educación plantea la necesidad de que todos los individuos "deben tener la oportunidad de ser considerados con una voz eficaz y deben tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción". Llegados a este punto, la LOMLOE introduce ya conceptos como "igualdad de género" dentro de la propia ley, y es vital analizar esta reforma educativa, tanto con respecto a la anterior legislación, la famosa Ley Wert, como los posibles vacíos legales que posee, y que pueden dificultar la implementación de una perspectiva feminista en la educación española.

2. OBJETIVOS

Esta investigación parte de dos hipótesis, la primera es que es necesario incorporar una perspectiva de género en la educación. La segunda hipótesis consiste en que la actual reforma educativa, la LOMLOE, no incorpora plenamente una perspectiva feminista. Es por ello que la pregunta de investigación que va a marcar todo este estudio es: ¿La LOMLOE adopta una perspectiva de género real y efectiva? A su vez esta investigación se propone ser una revisión bibliográfica y teórica de las diferentes legislaciones españolas en materia de género y de educación.

La variable independiente es la Educación, mientras que la variable dependiente es la igualdad de género. Esto está elaborado de esta manera puesto que entendemos que la educación influye en la construcción de una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Sin embargo, la correlación es positiva, puesto que podría darse a la inversa, entendiéndose que la igualdad de género influye en la educación y esta como mencionamos anteriormente en la calidad de una democracia feminista en el país.

A su vez se establecen una serie de preguntas secundarias con la finalidad de delimitar la investigación:

a. ¿Qué componentes ha de tener una ley para que esta sea considerada feminista? Estableciendo a qué variables ha de responder una ley para que sea considerada realmente como feminista, es decir, que no incluya solamente una igualdad formal o de iure, sino que prevenga una igualdad real o de facto.

b. ¿Cuánto ha evolucionado con respecto a la Ley Wert? Sirviéndonos esta pregunta para establecer una comparativa con la anterior legislación y observar cuánto ha podido evolucionar el proyecto de Ley actual. Puede ser un inicio para ya determinar sus fuerzas y debilidades.

c. ¿Qué vacíos legales deja la actual reforma educativa? ¿Qué mecanismos o herramientas se pueden establecer para corregirlos? Aquí se analizarán posibles ausencias de regulación en materia legislativa y sus posibles consecuencias, a la par que se proponen soluciones e introducciones de mecanismos correctores en materia de igualdad de género.

TABLA 1: *Variables, Hipótesis y Preguntas de la investigación.*

Variable independiente	Variable dependiente	Hipótesis	Pregunta de investigación	Preguntas secundarias
Educación	Igualdad de género	Es necesario incorporar una perspectiva de género en la educación. La LOMLOE no es una ley que incorpore plenamente una perspectiva feminista.	¿La LOMLOE adopta una perspectiva de género real y efectiva?	- ¿Qué componentes/criterios ha de tener una ley para que esta sea considerada feminista? - ¿Cuánto ha evolucionado con respecto a la Ley Wert? - ¿Qué vacíos legales deja la actual reforma educativa? ¿Qué mecanismos o herramientas se pueden establecer para corregirlos?

Fuente: elaboración propia

3. METODOLOGÍA

La investigación por tanto se realizará de la siguiente manera:

En primer lugar, se analizará a través del marco teórico por qué es necesario incorporar una perspectiva de género en la educación, puesto que es la base consustancial de este estudio. En segundo lugar, se procederá a analizar un estudio comparativo entre la LOMCE (2013) y la

LOMLOE (2020). En tercer lugar, se observará, acorde a las variables escogidas a través de la teoría elaborada por Sylvia Walby[25] (1990) y los parámetros de medición del dominio de las desigualdades entrecruzadas del European Institute for Gender Equality (2021), si la LOMLOE responde a los criterios para ser considerada una ley feminista.

3.1. LA OBLIGACIÓN DE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

A fecha 19 de enero de 2021, las leyes educativas en España en vigor son las siguientes:

- *LODE, Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio del Derecho a la Educación (modificado el texto inicial)*
- *LOU, Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades.*
- *LOCFP, Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesio* (European Institute for Gender Equality, 2021)*nal.*
- *LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (modificada ampliamente por LOMCE y LOMLOE).*
- *LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE-Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (en vigor desde el 19 de enero de 2021).*

La educación y todas las políticas relativas a ella siempre han tenido un fuerte interés político e ideológico dentro del marco de la democracia. La relación entre *Democracia* e *Igualdad* no siempre ha estado exenta de problemáticas y sigue siendo uno de los principales retos a los que se enfrenta nuestro sistema político actual. En la actualidad no existe una igualdad real y efectiva en España[26], especialmente en el escenario

[25] La teórica política Sylvia Walby consideró que la dominación masculina del patriarcado se da a través de seis esferas o seis ámbitos de dominación: la familia (trabajo doméstico), empleo, política, la violencia de los hombres contra las mujeres, la sexualidad y la cultura.

[26] Ver datos aportados por https://feminicidio.net/category/informes-anuales/

actual donde se prima lo económico a lo político y social, y la ciudadanía y la promesa de igualdad real sólo se podrán alcanzar cuando las mujeres y el resto de las minorías dejen de estar oprimidas y sometidas, de tal manera que puedan participar en igualdad de condiciones en la esfera pública. Es completamente necesario por tanto que desde las instituciones democráticas y estudios académicos se haga una revisión teórica y práctica de sus principios con el fin de adoptar enfoques feministas institucionalistas que nos permitan alcanzar una igualdad no sólo formal sino real.

3.2. Comparativa LOMCE y LOMLOE

En el próximo curso 2021 / 2022[27] entrará en vigor la *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación* (LOMLOE). Esta nueva norma deroga en su totalidad la ley de educación de 2013 (LOMCE) y deja un escenario similar al que legisló la LOE (2006).

A continuación, se realizará una comparación de aquellos artículos modificados que pueden suponer una mejora en las condiciones de acceso o participación de las mujeres y que por lo tanto se considerará han incorporado una perspectiva de género en su desarrollo. Esta comprobación podrá indicar si se ha manifestado una preocupación real por aplicar medios que palien la desigualdad tradicional existente y si se aportan herramientas para abordar los intereses de las mujeres y sus inquietudes dentro del sistema educativo nacional.

3.2.1 Conciertos y coeducación.

La LOMCE regula en los *Artículos 84.3, 116.7, 116.8* y en la *Disposición transitoria segunda* el deber de subvencionar los centros educativos que tuvieran en su ordenación la segregación por sexo. Además, mantiene para los centros privados la concesión de espacio público para su construcción. La LOMLOE en su propósito de enmienda corrige este texto en los *Artículos 84.3 y 88* y en la *Disposición adicional vigésima*

[27] Al depender del desarrollo normativo que hayan adelantado las comunidades será de aplicación parcial y progresiva también para el siguiente curso 22/23: https://bit.ly/2XZUMMs

quinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres donde se indica la obligación de participar de los principios de coeducación prohibiendo la segregación por motivos de sexo en aquellos centros sostenidos con las arcas públicas.

Asimismo, para garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones para todo el alumnado se prohíbe la recaudación de fondos en forma de "cuotas", y para apoyar este punto se especifica que las actividades extraescolares no pueden desarrollarse en el tiempo reservado para el horario escolar.

Por último, en la *Disposición Adicional vigésimo novena* se replantea el coste de los módulos concertados:

> En el seno de la Conferencia Sectorial se constituirá una comisión, en la que participarán las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto que valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad. Sus conclusiones deberán incorporarse en el plan de incremento del gasto público previsto en el artículo 155.2 (BOE, 2020, p. 122934).

La segregación por sexo en la etapa educativa adopta muchas justificaciones de tipo físicas, evolutivas o conductuales que no dejan de ser una excusa para de nuevo convertir el cuerpo de la mujer en un problema y en la causa que justifique la "educación diferenciada", señalando las supuestas divergencias de género en términos binarios como una complicación que lastra los resultados académicos de los varones (Suárez, 2020, p. 114). Por este motivo, que la nueva ley haya dado marcha atrás al sostenimiento con fondos públicos de las empresas del sector educativo que mantienen una educación separada entre estudiantes puede considerarse como un avance en materia de igualdad al desmantelar las discriminaciones producto del sexo biológico del alumnado.

3.2.2 Escolarización.

La LOMCE en su Artículo 109.2 dispone que será la administración la responsable de determinar la oferta educativa centrándose en la demanda social. En esta materia la LOMLOE regula 4 artículos (*81.1, 84.1, 86.2 y 87.1*) con el objetivo de evitar la segregación de las y los

estudiantes aplicando una distribución más equitativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los centros de la red educativa. Con esta modificación en la legislación, se trata de articular la obligatoriedad que garantice la educación en los mismos términos a todas y todos los estudiantes al margen de su condición socioeducativa. Incorporar la perspectiva de género a una norma implica tener en cuenta a todas las mujeres de la sociedad, atendiendo sus diferencias y necesidades concretas "(…) es claro que los alumnos con discapacidad y/o NEE se encuentran en situación de mayor riesgo de abandono escolar temprano" (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2017, p. 5) por lo que implementar las medidas necesarias para que esta población finalice con éxito las diferentes etapas formativas garantizará ampliar su red de oportunidades sociales y laborales.

En este apartado también destaca la preocupación por reforzar la igualdad de oportunidades poniendo especial interés en que no se produzcan tratos desiguales en función de las rentas disponibles, y sitúa en el eje de atención la corresponsabilidad de los centros educativos para que se procure una matriculación equitativa en todos ellos. Como denuncia el informe de la ONU "Igualdad de género: A 25 años de Beijing, los derechos de las mujeres bajo la lupa" (Sección de Investigación y Datos de ONU Mujeres, 2020, p. 4) en el mundo las mujeres tienen un 25 por ciento más de probabilidad que los hombres de vivir en la pobreza extrema. Por lo tanto, es importante que las leyes educativas incorporando una visión de género traten de ofrecer las mismas oportunidades y para ello debe imponerse que aquellos centros que son sostenidos con los fondos del estado admitan en su matrícula por igual a alumnos y alumnas en las mismas condiciones para garantizar la cohesión social.

3.2.3 Asignatura de Religión.

La asignatura de religión se ha impartido en el sistema educativo, con carácter voluntario para el alumnado y con mayor o menor peso en el currículo dependiendo de las diferentes leyes educativas, a

consecuencia de los acuerdos con la Santa Sede firmados en el año 1979[28]. Así con esto, generaciones de estudiantes han continuado recibiendo una formación religiosa cuyos preceptos postulan la inferioridad intelectual, física o moral de las mujeres a pesar de que el Estado Español es un estado aconfesional como declara el *Artículo 16.3* de la *Constitución Española* "Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones" (BOE, 1978, p. 2). Por este motivo se viene reclamando desde organismos europeos que los países ejerzan una real separación entre el Estado y la Iglesia para que las visiones androcéntricas propias de las religiones monoteístas se mantengan exclusivamente en el ámbito privado (Galeote, 2020).

En el desarrollo de la *Disposición adicional segunda* la LOMCE dispuso que la asignatura de religión fuera de consideración para la nota media de los expedientes, afectando con ello a la concesión de becas o a los resultados de las pruebas de acceso a la universidad. Con la derogación de esta norma la LOMLOE elimina la aplicación de esta obligación y se mantiene el compromiso de su oferta con carácter de matriculación voluntaria para el alumnado (*Disposición Adicional segunda).*

Por lo tanto, al contemplar la nueva ley de educación la no obligatoriedad de la materia de religión y proponerla como una opción voluntaria que no tenga peso en la nota media y sin efecto en los expedientes académicos, se recupera el espacio de la libertad ideológica y religiosa para acercarse a los preceptos de escuela pública y laica por los que apuesta el movimiento feminista.

[28] Puede consultarse una noticia de la fecha de su aprobación en https://bit.ly/2WjP7jH

3.2.4 Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En esta materia la LOMLOE desarrolla en la *Disposición adicional vigésima* un espacio normativo que no se había contemplado con anterioridad. Con esta regulación en su punto 4 promueve el apoyo a las estudiantes en las carreras del ámbito STEM[29].

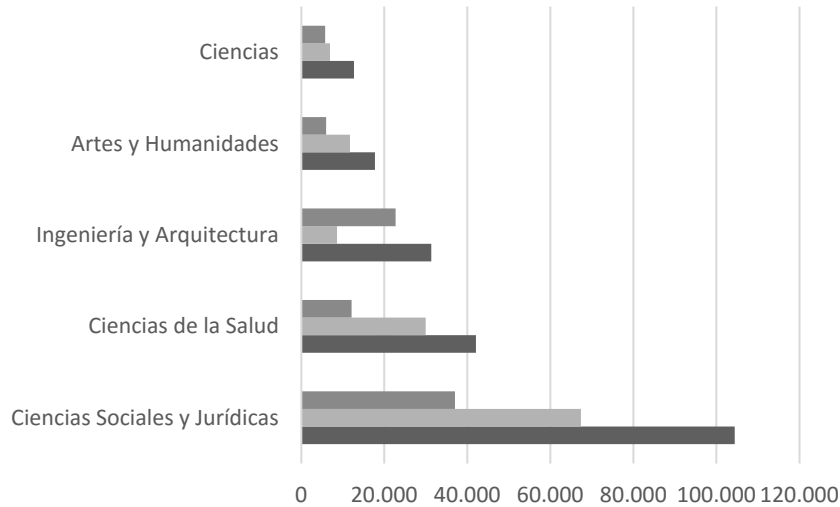
> En todo caso, las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina. Del mismo modo, las administraciones educativas también promoverán la presencia de alumnado masculino en aquellos estudios en los que exista de forma notoria una mayor matrícula de mujeres que de hombres. (BOE, 2020, p. 122934)

También se fomenta la formación del personal docente en materia de igualdad de género.

La diferenciación de género en los estudiantes universitarios, en concreto en las ramas tecnológicas no es algo que haya sucedido de manera espontánea. Por ejemplo, como explica Irene Alvarado (2018, p. 284) el nacimiento de la programación estuvo vinculado al trabajo femenino, especialmente durante la Segunda Guerra Mundial cuando la mano de obra masculina escaseaba. Fue a partir de los años 80, al producirse la llegada de los equipos domésticos (ordenadores de sobremesa y videoconsolas) y su publicidad machista, cuando las mujeres empezaron a alejarse de las ingenierías informáticas, debido a la imagen que se proyectaba como herramientas de uso exclusivamente masculinas. Estas mismas publicidades, encorsetaban a la mujer como objeto hipersexualizado o mero observador del ocio digital. A partir de ese momento, se produjo un descenso en los porcentajes de mujeres matriculadas en las carreras tecnológicas.

[29] STEM es el acrónimo de Science, Technology, Engineering and Mathematics.

GRÁFICO 1. *Egresados universitarios por rama de conocimiento.*



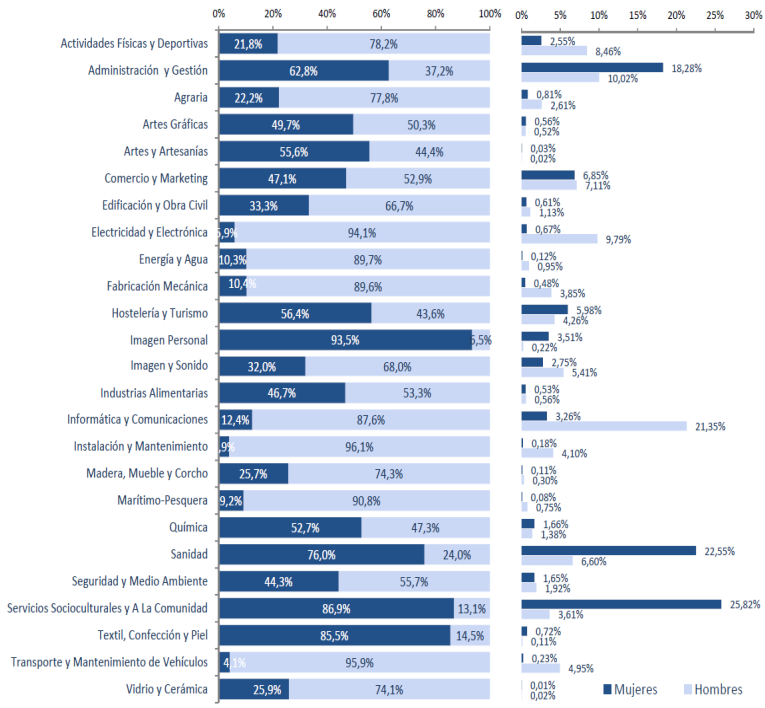
	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias
Hombres	37038	12116	22735	6017	5782
Mujeres	67378	29969	8603	11749	6915
Total	104.416	42.085	31.338	17.766	12.697

Fuente: elaboración propia a partir de https://bit.ly/384rpKD (Ministerio de Universidades)

En la actualidad, como puede verse en el *GRÁFICO 1 Egresados universitarios por rama de conocimiento*, en España, las mujeres siguen siendo mayoría en las áreas de estudio de las Ciencias Sociales, la Salud y el Arte y Humanidades, quedando Ingeniería y Arquitectura copado por estudiantes masculinos (datos del curso académico 2019/2020). Estos testimonios también se trasladan a las enseñanzas no universitarias, como por ejemplo la Formación Profesional, donde se repiten los patrones y las mujeres siguen siendo mayoría en aquellos estudios vinculados a los cuidados y la salud o a profesiones que tienen un patrón diferenciador sexualizado, como la moda y la industria de los cuidados de la imagen personal como se puede ver en el gráfico 2.

Si bien la medida propuesta en esta ley por sí sola no va a lograr que se equipare el número de mujeres que se decantan por las carreras tecnológicas, desde la perspectiva de género es una oportunidad para volver a crear espacios seguros en estas especialidades. A mayor número de estudiantes femeninas, mayores serán las redes de apoyo que se consoliden.

GRÁFICO 2. *Porcentaje y distribución del alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior por sexo y familia profesional. Curso 2019-2020.*



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. MEFP

3.2.5 Acoso y manifestaciones de violencia.

En esta cuestión la LOMLOE también es pionera respecto a la LOMCE, ya que se incorpora por primera vez la obligación de desarrollar protocolos para evitar los actos de acoso sin importar la titularidad del centro. El modelo heteropatriarcal basado en la imposición del hombre sobre la mujer ha desarrollado la violencia para abusar y someter a las personas más débiles o diferentes de sus patrones androcéntricos. Este

arquetipo se hizo presente en todas las esferas de la sociedad, incluida la escuela donde según un estudio de la Unesco (2020) a nivel global más del 30% del alumnado ha sido acosado y una de las consecuencias directas de estas violencias en el ámbito educativo es el abandono y el fracaso escolar.

La violencia no es un elemento que se pueda erradicar solamente desde el trabajo en las aulas, pero las escuelas deben ser espacios seguros de cualquier tipo de abuso ya sea ciberacoso, violencia de género, violencia sexual, ataques físicos y verbales o cualquier otra expresión de agresión entre pares o entre los discentes y el alumnado. Con este nuevo *Artículo 126.5* se pretende desarrollar actuaciones que promuevan una educación basada en los valores de la igualdad, la aceptación de las diferencias y la eliminación de la violencia como parte de una estrategia fundamentada en la implementación de medidas conducentes a la igualdad de género.

3.3. Teoría de Walby y Gender Equality Index

Una vez analizadas las modificaciones que incorpora la LOMLOE, tomaremos como referencia los parámetros definidos por Sylvia Walby así como los valores de estudio que considera el European Institute for Gender Equality (EIGE) para evaluar el impacto de género de cada una de las leyes.

Sylvia Walby estableció en su obra *Theorizing Patriarchy* (1990) que los sistemas de opresión se interrelacionan en seis esferas o áreas: familia, empleo, política, la violencia de los hombres contra las mujeres, la sexualidad y la cultura. Estas seis variables están interrelacionadas unas con otras, por lo que, aunque no se mencionan todas directamente en este artículo ha de entenderse que todas forman parte de un mismo corpus.

Por su parte en el EIGE (2021) analizan los datos de intersección de desigualdades entrecruzadas con los parámetros definidos en el *Gender Equality Index* (trabajo, violencia, salud, conocimiento, poder, tiempo y economía) con el objetivo de constatar las diversas realidades a las que se enfrentan diferentes grupos de mujeres y hombres en la UE.

Estos elementos de cuantificación examinan cómo la discapacidad, la edad, el nivel de educación, el país de nacimiento y el tipo de familia se cruzan con el género para crear diferentes caminos en la vida de las personas.

FIGURA 1. *Evaluación Feminista de la LOMCE Y LOMLOE. Correlación entre variables de Walby, modificaciones LOMLOE y Gender Equality Index (GEI).*

Fuente: elaboración propia

3.3.1 Empleo, Conciertos y Trabajo

Analizando la variable de *empleo* de Walby, podemos observar que influye notablemente en el parámetro *conciertos* evaluado en la LOMLOE, tanto en la educación obligatoria como en la etapa universitaria. La segregación por sexos influye de forma negativa en una educación en valores de igualdad, puesto que "en la sociedad o en el mundo laboral hombres y mujeres comparten espacio" (Público, 2020). La educación segregada a su vez sigue fomentando los estereotipos de género,

facilitando la asimilación de características "naturales" otorgadas a cada uno de los sexos. Si esto es difícil de paliar en una educación mixta, con valores feministas, en una escuela segregada es mucho más complejo.

Empleo y *conciertos* también triangulan con el cuantificador *trabajo* que EIGE define para conocer cómo mujeres y hombres acceden al empleo en condiciones de igualdad, siendo relevante para este análisis y en este apartado ya que como subíndice de medición se estudian tanto la segregación de género y la calidad del trabajo como la segregación sectorial a partir de la ocupación en los sectores marcadamente sexualizados. Las cifras aportadas por el Gender Equality Index confirman que el porcentaje de mujeres especializadas en carreras de educación, salud y bienestar, humanidades y artes es notablemente superior con respecto a los hombres que estudian estas carreras (48,7% frente a 24,7% en 2020). Esto tiene en parte su explicación en la educación durante la etapa escolar temprana, provocando que en determinadas profesiones se siga desarrollando una segregación ocupacional de género, en la que hombres y mujeres no tengan cabida en determinadas profesiones.

La LOMLOE por tanto se propone combatir esta situación desde una etapa temprana en la educación de niños y niñas.

3.3.2 Cultura y Religión

Si adaptamos la variable *cultura* a la materia religiosa en la legislación también podemos establecer resultados esclarecedores. La religión es un factor también importante, sobre todo en la sociedad española, debido a la "herencia franquista que continúa en la actualidad" (BBC, 2016). Walby en los 90 ya se planteaba si la ciudadanía estaba mediada por el género, y la respuesta claramente era un sí, y la religión es "una pieza clave para la diferenciación social" (Lister, 2012, p. 13). Según la profesora Alicia Puleo (Fernández, 2015, p. 46) la religión es una pieza clave para el "patriarcado de consentimiento", una estructura que a priori defiende la igualdad entre hombres y mujeres, afirmando que se encuentra legislado en las leyes y en la práctica de la socialización, pero que en la realidad es sólo una igualdad de iure, no de facto. A su

vez, pocos altos representantes de la iglesia respaldan los valores feministas, denominándolos "ideología de género" e incluso llegando a declaraciones como las del Papa Francisco en las que afirma que "todo feminismo es un machismo con faldas" (El País, 2019). La LOMLOE también pretende superar estas dinámicas, no en detrimento de la libertad religiosa, sino creando espacios públicos seguros donde haya un espacio para la laicidad y donde los valores religiosos no supongan un detrimento para la consecución de una igualdad real entre hombres y mujeres.

3.3.3 Violencia contra las mujeres, Acoso y Violencia

Analizando la variable *violencia de los hombres con respecto a las mujeres*, la relación directa con el valor *acoso y las manifestaciones de violencia*, la LOMCE solo hace mención al acoso escolar, y cuando establece una relación con el género, instaura una sanción grave que implica "la expulsión temporal o definitiva del centro escolar". La problemática en esta variable es que es muy compleja de medir. Ni siquiera el Gender Equality Index tiene datos al respecto, porque la violencia abarca todas las esferas de socialización.

En la triangulación con el valor *violencia* de EIGE confluyen al ser este un elemento de control de los Estados miembros sobre su cumplimiento con el *Convenio de Estambul*[30] que evalúa seis dimensiones: políticas, prevención, protección y apoyo, legislación sustantiva, participación de los organismos encargados de hacer cumplir la ley y marco social. En este marco de prevención es donde trabajar desde la educación para la prevención es fundamental pues la LOMCE adolece fuertemente al no definir protocolos contra el acoso sexual, pero también la LOMLOE tiene mucho trabajo por delante, siguiendo las pautas del Consejo de Europa, puesto que todavía no se han desarrollado planes nacionales definidos (ya que lo deja en manos de las comunidades autónomas) que reevalúen la situación a través de la recopilación de datos y creen protocolos en contra del acoso sexual, incluyendo programas de atención

[30] Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica firmado en el año 2011.

psicológica a las víctimas. A su vez, insistimos también en la necesidad de reeducar a los acosadores, puesto que la ley no lo menciona. Se señalan medidas previas, pero no se establece ningún mecanismo reeducador para estas personas.

Eurostat actualmente está coordinando una encuesta a nivel europeo cuyos resultados se esperan para el año 2023. Aunque los datos de feminicidios son sólo la punta del iceberg, y hay muchos más espectros de la violencia, sí es cierto, que es la expresión más flagrante de violencia contra las mujeres, pues se las mata por el simple hecho de ser mujeres. En lo que llevamos de año, se han producido "55 feminicidios en España" y "83 en el año 2020" (Feminicidio.net, 2020). Es por ello por lo que es vital el desarrollo de mecanismos previsores de esta violencia en la educación, elaborar unas "políticas comprensivas" (Walby, 2015, p. 30) y eso requiere de "estrategia, planificación y coordinación".

3.3.4 Familia, Escolarización y Economía/Tiempo

En este análisis tripartito el valor economía (dinero) llama la atención sobre las desigualdades de género en el acceso al capital y se relaciona con el desarrollo que la nueva ley de educación hace sobre el amparo de escolarización en condiciones de igualdad de acceso para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo previniendo las discriminaciones por razones de renta. En este contexto el elemento familia como atributo cuidador se vehicula con la economía ya que, si estos estudiantes no son acogidos en el sistema escolar atendiendo a los parámetros de igualdad, los esfuerzos del cuidado recaen mayoritariamente en las figuras maternas, quienes en mayor número renuncian a una parte de su jornada para atender estos trabajos no remunerados lo que provoca una menor empleabilidad de estas. Las estadísticas sobre mujeres en excedencia por cuidado de hijas/os en el año 2021 revelan que, del total de 43.226 progenitores en esta situación, 38.467 son mujeres (Ministerio de Trabajo y Economía social, 2021).

Este enunciado a su vez lo ponemos en correspondencia directa con el dominio *tiempo* que también describe EIGE ya que con él se vigilan las desigualdades de género en la asignación de los cuidados, el trabajo

doméstico y las actividades sociales, tomando entre otros elementos de control el periodo dedicado al cuidado y a la educación como vertebradores de la brecha de género.

Se trata entonces de prevenir que las *familias* sean penalizadas por su situación económica para evitar que la desigualdad de los tiempos dedicados al cuidado profundice en unas peores condiciones económicas de las mujeres evitando el riesgo de pobreza asociado a la feminidad.

3.3.5 Política, Fomento de igualdad y Poder/Conocimiento

El elemento de cuantificación *Fomento de igualdad* que se desarrolla en la LOMLOE promoviendo el acceso a las carreras del ámbito STEM por parte de las estudiantes se analiza con las esferas de la *política*, el *poder* y el *conocimiento*. En el caso de los dos últimos, EIGE marca la importancia del conocimiento al prestar vigilancia, entre otros, a los parámetros de la segregación de género de la educación terciaria (educación, salud, humanidades y artes) a los que ya se ha hecho mención en este artículo.

El parámetro *poder* tiene relación con los anteriores, ya que como observador de la igualdad de género presta atención a la representación femenina en los espacios de toma de decisión tanto en la representación pública donde trabaja la *política*, como en los consejos de administración de las empresas privadas.

3.3.6 Sexualidad y Salud

Por último, atendemos el dominio de la salud que IEGE vigila a partir de los apartados: estado de salud, comportamiento de salud y acceso a los servicios de salud y lo relacionamos con el planteamiento que hace Walby al analizar la sexualidad como elemento opresor del patriarcado y el falso mito de la liberación de la mujer como ser sexual en la esfera pública al tratarse de un espejismo que sostuvo la violencia sobre las mujeres que prefieren mantener relaciones con sus pares del mismo sexo (Walby 1990, p.125). La salud y en especial la salud sexual como objeto de bienestar para las personas es un aspecto fundamental del ser humano "La salud sexual, considerada afirmativamente, requiere un

enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, sin coerción, discriminación ni violencia" (Organización Mundial de la Salud, 2021).

En este caso, la LOMLOE presenta una clara deficiencia en el parámetro al no haber ampliado el marco para incorporar sin ambages la educación afectivo-sexual, que menciona en el *Preámbulo* y en los *Artículos 24 y 25* de manera somera e insuficiente como herramienta transversal; y que enumera en las obligaciones de los centros de reflejar en su proyecto educativo medidas que favorezcan la igualdad y el respeto a las "sexualidades y su diversidad" (p. 122934).

4. DISCUSIÓN

En este estudio hemos planteado para el análisis de los valores feministas que incorpora la LOMLOE una triangulación con las esferas de Walby y los dominios de vigilancia de EIGE comprobando que, si bien se han hecho aportaciones en el sentido de la mayoría de los parámetros que se han tomado como referencia, como ya se ha destacado hay una gran carencia en el apartado de la salud, sexualidad y educación afectivo-sexual.

Con esta investigación hemos constatado mediante comparación entre la actual norma y la del año 2013 como se ha producido un avance al suprimirse artículos claramente discriminatorios y que fomentaban políticas de carácter segregador y se han incorporado algunas normas en favor de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Aunque, una vez analizadas las novaciones en la esfera de la igualdad que incorpora la LOMLOE podemos concluir que se constatan grandes avances en esta materia, aunque no se la puede considerar todavía una ley auténticamente feminista, puesto que se olvida de la parte más importante, la de la implementación.

5. CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación, podemos concluir lo siguiente, atendiendo a las preguntas que nos formulábamos al inicio del artículo:

¿La LOMLOE adopta una perspectiva de género real y efectiva? ¿Cuánto ha evolucionado con respecto a la Ley Wert?

Con respecto a la anterior legislación sí podemos concluir que en una medida limitada la LOMLOE incorpora una perspectiva de género, partiendo del principio de que emplea términos como "igualdad" y "género", no invisibilizando de esta manera la desigualdad de género al no abordarla como había hecho la anterior legislación bajo el paraguas de la palabra "desigualdad". Sin embargo, una cuestión es la igualdad de iure y otra de facto, y la realidad es que todavía hay mucho que avanzar en materia de igualdad en la legislación, puesto que no se incluye un desarrollo definido de los protocolos de actuación contra el acoso sexual, no se abordan vías para fomentar la inclusión en la materia religiosa y tampoco supone un freno para erigir un cambio de mentalidad que acabe con la segregación ocupacional de género.

¿Qué componentes/criterios ha de tener una ley para que esta sea considerada feminista?

Consideramos que nuestra metodología de investigación es un componente fundamental para que una ley sea considerada feminista. Tanto las variables de Walby como las variables aportadas por el Gender Equality Index han de ser determinantes y fundamentales para una evaluación del impacto de género que pueda tener una ley.

¿Qué vacíos legales deja la actual reforma educativa? ¿Qué mecanismos o herramientas se pueden establecer para corregirlos?

La actual legislación sigue dejando unos vacíos jurídicos para alcanzar una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Por ello consideramos que los siguientes mecanismos o herramientas pueden ser útiles para corregir estos vacíos. En primer lugar, como dijimos anteriormente, la implementación de una metodología feminista, que permita llevar a cabo una revisión en profundidad del impacto de género de la legislación. En segundo lugar, y atendiendo a las variables empleadas

consideramos que se ha de finalizar con la segregación de sexos en los colegios, puesto que eso posteriormente influye notablemente en la segregación ocupacional de género, impidiendo una igualdad real en las diferentes profesiones, perpetuando estereotipos y roles asociados al género. La religión a su vez ha de ser una asignatura optativa y se ha de reformar la materia y los valores religiosos para que se haga una lectura inclusiva de los mismos. Hay colectivos feministas dentro de la propia Iglesia Católica, y no se informa de ellos en la materia al alumnado, por lo que una revisión de la asignatura es necesaria para mostrar todas las esferas que abarca la religión, y entender de esta manera cómo influye en la cultura (El Salto, 2020). Finalmente se han de definir y desarrollar en profundidad los protocolos para hacer frente al acoso sexual. No es entendible que se deje en manos únicamente de las comunidades autónomas, debe de desarrollarse un protocolo y planes de alcance nacional para erradicar el acoso sexual, a través de mecanismos de prevención y también de enseñanza de valores de igualdad durante la etapa educativa, dando la posibilidad de que posteriormente cada comunidad autónoma pueda reformarlos sin perjuicio al ámbito nacional, pero atendiendo a cada especificidad de la comunidad en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales: Informe resumen final.* G. Squires, ed. https://bit.ly/3DCjhPo

Alvarado, I. (2018). El legado de la programación. ANAITGAMERS, *¡Protesto!*

BBC. (18 de 07 de 2016). *¿Quiénes son y dónde están los franquistas de hoy en España?* https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-36807856

Constitución Española, *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 311, 1978.

El País. (23 de 02 de 2019). *El Papa: "Todo feminismo acaba siendo un machismo con falda* https://bit.ly/3atzeLh

European Institute for Gender Equality. (2021). *Gender Equality Index.* https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/ES

Feminicidio.net. (2020). *Cataluña- Análisis de datos estadísticos de 2016 sobre violencia de género del CGPJ*. https://bit.ly/3at6XUY

Fernández, D. (2015). *¿Quién se beneficia dela violencia de género?.* 20minutos: https://n9.cl/naqly

Galeote, T. (2020). *Laicismo y Feminismo.* Laicismo.org. https://bit.ly/3v7reZz

Gelabert, T.S. (2013). Feminismo, democracia y ciudadanía; de la crítica a la democracia patriarcal a la política democrática radical feminista. *Astrolabio: revista internacional de filosofía,* 72-79. https://bit.ly/3mNfub7

El Salto. (2020). La revuelta feminista llega también a las mujeres de la Iglesia. El Salto. https://bit.ly/3AB0e5O

Freedom House. (2020). *Spain.* https://bit.ly/3avOfvZ

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, *340*, de 30 de diciembre, 122868-122953. https://bit.ly/3BxNRZL

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, *295*, de 10 de diciembre. https://bit.ly/3iXyGBZ

Lister, R. & Tato, A. M. (2012). Ciudadanía y género. *Debate feminista*, *45*, 79-93. https://bit.ly/3ABkcgX

Ministerio de trabajo y Economía Social (12 de agosto de 2021). *Estadísticas*. https://bit.ly/3iUFiRh

Organización Mundial de la Salud (10 de agosto de 2021). *Salud sexual*. https://bit.ly/3FLOz82

Phillips, A. (1995). *The politics of presence*. Clarendon Press.

Publico. (2020*). La segregación educativa por sexos, uno de los grandes debates de la próxima legislatura*. Público. https://bit.ly/3oRZ3gp

UNESCO. 2020). *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar.* UNESCO. https://bit.ly/3FE9vxS

Suárez, L. (2020). El derecho a la educación: sus brechas de justicia, conciencia y género. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, *23*, 99-129. https://bit.ly/3DE0vak

Sección de Investigación y Datos de ONU Mujeres. (2020). *Igualdad de género: A 25 años de Beijing, los derechos de las mujeres bajo la lupa.* Kelly, Annie; Johnson, Tina. https://bit.ly/3v73jd1

UNESCO. (2020). *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar.* UNESCO. https://bit.ly/3FE9vxS

Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy.* Basil Blackwell. https://bit.ly/3mOVO6P

Walby, S. & Olive, P. (2015). *Stopping rape: Towards a comprehensive policy*. Bristol University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctv4g1rd0

Young, I. M. (2000). La democracia y el otro: Más allá de la democracia deliberativa. *Revista jurídica de la Universidad de Palermo,* 5 (1), 41-56. https://bit.ly/3oUPuNH

BLOQUE II

CAMBIANDO LAS CREENCIAS Y ACTITUDES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

CAPÍTULO VIII

DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

ESPERANZA MARÍA CEBALLOS VACAS
Universidad de la Laguna

ESTHER TORRADO MARTÍN-PALOMINO
Universidad de la Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Una de las mayores preocupaciones del feminismo a lo largo de la historia ha sido la educación diferencial de hombres y mujeres y la consiguiente reproducción y perpetuación de los roles tradicionales de género y las desigualdades. Existen obras como "Emilio" de Rousseau, de gran impacto en la educación que es aún influyente, a pesar de su planteamiento profundamente androcéntrico, de acuerdo con el cual se sugiere que, a través de la educación, las mujeres deben aprender a adoptar roles subalternos respecto a los varones. Afortunadamente, otras obras como "Vindicación de los derechos de la mujer" de Mary Wollstonecraft (2020) emprendieron análisis críticos de los coetáneos ilustrados en general y, en especial, de Rousseau y Talleyrand, cuestionando la educación diferencial de las niñas, centrada en los valores del cuidado y en la ocupación del espacio privado y doméstico. En ese sentido, Wollstonecraft defendió que sólo desde una educación igualitaria las mujeres podían obtener libertad y autonomía.

Si bien es cierto que desde la ilustración se marcó un punto de inflexión sobre la necesidad de la educación en hombres y mujeres, también lo es que no se han erradicado los sesgos androcéntricos que sostienen casi de forma inalterada esos estereotipos sexistas en las instituciones educativas. Durante la década de los 70 del siglo XXI el feminismo comenzó a teorizar acerca de cuáles son los elementos que repercuten en

las desigualdades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos, incluso aunque las mujeres se hayan ido sumando al sistema educativo de forma masiva. Uno de los aspectos que más facilitó la visibilización de esas opresiones desde la teoría feminista es la conceptualización del sexo-género; es decir, la diferenciación de los aspectos biológicos de los socio-culturales (Subirats *et al*, 2013). Así, esta teoría ha permitido detectar los elementos productores de desigualdades en las instituciones, las organizaciones y la sociedad en general, mostrando la forma de combatirlos.

Por ello, investigaciones empíricas como las de Belotti (1978) o Subirats (2013), entre otras, aportaron la idea de que incluso en las escuelas mixtas, donde se habían incorporado un importante número de niñas, no existía la igualdad real, pues seguían reproduciendo los tradicionales estereotipos de género. En definitiva, que no es lo mismo la igualdad formal, donde niños y niñas comparten un mismo espacio educativo, que la igualdad real donde la educación está exenta de elementos diferenciadores según sexo (que no tienen relación con la biología sino con condicionantes sociales y culturales). A partir de esta idea, muchas teóricas e investigadoras feministas han conceptualizado acerca de los efectos de esa socialización diferencial en los contextos educativos como productores y reproductores de múltiples desigualdades entre hombres y mujeres, despojando a estas últimas de sus derechos y logros.

Específicamente, Subirats (2013) resalta algunos elementos que impactan en el logro y la autonomía de las mujeres, reproduciendo los estereotipos sexistas en el ámbito educativo; el androcentrismo, el lenguaje sexista, el currículo oculto, y que perduran hasta la actualidad en todas las etapas educativas, incluidas la educación superior. También Torrado-Martín-Palomino y Ceballos-Vacas (2019), entre otras autoras, plantean la necesidad de incorporar políticas activas en el ámbito educativo de la Academia, visibilizando las obras científicas de las mujeres a lo largo de la historia, incorporando el lenguaje igualitario y estrategias metodológicas con perspectiva feminista, a pesar de las evidentes resistencias que ofrecen las organizaciones educativas. También, es preciso tal y como indican Torrado-Martín-Palomino y González-

Ramos (2017) plantear políticas y acciones en las instituciones educativas encaminadas a la promoción de redes de sororidad y cooperación científica entre mujeres para prevenir los efectos del techo de cristal y el suelo pegajoso y poder alcanzar logros en un plano de igualdad.

Por este motivo, desde la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, se emprendió un proyecto de implantación de la perspectiva de género en la docencia de sus Grados (Pedagogía, Maestra/o en Educación Infantil y Maestra/o en Educación Primaria) durante los cursos 2017-18 y 2018-19, si bien algunas de sus actividades se han prorrogado durante los cursos 2019-20 y 2020-21. El proyecto ha facilitado que se visibilicen las aportaciones científicas y docentes de las mujeres a la sociedad y a la educación, sirviendo de referentes en un contexto tan feminizado y, sin embargo, tan a menudo profundamente androcentrista, como las Facultades de Educación. Al mismo tiempo, se está promoviendo y consolidando un cambio general en la docencia, incorporando la perspectiva de género y fomentando un lenguaje no sexista.

1.1. LA EDUCACIÓN ANDROCÉNTRICA Y LA PARADOJA DE LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES EN ESTUDIOS SUPERIORES ALTAMENTE FEMINIZADOS

En lo que se refiere a las instituciones de educación superior, desde la promulgación de la Ley para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres (2007) y, en especial, de su Título II relativo a las Políticas Públicas de Igualdad, se estableció claramente la obligación de promover la igualdad. Desde la Universidad de La Laguna ese espíritu se ha plasmado en la creación de una Unidad de Igualdad, un Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres, un Máster de Género y Políticas de Igualdad y hasta un Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios Interdisciplinares de Género, así como cursos de formación continua para el personal docente e investigador. Estas acciones, sin duda relevantes, distan de ser suficientes para vehicular un cambio real de tendencia.

Basta con echar un vistazo a la profusión de varones en las cúspides universitarias, tanto en los equipos de gobierno como en las élites académicas de profesorado funcionario (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2021). Así mismo, se constata el desigual reconocimiento de los

méritos de las mujeres. Por ejemplo, la Universidad de la Laguna ha concedido 38 distinciones "Honoris Causa" desde 1960 hasta 2016, de las cuales solo una corresponde a una mujer. Todo ello nos indica con claridad que la educación superior continúa manteniendo un fuerte componente androcéntrico, a pesar de los esfuerzos del feminismo y de la supuesta igualdad predicada desde las cúpulas universitarias. Ello queda patente en un estudio realizado con docentes en formación en España y varios países latinoamericanos (Bonilla-Algovia, 2021), demostrando la actualidad de los sesgos de género y los obstáculos a la igualdad en las instituciones universitarias.

Por otro lado, las iniciativas para la igualdad se quedan cortas si no se acompañan de modificaciones auténticas en todos los elementos del curriculum universitario: desde la visibilización de las aportaciones femeninas al conocimiento académico hasta las interacciones cotidianas igualitarias con el profesorado y el alumnado (Rausell-Guillot, 2021). La presencia del conocimiento y de los referentes femeninos es absolutamente minoritaria en las guías docentes, por lo que resulta urgente su incorporación (Raussell-Guillot & Talavera, 2017). Las Facultades de Educación y, en general, todas las profesiones relacionadas con la educación están altamente feminizadas. Aproximadamente, el 90% del alumnado es mujer. Sin embargo, la docencia universitaria con frecuencia invisibiliza activamente esa cosmovisión femenina de la educación, reduciéndola a un universo androcéntrico.

Así mismo, el lenguaje sexista se refiere a autores, profesores, padres y alumnos… y silencia, sin complejos ni reservas, las voces femeninas que deberían ser legítimas protagonistas del ideario educativo: las autoras, las profesoras, las madres y las alumnas. La aceptación implícita de estos supuestos garantiza la continuidad de esa normalidad androcéntrica mansamente transmitida y asumida por profesorado y alumnado. Aunque con frecuencia las voces antifeministas consideren la batalla por el lenguaje libre de sesgos machistas innecesaria, al tildarlo de elemento meramente "estético", lo cierto es que el lenguaje es una construcción social que vehicula el pensamiento. Un pensamiento que, a través del lenguaje, se configura como androcéntrico e invisibilizador de

las contribuciones de las mujeres y hasta de su propia existencia (Subirats, 2017).

1.2. Un proyecto de innovación promovido por la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna: GENEDUCA

GENEDUCA surgió en el curso 2017-18 como iniciativa del equipo decanal de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. El proyecto de innovación pretendía facilitar la introducción de la perspectiva de género en la docencia de todos sus grados (Pedagogía y Maestro/a en Educación Infantil y Primaria), sensibilizando a la comunidad universitaria de la facultad y apoyando al profesorado que deseaba alejarse de la tradicional docencia androcéntrica. A través de este proyecto se ha contribuido a revalorizar las contribuciones femeninas a la ciencia en general y, específicamente, al ámbito educativo. Así mismo, ha servido como herramienta para empoderar personal y profesionalmente a las profesoras y a las alumnas que han participado en esta experiencia.

2. OBJETIVOS

1. Visibilizar el trabajo científico y docente de las mujeres en la educación desde las distintas áreas del conocimiento.
2. Incorporar en las guías docentes el lenguaje no sexista, y visibilizar la autoría femenina en la bibliografía obligatoria y recomendada, enriqueciendo el sistema APA de citación con los nombres y apellidos de los autores y autoras
3. Introducir cambios en la metodología didáctica, los contenidos, y los materiales curriculares, incorporando la perspectiva de género.
4. Mejorar las competencias en materia de género del profesorado y del alumnado universitario

3. FASES DEL PROYECTO

En el desarrollo del proyecto podemos distinguir cuatro fases ejecutadas desde el curso 2017-18 hasta el 2020-21: la primera de implantación del proyecto, la segunda de ampliación y consolidación, la tercera de evaluación de resultados y la última de ejecución de acciones complementarias.

A. Fase 1

La implantación del Proyecto GENEDUCA se inició en el curso 2017-18 en el Grado en Pedagogía. Participaron 15 profesoras y profesores con docencia en diferentes asignaturas del Grado en Pedagogía procedentes de seis áreas de conocimiento (Teoría e Historia de la Educación; Sociología; Psicología Evolutiva y de la Educación; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Didáctica y Organización Escolar; y Filosofía del Derecho). El proyecto se dio a conocer mediante invitación por correo electrónico a todo el profesorado con docencia en el Grado en Pedagogía. Se realizó una reunión inicial para explicar los objetivos del proyecto y motivar a su participación. En las sesiones de seguimiento se propició la participación activa del profesorado, compartiendo los avances conseguidos, aportando libremente ideas y resolviendo de forma colaborativa las cuestiones planteadas, tomando además todas las decisiones del proyecto de forma consensuada.

Tuvieron especial protagonismo las sesiones de formación sobre comunicación y docencia con perspectiva de género, en las que se proporcionaron materiales de apoyo para la incorporación del lenguaje no sexista en las comunicaciones académicas orales y escritas, la introducción de cambios metodológicos para una docencia no sexista y la visibilización de las aportaciones femeninas en la ciencia (Bengoechea-Bartolomé, 2018; Unidad de Igualdad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2016). Así mismo, se proporcionó abundante bibliografía académica al respecto y se recomendó al profesorado la asistencia a los cursos de formación del personal docente e investigador de la ULL relativos a esta misma temática.

B. Fase 2

En el curso 2018-19 el proyecto se amplió a los otros dos grados de la Facultad (Maestra/o en Educación Infantil y Maestra/o en Educación Primaria), contando con 20 docentes de ocho áreas de conocimiento (Teoría e Historia de la Educación; Filosofía de la Ciencia; Sociología; Psicología Evolutiva y de la Educación; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Didáctica y Organización Escolar; Didáctica de las Ciencias Experimentales y Bellas Artes), que abarcaron una treintena de asignaturas repartidas entre las tres titulaciones de grado.

En ese curso se puso especial énfasis en contemplar la perspectiva de género en la metodología didáctica, los contenidos y los materiales curriculares. Para ello se agregaron a las sesiones de formación interna del proyecto talleres impartidos por personal externo a la ULL: la profesora Rocío Díez-Ros de la Universidad de Alicante. Además, se hizo hincapié en la extensión del proyecto a toda la comunidad educativa de la Facultad, realizando sesiones abiertas de formación (charlas, talleres…) para el profesorado y el alumnado.

C. Fase 3

En esta fase se realizó una evaluación final de resultados, indagando en la percepción del profesorado acerca de la adquisición de los objetivos del proyecto y de su satisfacción con el mismo. Para evaluar el grado de consecución de los objetivos se administró un cuestionario de forma online (*google form*) al profesorado a final de curso. La elaboración de los ítems se basó en los materiales para el análisis de la práctica docente con perspectiva de género de Mercedes Bengoechea-Bartolomé (2018). El cuestionario estaba compuesto por 9 preguntas cerradas:

- Un ítem sobre la visibilización del trabajo científico y docente de las mujeres en la educación desde las distintas áreas del conocimiento, a responder con una escala de cinco puntos de acerca del nivel de consecución del objetivo (1 - deficiente; 2 - medio; 3 - satisfactorio; 4 - muy bueno; 5 - excelente).

- Un ítem respecto a la incorporación en las guías docentes del lenguaje no sexista y la visibilización de la autoría femenina

en la bibliografía obligatoria y recomendada, enriqueciendo el sistema APA de citación con los nombres y apellidos de los autores y autoras. A responder con una escala de cuatro puntos de grado de acuerdo sobre la consecución del objetivo (desde 1 - en absoluto hasta 4 - totalmente).

- Dos ítems sobre: la introducción de cambios en la metodología didáctica, los contenidos y los materiales curriculares, incorporando la perspectiva de género (lenguaje, bibliografía, incorporación de autoras y contenidos... con perspectiva de género) y cambios en las aulas virtuales de las asignaturas de Pedagogía (lenguaje, bibliografía, incorporación de autoras y contenidos... con perspectiva de género). Ambas preguntas se podían responder con la misma escala anteriormente citada.

- Cuatro ítems sobre la mejora de las competencias en materia de género del alumnado y del profesorado: Incluir la experiencia, visión e historia femeninas en la disciplina y la práctica profesional; reflexionar sobre la materia enseñada, en el sentido de preguntarse si lleva implícitos prejuicios androcéntricos; sensibilizar al alumnado ante el sexismo material y simbólico; y preparar al alumnado para representar cualquier papel dentro de un equipo de trabajo, desde la toma de decisiones hasta la de mediación para el consenso, incluido el liderazgo. Todas las preguntas se podían responder con una escala de cinco puntos sobre el grado de consecución del objetivo (1 – deficiente; 2 – medio; 3 – satisfactorio; 4 - muy bueno; 5 - excelente).

- Finalmente, se añadió un ítem sobre la satisfacción del profesorado participante con el proyecto, con 4 niveles de intensidad desde 1 - nada hasta 4 - mucho.

Los resultados que se exponen a continuación se han obtenido a partir de las respuestas del profesorado participante que cumplimentó el cuestionario (14 docentes):

Visibilización del trabajo científico y docente de las mujeres en la educación desde las distintas áreas del conocimiento. Este objetivo tuvo mayor dificultad para ser alcanzado, ya que solo una docente estuvo de acuerdo en haber conseguido de modo *excelente* incluir la experiencia, visión e historia femeninas en la disciplina y la práctica profesional. No obstante, la mayor parte del profesorado participante se mostró positivo respecto a este objetivo, ya que consideró haberlo logrado de modo *muy bueno* o *satisfactorio*. Solo 2 docentes entendieron que su nivel de logro había sido *deficiente*. Estos resultados en conjunto indican que es un objetivo que debe seguir trabajándose.

Incorporación en las guías docentes el lenguaje no sexista y visibilización de la autoría femenina en la bibliografía obligatoria y recomendada, enriqueciendo el sistema APA de citación con los nombres y apellidos de los autores y autoras. La actualización fue total en casi todas las guías docentes, ya que solo una guía aún tenía algún aspecto a mejorar. No obstante, se comprobó que se habían actualizado (adoptando un lenguaje no sexista, contenidos y bibliografía con perspectiva de género…) la totalidad de las Guías Docentes de las asignaturas impartidas en la Facultad de Educación por el profesorado participante a través del *portal e-guía* de la Universidad de La Laguna.

Introducción de cambios en la metodología didáctica, los contenidos y los materiales curriculares, incorporando la perspectiva de género. Respecto a los cambios oportunos para incorporar la perspectiva de género en los materiales didácticos de la asignatura, la mitad del profesorado participante consideró haberlos realizado *totalmente* y el resto en menor medida. Estos cambios se lograron, no obstante, *totalmente* en la mayoría de las aulas virtuales de las asignaturas de Pedagogía, donde se incorporó la perspectiva de género (lenguaje, bibliografía, incorporación de autoras y contenidos...). El resto de docentes lo consiguió en menor medida.

Mejora de las competencias en materia de género del alumnado y del profesorado. En cuanto a la mejora de las competencias docentes en materia de género, los resultados fueron en general muy favorables respecto a la adquisición de las distintas competencias en el profesorado y el alumnado. Más de la mitad del profesorado participante se mostró de

acuerdo con que había conseguido un nivel *muy bueno* respecto a reflexionar sobre su materia y sobre posibles prejuicios implícitos androcéntricos. Sólo se obtuvo una respuesta de nivel *medio* y el resto estimó haber alcanzado un nivel *excelente*.

De idéntica manera, el profesorado también valoró positivamente sus logros en relación con la sensibilización del alumnado ante el sexismo material y simbólico. De nuevo, más de la mitad del profesorado participante se mostró de acuerdo con que había conseguido un nivel *muy bueno*. Sólo se obtuvo una respuesta de nivel *medio* y el resto estimó haber alcanzado un nivel *excelente*.

La estimación del profesorado también fue muy favorable en cuanto a conseguir haber preparado al alumnado para representar cualquier papel dentro de un equipo de trabajo, desde la toma de decisiones hasta la de mediación para el consenso, incluido el liderazgo. La mitad del profesorado participante estuvo de acuerdo con que había conseguido un nivel *muy bueno*. Sólo se obtuvieron dos respuestas de nivel *satisfactorio* y el resto estimó haber alcanzado un nivel *excelente*.

Evaluación de la participación y satisfacción del profesorado del proyecto. La satisfacción del profesorado fue *muy alta* para la mayoría de docentes y el resto se situó en el nivel inmediatamente siguiente de satisfacción con su participación en el proyecto GENEDUCA.

D. Fase 4

Esta última fase se desarrolló durante los últimos cursos 2019-20 y 2020-2021, realizándose diversas actividades de carácter complementario para dar continuidad al proyecto GENEDUCA. Entre ellas, es a destacar la actividad denominada "Pon nombre a las aulas de la Facultad de Educación". Implicó un proceso participativo por parte de toda la comunidad educativa de la Facultad para renombrar al menos la mitad de las aulas con nombres propios y biografías de figuras de mujeres relevantes en la educación. El proceso siguió los siguientes pasos:

- Creación de listas en el decanato de referentes femeninos relevantes en la educación nacionales e internacionales. Debían ser personas homenajeadas a título póstumo que, desde el

ámbito de la pedagogía o el magisterio, hubieran realizado aportaciones significativas directas a la educación. Para facilitar su identificación y visibilización se elaboraron las biografías (entre 30 y 70 palabras y siempre con lenguaje sin sesgos de género) de 34 mujeres significativas en la educación, la mayoría invisibilizadas, en general, y también en los contenidos de los planes de estudio. Se puso énfasis en rescatar algunas figuras significativas de impacto local en España y, especialmente, en Canarias.

– Estas listas iniciales se enviaron a todos los departamentos de la facultad, solicitando la inclusión de nuevas propuestas. Cerrado el proceso de ampliación, se completaron las listas y se elaboró un cuestionario en *google form* (con los nombres y biografías de 34 mujeres relevantes en la educación) enviados al correo institucional del profesorado y del alumnado de la facultad (ver Figura 1) bajo el lema "Pon nombre a las aulas de la Facultad de Educación" para que cada persona seleccionara las 20 figuras femeninas que considerara más idóneas[31].

Figura 1. *Cuestionario "Pon nombre a las aulas de la Facultad de Educación".*

[31] El decanato también consideró realizar el mismo proceso con hombres relevantes en la educación, de forma que al menos la mitad de las aulas estuvieran dedicadas a figuras de mujeres relevantes en la educación y el resto a los varones.

La participación fue de 137 personas entre profesorado y alumnado. De acuerdo con los resultados obtenidos, se ordenaron las figuras más votadas (ver tabla 1) para asignar sus nombres a las aulas.

TABLA 1. *Mujeres relevantes en la educación con su breve biografía y principales contribuciones, ordenadas según los resultados de la votación al cuestionario "Pon nombre a las aulas de la Facultad de Educación".*

Mujeres relevantes en la educación (lugar, nacimiento – lugar, defunción)	**Breve biografía y principales contribuciones**
1. María Montessori (Italia, 1870 – Países Bajos, 1952)	Pedagoga y primera mujer médica en Italia. El método Montessori de educación temprana está basado en el juego y la manipulación de objetos, con el que las niñas y los niños aprenden a leer, escribir, contar y sumar por sí mismos. Aprender debe dar felicidad y estimular la creatividad. Fue la primera persona en percatarse de que el alumnado necesitaba mesitas y sillitas acordes a su tamaño.
2. María Moliner (Zaragoza, 1900 – Madrid, 1981)	Licenciada en Filosofía y letras, colaboró con la Escuela Cossío, inspirada en la Institución Libre de Enseñanza, y especialmente en las misiones pedagógicas: más de 5000 bibliotecas en los pueblos de una España analfabeta. Fue cesada tras la guerra civil y relegada al archivo de hacienda. En sus ratos libres creó el mejor diccionario de lengua española que existe. La RAE vetó por dos veces su ingreso.
3. Hipatia (Alejandría, 350 ó 370 – Alejandría, 415 ó 416)	Filósofa y maestra neoplatónica griega, que destacó en matemáticas y astronomía. En torno al año 400 se convirtió en líder de los neoplatónicos alejandrinos y se dedicó a la enseñanza de estudiantes cristianos y paganos de todas partes del mundo romano, atraídos por su fama. Fue asesinada por fanáticos cristianos que la golpearon y arrastraron por la ciudad, y tras desnudarla, la descuartizaron.
4. María Zambrano Alarcón	Filósofa y docente del Instituto Escuela, inspirado en los principios del Instituto Libre de Enseñanza, participó en las *Misiones pedagógicas* durante la 2ª República. Fue

(Vélez-Málaga, 1904 – Madrid, 1991)	profesora en la Universidad Central de Madrid (hoy Complutense), en la de Barcelona, y en el exilio en universidades americanas. Defendió la educación como formación integral del ser humano. Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades (1981) y Premio Cervantes (1988).
5. Mercedes Machado (Santa Cruz de Tenerife, 1891 – La Laguna, 1970)	Maestra, licenciada en Filosofía y Letras y en Derecho. Fue la primera abogada de Canarias, aunque le denegaron el ingreso al Ilustre Colegio de Abogados hasta 1936. Ejerció la docencia en el Instituto de Canarias, y en la Escuela Normal de Maestras de La Laguna. Por su labor pedagógica en la Universidad y en otros centros, recibió la medalla de Alfonso X "El Sabio".
6. Beatriz Galindo (Salamanca, 1465 – Madrid, 1535)	Apodada "La latina" por su dominio de dicha lengua, fue la primera mujer conocida que se dedicó a la docencia en España. Fue maestra de Isabel la Católica y sus hijas.
7. Concepción Arenal (Ferrol, 1820 – Vigo, 1893)	Periodista, escritora y licenciada en derecho. Tuvo que disfrazarse de hombre para asistir a la universidad, ya que hasta 1888 estuvo vedada a las mujeres. Luchó por mejorar las condiciones de las presas, así como por los derechos de todas las mujeres a la educación y al trabajo. "Abrid escuelas y se cerrarán cárceles".
8. María de Maeztu y Whitney (Vitoria, 1881 – Mar del Plata-Argentina, 1948)	Feminista, maestra, pedagoga y doctora en Filosofía y Letras. Dirigió bajo el patronazgo de la Institución Libre de Enseñanza, la Residencia de señoritas de Madrid y en 1928 fundó el Lyceum Club. Renovó los métodos tradicionales de la educación en España y apostó por la coeducación y la enseñanza laica. Tuvo que exiliarse a Argentina en 1936.
9. Ángeles Machado (Tenerife, 1900 – Tenerife, 1938)	Maestra de Primaria de avanzadas ideas pedagógicas, fue destinada a La Guancha, donde ejerció entre 1921 y 1933. Su labor educativa no se circunscribió a su escuela, sino que se proyectó al municipio. Fue directora de la Escuela graduada de Sueca entre 1934 y 1935 y de la Escuela Aneja de Magisterio de La Laguna, de la que fue separada por el proceso de depuración al que fue sometida en 1936.

10. Rosa Agazzi (Italia, 1866 – Italia,1951) y Carolina Agazzi (Italia, 1870 – Italia, 1945)	Hermanas italianas pedagogas, cuyo método de educación infantil se apoya fundamentalmente en la educación del lenguaje, asociada a la educación sensorial, el cultivo del canto y el ritmo corporal. Fomentaban la independencia educativa de niñas y niños, y utilizaban el juego como motor de aprendizaje. El método *Agazzi* ha influido notablemente en la educación italiana.
11. Helen Adams Keller (EEUU, 1880 - EEUU, 1968)	Antes de los 2 años quedó ciega y sorda como consecuencia de una enfermedad. La formación de Keller, con su maestra Anne Sullivan Macy, significó un avance en la educación especial. Se convirtió en la primera persona sordociega con un título universitario. Trabajó como profesora y fue una notable activista en favor de los discapacitados, oradora y escritora, vinculada al socialismo y al movimiento feminista.
12. María Rosa Alonso Rodríguez (Tenerife, 1909 – Tenerife, 2011)	Crítica literaria, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de La Laguna, y escritora (Premio Canarias de las Letras). En 1953 tuvo que exiliarse (a causa del régimen franquista) a Venezuela, donde fue catedrática en Universidad de Los Andes. En 1994 fue nombrada Doctora Honoris Causa por la Universidad de La Laguna y en 1999 regresó a La Laguna. Un CEIP y un IES de Tenerife llevan su nombre.
13. Luisa de Medrano Bravo de Lagunas Cienfuegos (Guadalajara, 1484 – Salamanca, 1527)	Fue la primera mujer en ocupar una plaza de catedrática en una universidad europea; en el curso 1508 - 1509 impartió clases de Gramática Latina en la Universidad de Salamanca, en sustitución de Antonio de Nebrija. No se sabe cuánto tiempo mantuvo esta cátedra ni si fue exclusiva.
14. Sofia V. Kovalevskaya (Rusia, 1850 – Suecia, 1891)	Primera mujer del Pueblo Rom (gitana) doctora en ciencias y profesora de Universidad en Suecia (1881), donde llegó a ser la primera profesora titular en Europa. Como matemática hizo contribuciones significativas en los campos del análisis, las ecuaciones diferenciales parciales y la mecánica. En EEUU, la Asociación por las Mujeres en Matemáticas (AWM) promueve en los institutos el día «Sofia

	Kovalevsky» sobre matemáticas para alentar a las niñas a explorar las matemáticas.
15. Mirta Collangelo (Argentina, 1942 – Argentina, 2012)	Maestra argentina, especializada en Literatura infantil y juvenil, siendo conocida como «susurradora» de poesía. Participó del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación argentino, y de los proyectos EMETA y EMER (Expansión y mejoramiento para la enseñanza rural), para los que confeccionó los currículos de Lengua y Literatura. Se definía a sí misma como una «educadora por el arte».
16. Rosa Sensat i Vila (Masnou, 1873 – Barcelona, 1961)	Maestra impulsora de la escuela pública catalana, impulsó la Escuela Nueva, y creó en 1914 la Escuela Municipal del Bosque. Defendió con pasión la enseñanza de las ciencias experimentales a las mujeres y el respeto a los niños y niñas y sus intereses. Apostó por la renovación pedagógica a través de la reflexión pedagógica y la formación permanente del profesorado.
17. Margarita Comas Camps (Alayor, 1892 – Exeter, 1972)	Maestra, pedagoga y doctora en Ciencias Naturales, vinculada a la Institución Libre de Enseñanza y autora de La coeducación de los sexos. Destacó por su labor en la introducción de la didáctica de las Ciencias en España y la homologación de la mujer y el hombre en el espacio académico. Al estallar la guerra civil se vio forzada al exilio a Inglaterra.
18. Ellen Key (Suecia,1849 – Suecia, 1926)	Escritora, pedagoga y feminista sueca. Influenciada por Goethe da gran importancia a libertad de las niñas y niños en la educación, para que se conviertan en seres libres e independientes, responsables y con consideración por los demás. Pionera de la nueva educación, se opuso al autoritarismo y defendió la coeducación. Luchó también por la educación de las mujeres. Sus obras sobre educación tuvieron gran repercusión en Alemania.
19. Gabriela Mistral (Pseudónimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga)	De origen humilde, no pudo estudiar para ser maestra, pero trabajó como profesora en diversas escuelas. En 1910 se le concedió el título por convalidación de sus conocimientos y experiencias. Importante pensadora de la educación pública, fue contratada por el Gobierno de México en 1922

(Chile, 1889 – EEUU, 1957)	para reformar su sistema educativo. Fue también diplomática y una de las poetisas más importantes del S. XX. Premio Nobel de Literatura en 1945.
20. Marta Mata Garriga (Barcelona, 1926 – Barcelona, 2006)	Licenciada en Pedagogía, fue impulsora de la modernización y mejora de la educación en España. Inició de manera clandestina la Escuela "Rosa Sensat" en 1965, una iniciativa dirigida a la formación activa de los maestros y maestras y la reforma de la escuela pública. En 1995 impulsó el proyecto Ciudades Educadoras y en 2004 asumió el cargo de presidenta del Consejo Escolar del Estado.
21. Mary Wollstonecraf (Reino Unido, 1759 – Reino Unido, 1797)	Filósofa y escritora inglesa, trabajó como institutriz. Autora de «Vindicación de los derechos de la mujer», considerada una de las primeras obras feministas, al defender el derecho de las mujeres a ser educadas como los hombres. Rechazó el planteamiento pedagógico de Rousseau de que la mujer debe ser educada solo para el ámbito doméstico y el placer del varón. Madre de Mary Shelley, autora de Frankenstein.
22. Hilda Taba (Estonia, 1902 – EEUU, 1967)	Educadora estonia. Se trasladó con una beca a EEUU en 1927, donde se doctoró en educación en 1932. Su labor en torno a la planificación de currículos educativos fue revolucionaria y significaron un giro del conductismo al humanismo. Entre 1945 y 1947 desarrolló su innovador modelo enfocado a la integración de distintos grupos a raíz de las situaciones sociales de la posguerra. Su obra maestra fue *Curriculum Development* (1962).
23. Florencia Fossatti (Argentina, 1888 – Argentina, 1978)	Maestra y pedagoga argentina que reivindicó a las maestras como colectivo gremial. Fue una de las líderes de la huelga del magisterio de 1919 en Argentina. Encabezó el movimiento de renovación pedagógica "Escuela Activa" y luchó por una educación laica, democrática y en función de las necesidades del pueblo. En 1936 fue perseguida por el gobierno conservador y expulsada de la docencia hasta 1959.
24. Magdalena Santiago Fuentes	Maestra, pedagoga, y escritora. Fue profesora de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid.

(Cuenca, 1873 – Madrid, 1992)	Toda su actividad profesional estuvo presidida por una actitud de renovación pedagógica que puso de manifiesto en las aulas y en sus muchas obras publicadas, siempre con fines didácticos.
25. Olga Cossettini (Argentina, 1898 – Argentina, 1987)	Maestra y pedagoga argentina. Junto a su hermana Leticia, se dedicó a transformar la escuela tradicional en su país. Su idea era educar más allá del enciclopedismo clásico y potenciar la libertad, la creatividad y la responsabilidad de niños y niñas. Partidaria de trabajar a partir de la experiencia, el entusiasmo y el arte, junto con el profesorado y la familia. Autora de "La escuela viva".
26. Antonia Maymón (Madrid, 1881- Beniaján, Murcia,1959)	Maestra y pedagoga, formada en la Escuela Racionalista. Representó el paradigma de la maestra libertaria, enseñando con el ejemplo a niños y niñas y a personas adultas afiliadas a sindicatos. Destacó por la lucha feminista y su abundante obra, publicada en revistas de forma continuada entre 1918 y 1939, dedicada especialmente a la educación de las mujeres. Pasó sus últimos años en absoluta miseria.
27. Helen Parkhurst (EEUU, 1887 – EEUU, 1973)	Alumna estadounidense de María Montessori, responsable del plan Dalton, basado en la ausencia de asignaturas, la individualización de la enseñanza, y el fomento de la autodisciplina. La clase es un laboratorio donde el alumnado explora cómo completar sus aprendizajes. El profesorado sirve de apoyo y asesoramiento y no se usan libros de texto. Fue galardonada en 1948 por su programa educativo infantil en ABC Radio Network en Nueva York.
28. María Sánchez Arbós (Huesca, 1889 – Madrid, 1976)	Maestra y pedagoga vinculada a la Institución Libre de Enseñanza, discípula de María de Maeztu. Apostaba por una metodología flexible adaptada a las necesidades del alumnado y por el juego como método de aprendizaje. Fue la primera profesora de la Universidad de La Laguna en la Escuela Normal de Maestras. Creó en 1933 la primera asociación de familias del alumnado. En la guerra civil fue encarcelada y expulsada del magisterio hasta 1952.

29. Dolores Alfonsín Carbia (Pontevedra, 1886)	Maestra gallega que impulsó la educación en las zonas rurales, cambiando la vida de su alumnado que pudo acceder a una educación digna.
30. Jimena Menéndez-Pidal Goyri (Madrid, 1901 – Madrid, 1990)	Maestra de la Segunda República, formada en los principios de la Institución Libre de Enseñanza. Licenciada en Filosofía y Letras trabajó las posibilidades pedagógicas del teatro. Es una de las figuras más destacadas del pensamiento pedagógico del siglo XX en España. Tras la Guerra Civil, fundó un grupo feminista y el Colegio Estudio. En 1981 recibió la Gran Cruz de Alfonso X "El Sabio".
31. Mary McLeod Bethune (EEUU, 1875 – EEUU, 1955)	Pionera en la educación estadounidense y una líder en materia de derechos civiles. En 1904 fundó su propia escuela para niñas negras. La escuela se convirtió en la universidad para personas negras *Bethune-Cookman College* (ahora *Bethune-Cookman University*). En 1936, se convirtió en la primera mujer negra en ser directora de una agencia federal en su país. También fundó el Consejo Nacional para la Mujer Negra.
32. Ángela Ruiz Robles (Villamanín, 1985 – Ferrol, 1975)	Maestra, e inventora española, precursora del libro electrónico (la enciclopedia mecánica) que «aligera el peso de las carteras…, hace más atractivo el aprendizaje…». En 1949 recibió la Cruz de Alfonso X el Sabio, por su labor social y sus innovaciones pedagógicas y en 1956 el Lazo de la Orden de Alfonso X el Sabio. En 1973 fue nombrada Jefa provincial de la Federación Politécnica Científica de la Inventiva Internacional.
33. Palmira Pla Pechovierto (Teruel, 1914 – Castellón, 2007)	Maestra y pedagoga vinculada a la Institución Libre de Enseñanza. Durante la guerra civil organizó varias colonias escolares infantiles. Tras la guerra tuvo que exiliarse a Francia y luego a Venezuela. Apostó por una educación transformadora y un mundo más justo e igualitario. Regresó a España en la década de los setenta con la democracia y fue una de las primeras mujeres diputadas.
34. Pepita Reimundi i Florensa	Maestra, pedagoga y sindicalista de la FETE-UGT llevó a la práctica sus ideas de renovación pedagógica y su oposición a los castigos. Tras la guerra civil un consejo militar la

(Lleida, 1917 – Cambrils, 2009)	condenó a muerte. Al final solo cumplió seis años en prisión. En 1973 pudo volver a impartir clases y en 1977 dirigir el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB. En 2006 recibió el premio Cataluña de Educación.

Fuente: elaboración propia

- La asignación de los referentes a las aulas se realizó cuidando que el número de aulas dedicadas a las mujeres educadoras fuera siempre igual o superior al de las aulas dedicadas a los varones por cada planta y módulo de la facultad. Algunas figuras se asignaron a aulas especiales por su vinculación temática. Por ejemplo, el laboratorio de matemáticas se asignó a Hipatia.

- Una vez completada y revisada la asignación de 29 aulas, se procedió a la rotulación de las aulas con los nombres y biografías de las mujeres educadoras seleccionadas, inaugurando la culminación de este proyecto en el mes de abril de 2021.

- Para finalizar, añadiremos que el proyecto también ha repercutido en impregnar de espíritu feminista a la Facultad. De este modo, a partir del curso 2016-17, se emprendieron diversas actividades de corte feminista como la celebración del Congreso de Estudiantes de la Facultad de Educación 2017 bajo el lema "Educación y Género" (ver Figura 2), la inauguración de la escalera de la igualdad en el aulario (ver Figura 3), la impartición de diversos cursos, tertulias, talleres y conferencias, etc.

FIGURA 2. *Celebración del Congreso de Estudiantes de la Facultad de Educación bajo el lema "Educación y Género" (abril 2017).*

FIGURA 3. *Escalera de la Igualdad en el aulario de la Facultad de Educación.*

5. CONCLUSIONES

El reto de analizar los mecanismos reproductores de desigualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo y plantear una educación libre de androcentrismos, ha sido recogido por algunas instituciones de educación superior. La Facultad de Educación de la ULL ha sido consciente de esas desigualdades y de los elementos que la producen y reproducen, diseñando y ejecutando el proyecto GENEDUCA; un proyecto que ha contribuido a visibilizar las aportaciones de las mujeres a la sociedad y a la educación a través de su trabajo científico y docente. Así mismo, ha servido para visibilizar los sesgos de género en la docencia, que, lamentablemente, continúan con tanta frecuencia invisibles por estar normalizados. También ha sido un recurso de utilidad para apoyar al profesorado que deseaba incorporar la perspectiva de género, pero carecía de las herramientas necesarias para poder llevarlo a cabo.

No obstante, se constata la necesidad de ampliar y consolidar los resultados, pues se deben trabajar aún más los sesgos sexistas en la docencia, especialmente en cuanto a los aspectos metodológicos más arraigados en el currículum oculto. Por otro lado, se deben visibilizar mucho más

los resultados obtenidos para sensibilizar al alumnado y al profesorado en un contexto tan feminizado y, sin embargo, tan a menudo profundamente androcentrista, como las Facultades de Educación. Así, se promoverá que las sucesivas promociones de la Facultad faciliten la extensión del proyecto más allá de las aulas donde se ha desarrollado a través del impacto social del alumnado y de su futura labor profesional. De esta forma, se estará promoviendo un cambio socioeducativo, incorporando la perspectiva de género y fomentado un lenguaje no sexista.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseamos hacer constar nuestro agradecimiento al actual equipo decanal de la Facultad por darle continuidad a los objetivos del proyecto, así como a todas las compañeras y compañeros (tanto del profesorado como del alumnado) que nos apoyaron en este camino de lucha por la igualdad desde la Facultad de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belotti, E. G. (1978). *A favor de las niñas*. Editorial Monte Ávila.

Bengoechea-Bartolomé, M. (2018). *Materiales del curso "Feminismos y gramáticas: las preguntas sin respuestas*". Plan de Formación del Profesorado ULL, curso 2017-18.

Bonilla-Algovia, E. (2021). Aceptación del sexismo ambivalente en docentes en formación de España y países de América Latina. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *37*(2), 253–264. https://doi.org/10.6018/analesps.441791

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *71*, de 23 de marzo de 2007. https://bit.ly/2Wps8DQ

Rausell, H. & Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, *29*, 329-345. https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13

Raussell-Guillot, H. & Valls-Montes, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *96* (35.1), 109-126. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056

Rousseau, J.J.s (2020). *Emilio o de la educación*. Elalpeh.com. https://bit.ly/3DPYKXL

Subirats, M., Pérez-Sedeño, E. & Canales-Serrano, A. (2013). Género y Educación. En C. Díaz & Sa. Dema (Eds.). *Sociología y Género*. Tecnos.

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

Torrado-Martín-Palomino, E. & González-Ramos, A. (2017). Redes de cooperación: Una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia. *Feminismo/s* 29, 397-415. https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.16

Torrado-Martín-Palomino, E. & Ceballos-Vacas, E. (2019). Docencia con perspectiva de género en el Grado de Pedagogía. En A. Vega-Navarro (coords), *De los procesos de cambio al cambio con sentido* (pp. 94-102). Universidad de la Laguna. https://doi.org/10.25145/b.innovaull.2019.007

Unidad de Igualdad de la ULPGC (2016). *Protocolo de lenguaje no sexista.* Universidad de las Palmas de Gran Canaria. https://bit.ly/2YTsIdT

Unidad de Mujeres y Ciencia (2021). *Científicas en cifras 2021*. Ministerio de Ciencia e Innovación. https://bit.ly/2X7PbUh

Wollstonecraft, M. (2020). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Serie Great Ideas 19.

CAPÍTULO IX

HACIA UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA SIN SESGOS ANDROCÉNTRICOS: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

MARÍA CARREIRO-OTERO
Universidad de A Coruña
EVA AGUAYO
Universidad de Santiago de Compostela
CRISTINA LÓPEZ-VILLAR
Universidad de A Coruña
ANA JESÚS LÓPEZ-DÍAZ
Universidad de A Coruña

1.-INTRODUCCIÓN

Eliminar los sesgos androcéntricos en todos los niveles del ámbito docente requiere el compromiso de todas las partes implicadas, especialmente del profesorado. Deben modificarse prácticas habituales en las aulas, desde el uso del lenguaje a las referencias que reproduzcan los estereotipos de género. Para ello es indispensable dotar al personal docente de instrumentos pertinentes, adecuados al nivel del alumnado, desde la educación infantil hasta la especializada y científica impartida en los centros universitarios. Instrumental que se adquiere a través de cursos y seminarios, con el ineludible complemento de lecturas, conferencias y jornadas, cuya finalidad es proporcionar los elementos necesarios para el empleo de la perspectiva de género (Stimpson, 1998; Luengo y Rodríguez, 2009; Jaime, 2009; Martínez, 2012). Un hecho complejo porque va más allá del uso del lenguaje inclusivo, o del reconocimiento de muchas mujeres minusvaloradas y olvidadas. Implica cambiar las relaciones en el aula, y revisar tanto el enfoque con el que se transmiten los conocimientos, como las actitudes ante los roles asociados a las tareas de los cuidados y a las productivas.

El presente documento da cuenta de un curso de Formación en Género organizado por la unidad de igualdad de la Universidade da Coruña, UDC (Oficina para a Igualdade de Xénero) en colaboración con el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa, CUFIE. Enfocado a docentes universitarios, y con un carácter pluridisciplinar, tenía como objetivo final introducir la aplicación de la perspectiva de género en las aulas, independientemente de la disciplina impartida. Y más concretamente, darles a conocer las políticas de igualdad de género en sus distintos niveles; el concepto de perspectiva de género, las estrategias y los materiales existentes para implantarla, y su impacto en el diseño del currículo universitario.

Para ello se abordó el marco legal que se ampara la formación en igualdad, el análisis del sistema sexo-género, la socialización y el análisis de género, el androcentrismo en la ciencia y en los contenidos formativos, los elementos presentes en el diseño curricular, los recursos apropiados en función de la disciplina y el área de conocimiento, junto con ejemplos de aplicación en la práctica docente universitaria.

En el desarrollo del curso se aplicó una pedagogía feminista (Harding, 2002; Maceira, 2007), combinando diversas metodologías y dinámicas participativas. Cada sesión se componía de una parte expositiva y otra participativa. En la parte expositiva se trató la normalización de las desigualdades de género en el ámbito universitario y la necesidad de implicarse para transformar esta realidad. Mientras que en la participativa se fomentó la discusión crítica, con la contribución del conjunto de asistentes. Complementariamente, se incorporó un trabajo individual, no presencial, para inducir en las y los asistentes la reflexión sobre el modo de incorporar la perspectiva de género en sus materias.

Se acreditaba la realización del curso mediante un certificado final. Era preceptivo para ello la asistencia, la participación en las discusiones, y la entrega del trabajo individual. En correspondencia al esfuerzo que representaba este último para las personas asistentes, se entregó a cada una de ellas un comentario crítico realizado por las ponentes.

El curso impartido puede entenderse como una aproximación a un modelo de seminario permanente de formación en género. Con el objetivo

de explicar el proceso seguido y evaluar los resultados alcanzados, describiremos analíticamente los aspectos que han contribuido a su formalización: el marco normativo; el contexto humano, tanto docente como discente; el contenido y desarrollo del curso; y las aportaciones de las y los participantes a través del trabajo individual elaborado. Estos cuatro elementos dan paso a la discusión de resultados, para determinar el cumplimiento de objetivos, y verificar la pertinencia del curso.

2. MARCO NORMATIVO

Los cursos de formación en género no responden a un ejercicio de buena voluntad, ni a una acción de la llamada "responsabilidad social". Constituyen en sí mismos uno de los recursos disponibles para dar concretar el mandato legislativo sobre igualdad entre hombres y mujeres.

Un mandato, que, en el ámbito del estado español, comienza en 2004, en el siguiente orden:

- 2004. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, en cuyo artículo 4, apartado primero establece que:

  > 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 […].

  Y en su apartado séptimo, que "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".

- 2007. *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.* En su artículo 25, relativo a la igualdad en el ámbito de la educación superior, indica que:

  > […] 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 […] y […]

promoverán la inclusión en los planes de estudio en que proceda, la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

En este mismo año se modifica la normativa universitaria española, pronunciándose respecto de la igualdad entre mujeres y hombres en la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, que modifica la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre*, de Universidades. Señala en el preámbulo que la Universidad debe ser "transmisora esencial de valores ante el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres."

– 2011. Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, cuya disposición adicional decimotercera recoge que:

La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, desde la definición de las prioridades de la investigación científico-técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, el marco normativo para la igualdad se establece del siguiente modo:

– 2004. *Lei Galega 7/2004, do 16 de xullo, para a igualdade de mulleres e homes*, promulgada con casi medio año de anticipación a la legislación estatal.

– 2015. *Decreto lexislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposición legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade*, cuyo artículo 20, relativo a las cuestiones de género en la educación superior, establece que la "Xunta de Galicia fomentará, sin vulnerar el régimen de autonomía universitaria, la docencia, y

> el estudio y la investigación de las cuestiones de género en el ámbito de la educación superior."

Un año más tarde, el 15 de noviembre de 2016, se aprueba el Pacto de Estado contra la Violencia de Género. Este incide en la necesidad de la incorporación de la perspectiva de género en la formación educativa y, en concreto, en la enseñanza superior. Entre sus medidas constan aspectos como:

> […] reforzar y ampliar en materia de educación los valores igualitarios y de educación afectivo sexual en todos los niveles educativos […]; incluir en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, el machismo, las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, el valor de la diversidad y la tolerancia […]; incluir contenidos de igualdad y contra la violencia de género en los temarios de acceso a los cuerpos docentes […].

Las universidades españolas asumen esta normativa y la incorporan en su cuerpo legal a través de los planes de igualdad. En concreto, en la UDC, en el año 2019 se aprobó el II Plan de Igualdad, que revisa y da continuidad al primero, aprobado en 2013. En el punto 1.1 de este II Plan se recoge la necesidad de "incluir de xeito estable dentro da oferta de formación permanente do PDI, PAS e alumnado unha oferta relativa a temas de igualdade de xénero".

A pesar de la existencia de este marco normativo favorable se constata que no ha conllevado una inclusión efectiva la integración de la perspectiva de género en el ámbito universitario (Saldaña, 2011; Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; Rebollo-Catalán et ál., 2018). Entre las causas de esta circunstancia se señala la falta de formación del profesorado en materia de género (Anguita, 2011; García-Pérez et al, 2011; Rebollo-Catalán, 2013; Menéndez, 2013; Aguayo, 2017).

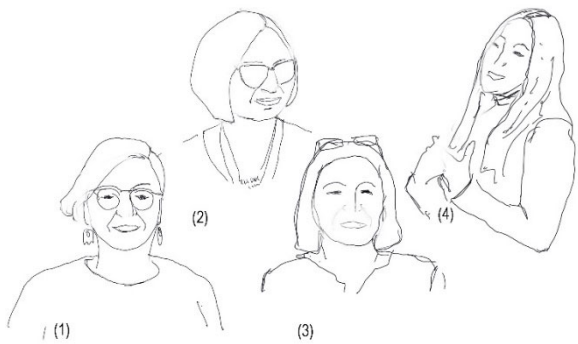
Para cerrar este apartado debe hacerse referencia al Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), en trámite en el momento de elaborar este artículo. Sin entrar a valorar el texto, se reseña la introducción de la dimensión de género en la selección del personal docente e investigador, a través de la discriminación positiva para tratar de equilibrar la relación de sexos en los departamentos.

3. CONTEXTO HUMANO

En línea con prácticamente todos los cursos, jornadas y seminarios desarrollados en torno al argumento del género, las ponentes de este curso de formación han sido mujeres exclusivamente. Un aspecto en contraste con el alumnado, compuesto por un grupo mixto, equilibrado en el número de hombres y mujeres.

3.1 Docentes

Figura 1. *Las ponentes. De izquierda a derecha, Cristina López Villar (1), María Carreiro Otero (2), Ana Jesús López Díaz (3), y Eva Aguayo Lorenzo*



Fuente: elaboración propia

El curso fue impartido por cuatro profesoras (figura. 1). Una, integrada en el cuadro de PDI de la USC, doctora en economía; y tres en el de la UDC, doctoras, respectivamente, en física, en ciencias de la actividad física y del deporte, y en arquitectura. En este cuadro se complementaron las ciencias sociales, las ciencias, y la arquitectura-ingeniería. Una panoplia pluridisciplinar, novedosa al romper con el estereotipo que asocia estudios de género con el derecho y la sociología principalmente. Siendo estas dos áreas de gran relevancia en los estudios de género y feministas, es fundamental considerar los enfoques provenientes de otras disciplinas, para lograr que la dimensión de género cubra el conocimiento científico al completo en la enseñanza universitaria.

La organización y coordinación del mismo fue responsabilidad de Ana Jésus López Díaz, en su etapa como Directora de la Oficina de Igualdad de la UDC.

3.2 Discentes

Asistieron al curso quince personas, siete hombres y ocho mujeres, de distintas edades y rangos académicos. Seis pertenecían al campo de la ingeniería, cinco al de ciencias sociales y jurídicas, tres al de ciencias y una al de ciencias de la salud (figura. 2; tabla 1).

Figura 2. *Las y los asistentes al curso al curso, recreación.*

Fuente: elaboración propia

Se detectaron diferentes niveles en sus competencias en género. Algunas personas ya habían iniciado la integración de la perspectiva de género en sus materias, y buscaban reforzar la metodología empleada. Otras buscaban recursos para acometer la tarea; y una minoría asistía al curso por curiosidad, para tratar de entender qué era la perspectiva de género, y qué tenía que ver con la docencia.

4. CONTENIDO Y DESARROLLO DEL CURSO

Tal y como se ha avanzado en la introducción, el curso se compuso de tres sesiones presenciales, y una no presencial –el trabajo individual–, cuyos contenidos se describen someramente a continuación.

4.1. Sesiones presenciales

Sesión 1

Organizada en dos partes fundamentalmente teóricas, la primera situaba el contexto en el que se desenvolvía el curso, y la segunda daba paso a la exposición del caso de estudio. En ella se desarrollaron los siguientes aspectos:

- La exposición del marco normativo que regula la igualdad entre hombres y mujeres, establecido a través de una ley orgánica que, como se ha explicado en el apartado anterior, trasladó sus mandatos a otras leyes estatales, así como a la normativa autonómica, y a la universitaria, por lo que se incluyó en este apartado el Plan de Igualdad de la UDC. De igual modo se contextualizó la *Oficina para a Igualdade de Xénero* de la UDC, en el organigrama de la universidad.
- La definición de los conceptos básicos que se manejarían en el curso, como análisis de género, androcentrismo, género *versus* sexo, dimensión/perspectiva/sesgo de género, feminismo, e igualdad.
- La introducción de un ejemplo: aplicación de la perspectiva de género en la docencia dentro del área de las ciencias de la educación física y el deporte.

Sesión 2

La segunda sesión se centró en la exposición de dos casos de estudio, con sendas rondas de participación y debate.

- El primer caso explicó la incorporación de la perspectiva de género en la materia de Proyectos Arquitectónicos. Una materia troncal del Grado de Arquitectura, que actúa como catalizador de las enseñanzas artísticas, humanísticas y técnicas.
- El segundo caso se centró en la aplicación de la perspectiva de género en las disciplinas de Economía y Empresa. Disciplinas que se adentran en las circunstancias económicas como causa y consecuencia de las desigualdades.

Sesión 3

Se programó una tercera sesión de síntesis del curso, con la participación conjunta de las ponentes, a modo de puesta en común crítica, para provocar una discusión final docentes-discentes.

3.2. Sesión no presencial

Dentro de las doce horas del curso se destinaron dos al trabajo individual, no presencial, para el desarrollo de la práctica propuesta. El ejercicio se entregaría a través de la plataforma virtual de la UDC, Moodle. Sus objetivos, contenido y valoración se analizarán en el siguiente apartado.

5. TRABAJO INDIVIDUAL

El ejercicio planteado pretendía satisfacer los siguientes fines:

- Obtener datos del aprovechamiento del curso por parte de las y los asistentes.
- Determinar el bagaje previo que unas y otros poseían.
- Verificar el interés suscitado por los contenidos desarrollados.

La valoración del ejercicio se realizó de manera individualizada. Las tres ponentes de los casos de estudio redactaron un breve informe sobre cada trabajo presentado. La coordinadora del curso, por su parte, configuró el informe para cada asistente, que recogía los tres comentarios, singularizados bajo los epígrafes profesora #1, profesora #2, y profesora #3.

5.1. Ejercicio propuesto

El enunciado del ejercicio (figura. 3) establecía tres apartados, que se sintetizan de la siguiente forma:

5. Elementos de la guía docente, encaminados tanto a la revisión de sus aspectos formales y de sus contenidos, como a la incorporación de nuevos apartados y/o metodologías.

6. Otras iniciativas, tanto de carácter curricular como extra curricular.

7. El análisis del impacto que se derivaría de las medidas adoptadas en los puntos 1 y 2.

Figura 3. *Enunciado del trabajo no presencial*

PROPOSTA PARA A INTRODUCIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NUNHA MATERIA

NOME E APELIDOS	
TITULACIÓN	
MATERIA	
ELEMENTOS GUÍA DOCENTE	Neste apartado incluír as propostas que se poderían facer dentro dos diferentes elementos da guía docente da materia (competencias, obxectivos, contidos, metodoloxías, avaliación, bibliografía...) explicando ben a proposta. Exemplo 1: se é un obxectivo concreto definilo e explicalo: "Coñecer a historia da profesión desde unha perspectiva de xénero" Este obxectivo permitiría visualizar as aportacións de autores e autoras ao campo de estudo X. Exemplo 2. Actividade: redactar un caso problema no que o protagonista é un chico e que se enfronta a unha situación de discriminación por ser home. Esta actividade permitiría utilizar un modelo masculino nunha profesión altamente feminizada, romper estereotipos se plantexamos a actividade desde a ruptura dos mesmos.
OUTRAS INICIATIVAS	Poderíanse incluír outras iniciativas como o tema do uso da linguaxe ou algún tipo de actividade complementaria á materia (pode ser directamente relacionada coa mesma ou unha actividade transversal ao currículo xeral da titulación) .
ANÁLISE	Analizar as posibles repercusións ou posible impacto das medidas. Exemplo 1. Coñecer a autoras que normalmente non se citan no ámbito permite visibilizar o aporte das mulleres ao coñecemento, reforzando e visibilizando o papel das mulleres na profesión. Introduce novas perspectivas descoñecidas até agora polo alumnado. Permite romper estereotipos sobre quen xera o coñecemento. Exemplo 2. É importante que o alumnado vexa que o sexismo non só afecta ás mulleres, que tanto homes como mulleres vense limitados en certas actividades cando nos movemos en actividades ou profesións tradicionalmente femininas. Poden ser casos reais que nos axudan a entender problemas da nosa profesión.

Fuente: elaboración propia

5.2. Respuestas

La cualidad de respuestas ofrecidas por el alumnado, consideradas en su conjunto, nos permite afirmar que se alcanzaron los fines enunciados. Una cualidad evaluada considerando el grado de concreción de la

respuesta, la aportación personal, y la coherencia entre la propuesta y el impacto esperado.

Tabla 1. *Perfil de las y los asistentes. Valoración de los trabajos realizados*

Campo de conocimiento	M mujeres nº/valoración		H hombres nº/valoración		M+H	
Ingeniería						
eléctrica			1		1	8
informática	2		2		4	
mecánica	1				1	
otras: ingeniería+ciencias	2				2	
Ciencias						
geología			1		1	1
Ciencias sociales y jurídicas						
derecho			1		1	5
economía	1		-		1	
sociología	1		1		2	
turismo	1		-		1	
Ciencias de la salud						
podología			1		1	1
total	**8**		**7**		**15**	

Nivel I	Nivel II	Nivel III

Fuente: elaboración propia

Los trabajos ofrecen un diferente grado de complejidad, de tal modo que se pueden agrupar en tres estratos: nivel I, bueno; nivel II, correcto; y nivel III, latente. De las catorce propuestas (dos asistentes realizaron un ejercicio conjuntamente), tres se encuadran en el nivel I, once en el nivel II, y dos en el nivel III (tabla 1).

La descripción de los trabajos se realiza en torno a la triada "elementos de la guía docente", "otras iniciativas" y "análisis del impacto", salvo en aquellos que omiten este guion, bien por ampliar el ámbito de una asignatura, o bien por adoptar una estructura alternativa.

- Nivel I

Las tres propuestas de este nivel evidenciaban un trabajo previo sobre el tema. Las autoras –dos mujeres y un hombre- 'ya saben de qué va' el tema. Proceden de tres campos: las ciencias sociales (economía), la ingeniería (informática), y las ciencias naturales (geología).

Los casos de la Economía Política y la Geología parten de una cuestión común: la implantación de la perspectiva de género en una materia, como una iniciativa individual. Un hecho que se puede considerar imprescindible para lograr el objetivo final: incorporar la perspectiva de género transversalmente en todas las titulaciones.

Por su parte, en la propuesta de Informática, la ambición que presenta requiere la implicación efectiva de la dirección del centro, asumiendo de manera efectiva la legislación existente en todos sus niveles. A continuación se exponen los tres casos de manera sintética.

Propuesta I.1. Economía Política. Titulación: Economía (mujer)

– Elementos de la guía docente. El proyecto a considerar diseña tres actividades para incorporar en la guía docente correlativas en su desarrollo:

> […] las tres actividades antes expuestas (junto con la iniciativa del seminario) están relacionadas entre sí con un hilo conductor claro que va de menor a mayor grado de complejidad, a medida que se va

desarrollando el curso y de lo más teórico a lo más práctico, involucrándolos directamente en la lucha por la igualdad de género.

– Otras iniciativas. Propone un seminario anual, relacionado con las acciones propuestas para la guía docente; una guía de buenas prácticas; y una revisión de la bibliografía para incorporar referencias cuyas primeras firmantes sean mujeres. Estas actividades superaban el ámbito de la propia disciplina, al tener como finalidad:

> […] sensibilizar a TODA la comunidad universitaria hacia el ejercicio de la igualdad de género en todas las disciplinas y por tanto hacer que la labor de mis alumn@s se extienda a otras áreas de conocimiento y no se circunscriban a nuestra facultad.

– Análisis del impacto. Señalan los objetivos ligados a de cada una de las tres actividades propuestas para las guías docentes. Se resumen en la ruptura de estereotipos de género, visibilizar las aportaciones de las mujeres en la economía, aplicar un modelo femenino en una profesión masculinizada, e involucrar al alumnado en la lucha por la igualdad de género.

Propuesta I.2. Grado en Informática (mujer)

La autora plantea la incorporación transversal de la perspectiva de género en la titulación a través de actividades dirigidas tanto al alumnado como al profesorado. Aunque se aparta del enunciado formulado, la aportación es coherente con los objetivos, muestra capacidad de reflexión, y abre una línea más amplia de intervención.

– Elementos de la guía docente. Para el alumnado propone un seminario incluido en las actividades ligadas al Trabajo Fin de Grado. Se busca incitar a la reflexión crítica sobre la relación entre género y tecnología a través del estudio de "o papel da tecnoloxía na construción de sociedades mais igualitarias"; "a moi desigual presenza de mulleres e homes no alumnado e no profesorado" [en los estudios de ingeniería informática]; y "a necesidade/vontade de ser partícipes da introdución da perspectiva de xénero nos proxectos".

- Otras iniciativas. En este punto cabe integrar las acciones dirigidas al profesorado: propone ofertar asesoramiento, con el fin de a apoyar a quienes deseen "incorporar/estender os contidos das súas materias desde a perspectiva de xénero." Con este fin, propone "o establecemento dun punto de encontro coordinador destes esforzos dentro da facultade."

- Análisis del impacto. Para concluir analiza el impacto de una y otra acción, justificando la elección de ubicar el seminario en la docencia del TFG, dada la obligatoriedad de realizarlo, al ser común a todo el alumnado. Con esto se "aseguraría que todas as persoas graduadas en Enxeñaría en Informática pola UDC terían exposición á perspectiva de xénero nas TIC antes de iniciar a súa vida profesional."

Propuesta I.3. Geología. Titulación: Biología (hombre)

- Elementos de la guía docente. El autor desarrolló estructuralmente "un apartado a desarrollar como trabajo en la docencia a Grupos Reducidos sobre la perspectiva de género en la Geología." Abordó los objetivos, el análisis, el contenido, y el desarrollo.

La actividad se desarrollaba a partir del material informativo y las referencias bibliográficas –incorporadas en el ejercicio–. Su alumnado debía realizar un tratamiento estadístico "a nivel histórico y actual para que saquen sus conclusiones acerca de la aportación de la mujer a la Geología y la visión actual."

- Otras iniciativas. Se incorporaban implícitamente, animando "a los alumnos a llevar el trabajo realizado a otros ámbitos de las Ciencias Naturales, así como a la Biología en general."

- Análisis del impacto. Para contrarrestar el impacto de la actividad, centrada en la información, incide en el desarrollo del trabajo, de tal modo que:

  [...] se propone que los alumnos trabajen por grupos mixtos (la proporción de alumnos de ambos sexos en el Grado en Biología es bastante

equitativa, por lo que esto es sencillo) sobre la información aportada por el profesor durante una hora y extraigan sus conclusiones, que deben debatir durante la segunda hora de clase.

- Nivel II

En este nivel se concentran nueve de los catorce trabajos. Proceden de las ingenierías y de las ciencias sociales, con un diverso grado de aportación personal. En algunos casos, se detalla pormenorizadamente el contenido de la materia, tratando de transmitir las dificultades de incorporar la mirada de género en ella. Al igual que en el Nivel I, se expondrán los ejercicios presentados, agrupados en dos bloques, el científico-técnico y el social. En el primero se incluyen los ejercicios relacionados la rama de la de Arquitectura e Ingeniería, y la de Ciencias, dado que algunos de los ejercicios desarrollados sobre materias del campo de las ciencias se imparten en titulaciones técnicas. En el segundo se recogen, por su parte, aquellos trabajos de la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

A. Bloque científico-técnico

Propuesta II.1. Matemáticas, Matemáticas 2, Álgebra. Titulaciones: Grado en Biología, Ingeniería Naval y Oceánica, e Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (dos mujeres)

El ejercicio desarrollado responde literalmente al enunciado, siguiendo el orden de elementos de la guía docente, otras iniciativas y análisis del impacto.

- Elementos de la guía docente. Plantea revisar las guías docentes en cuanto al lenguaje, las referencias bibliográficas –para dar visibilidad a las autoras–, y fomentar el trabajo en grupos mixtos evitando que a ellas se les otorgue el rol de secretarias y a ellos la portavocía.

- Otras iniciativas. Inciden en aspectos como en la revisión del lenguaje en las sesiones en el aula; la inclusión de mujeres y hombres en los materiales elaborados para las materias; el estudio a través de un trabajo sobre el papel de las mujeres en

área; y la organización de charlas impartidas por investigadoras.

- Análisis del impacto. Definen en este apartado los fines que esperan alcanzar con las acciones emprendidas: romper estereotipos y visibilizar las aportaciones de las mujeres.

Propuesta II.2. Grado en Informática (mujer)

El trabajo realiza una revisión del Plan de Estudios, atendiendo a los elementos de la guía docente y a otras iniciativas.

- Elementos de la guía docente. Propone incorporar la perspectiva de género curricularmente en 9 materias: dos de primer curso, tres de tercero, y tres de cuarto.

- Otras iniciativas. Estas se encaminarían a elaborar una guía de buenas prácticas, y a dar continuidad a una acción de visibilización del papel de la mujer en la informática, que ya está en marcha en la facultad.

Propuesta II.3 Diseño de software. Titulación: Grado en Informática (hombre)

- Elementos de la guía docente. Aborda la revisión de la guía docente tanto en los aspectos formales, el lenguaje; como en el contenido, revisión bibliográfica.

- Otras iniciativas. Plantea una actividad, elaborada en grupo, enfocada a hacer reflexionar al alumnado que "el desarrollo de software resulta más completo conteniendo miembros de ambos sexos". Este trabajo se organizaría con grupos específicos: solo de alumnas, solo de alumn0s, y mixtos –a ser posible en una proporción equilibrada.

- Análisis del impacto. Tras la evaluación por el profesorado, se someterían los trabajos a un debate, en el que, entre otros aspectos, se trataría de discernir la influencia de la composición de los grupos en las soluciones apuntadas.

Propuesta II.4. Representación del Conocimiento y Razonamiento Automático. Titulación: Grado en Informática (hombre)

El autor del trabajo explica someramente el contenido de la materia, cuyo desarrollo requiere el uso de un lenguaje específico *–prolog–*. Se basa en un código estructurado en similitud con un árbol genealógico.

En lo que respecta a la dimensión de género, no halla disfunciones en los contenidos de la materia, ni tampoco considera preciso el desarrollo de otras iniciativas. No obstante, en las últimas líneas al comparar dos modos de expresar los silogismos genealógicos en la literatura, muestra una reflexión que parece ausente en el inicio del texto:

> […] he visto otros ejemplos en la literatura que son de la forma "X es madre de Y si X es mujer y X está casada con Z y Z es padre de Y", lo que puede dar una idea de lo fácil que es caer en ideas heteropatriarcales en esta disciplina.

Propuesta II.5. Automatización. Titulación: Grado en Ingeniería Eléctrica (hombre)

- Elementos de la guía docente. Incide en la revisión dos apartados de la guía docente: competencias y metodología. En el primero incluye dos competencias que recogen expresamente la igualdad capacidad de las personas independientemente del "género." En cuanto a las metodologías, introduce en la redacción la configuración mixta de los grupos.
- Otras iniciativas. Plantea organizar una jornada dedicada a "enxeñeiras emprendedoras."
- Análisis del impacto. Valora como satisfactorios los resultados obtenidos aplicando las acciones señaladas. Destaca que la mayoría de los grupos de su alumnado designó a mujeres para la portavocía.

Propuesta II.6. Informática. Titulación: Grado en Ingeniería Mecánica (mujer)

- Elementos de la guía docente. Plantea "incluir datos relativos a situaciones de desigualdad de género en ejercicios de programación que requieran el cálculo de estadísticas."
- Otras iniciativas. Propone un uso inclusivo del lenguaje.
- Análisis del impacto. Considera la autora que con estas acciones se provoca la reflexión sobre la desigualdad de género.

B. Bloque social

Propuesta II.7. Sociología de la Educación. Grado en Educación (mujer)

- Elementos de la guía docente. Introduce la revisión de las guías en cuanto a los materiales docentes y a las referencias bibliográficas, identificando a las autoras al introducir el nombre de pila como marcador de sexo.
- Otras iniciativas. Propone retomar un ciclo de conferencias titulado "A cultura do xénero" y, a largo plazo, incorporar el ecofeminismo en los trabajos prácticos.

Propuesta II.8. Estadística II. Grado en Sociología (hombre)

- Elementos de la guía docente. Diseña una práctica específica dentro de la segunda unidad didáctica de la materia. Define el enunciado, las competencias que refuerza y su impacto en la evaluación de cada estudiante.

En dicha práctica, individual y obligatoria, se plantean situaciones en las que las y los estudiantes manejarían datos segregados por sexo, para determinar la presencia de aspectos como la desigualdad de género y el "techo de cristal". La práctica puntuará para mejorar la nota global de la materia, siempre que esta se haya aprobado, hasta un máximo de 1 punto.

Propuesta II.9. Planificación y gestión de destinos y nuevos produtos turísticos de patrimonio. Titulación: Diplomatura en Turismo (mujer)

- Elementos de la guía docente. Plantea la revisión del lenguaje, y la bibliografía, ya que en la existente solo aparecía una referencia de autoría femenina, y de los materiales empleados en el aula, incluyendo más ejemplos femeninos en las sesiones expositivas

- Otras iniciativas. Proponer que los documentos administrativos se redacten con formas neutras y/o dobles. También se considera de interés que en actos como jornadas y seminarios se inviten a mujeres a impartir conferencias ya que, de ordinario solo se invitan a hombres.

- Análisis de impacto. La autora sostiene que el sector del Turismo está bastante equilibrado en la relación hombres-mujeres, con tendencia a la feminización. Sin embargo, el desarrollo de las medidas propuestas contribuiría a superar estereotipos y visibilizar el trabajo de las mujeres en este campo.

- Nivel III

Dos de los ejercicios han profundizado menos en el tema, con aportaciones muy genéricas. Ambos fueron elaborados por hombres, uno del campo de conocimiento de las ciencias de la salud, y otro de las ciencias jurídicas. Tal vez los autores necesitasen de un mayor tiempo de reflexión, y una aproximación a la dimensión de género a través de lecturas, y charlas formales e informales. Probablemente el curso fue una novedad para ellos. En cualquier caso, su determinación de asistir al curso, y el interés y actitud mostrados en su desarrollo se valoran favorablemente.

Figura 4. *Ejemplo del informe destinado a un o una asistente*

ICF

Profesora #1

Positiva la iniciativa desde docente aunque no coordinadora de la materia. Siempre podemos aportar y somos responsables de las dinámicas propuestas en nuestras aulas. Correcta la idea de empezar con pequeñas iniciativas. Mucho ánimo y esperemos que sean bien acogidas, así como en próximos cursos vayan consolidando su formación que le permita nuevas iniciativas que consigan implicar al resto del profesorado de su centro.

Profesora #2

Un planteamiento correcto.

Sería interesante tener noticias de cómo va aplicando los aspectos que indica en la guía docente.

Profesora #3

Tes todas a razón Iria, mellor ir pouco a pouco e ir sumando. A proposta está perfecta, propós bastantes iniciativas. Moi interesante o de incluír exemplos femininos no tema do patrimonio industrial, permitirá romper moitos estereotipos, a sociedade está chea deles, así que son importantes os "contraexemplos". Alegrámonos de que o curso che parecese interesante, tamén se aceptan suxestións para melloralo. Graciñas pola túa implicación.

Fuente: elaboración propia

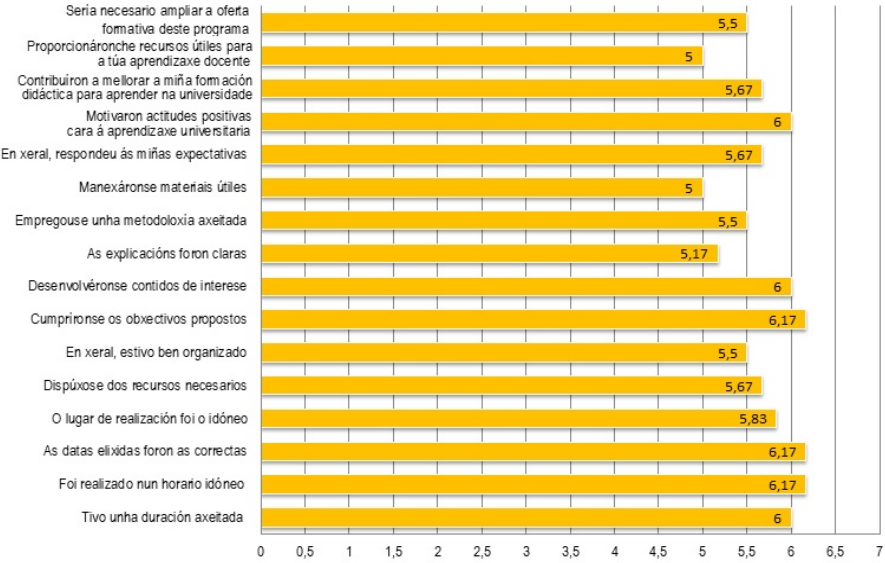
5.3. Revisión de los trabajos

La revisión de los trabajos se acompañó de una valoración crítica, plasmada en un informe (figura. 4) con los comentarios recogidos bajo los epígrafes: profesora #x, en la que x se corresponde con los valores 1, 2, ó 3.

A todos los comentarios se les dio a un sentido constructivo, incluso en los trabajos menos elaborados, con el objetivo de estimular y fomentar la participación en estos cursos.

5.4. Resultados de la encuesta realizada a las y los participantes

Figura 5. *Cuestionario con valores entre 1 y 7*



Fuente: elaboración CUFIE, UDC.

Dentro de las prácticas habituales de evaluación de resultados, se realizó una encuesta a las y los participantes, que arrojó una valoración favorable del curso (figura. 5).

Al margen de los aspectos organizativos –fechas, horario y duración del curso– el ítem mejor valorado, 6,17 / 7, se corresponde con el cumplimiento de objetivos propuestos; le sigue la motivación de actitudes positivas hacia el aprendizaje; y el interés de los contenidos. Los aspectos con menor puntuación, 5 / 7, han sido los recursos y los materiales proporcionados.

La valoración global es de 5,69, que en la escala aplicada equivale a un notable alto, un indicio de la satisfacción que el curso ha generado en las y los asistentes, en consonancia con las respuestas obtenidas en el trabajo no presencial.

6. DISCUSIÓN

Del análisis cuantitativo referido a la presencia de los campos de conocimiento en el curso, se observa el interés suscitado en el profesorado

de la rama de la ingeniería, claramente mayoritario con respecto al de las ciencias, al de ciencias sociales y jurídicas, o al de ciencias de la salud. Y dentro de dicho campo, la participación de docentes de la Facultad de Informática, dos hombres y dos mujeres. Una muestra de la sensibilización del profesorado de la titulación ante la clara desigualdad en la proporción hombres *vs*. mujeres tanto entre el alumnado (88%H *vs*. 12%M), como entre el profesorado (77%H *vs*. 23%M), según los datos extraídos de la *Memoria de Xestión 2020 de la UDC*. Por otra parte, conviene señalar la ausencia de participantes de la rama de Artes y Humanidades, así como de la titulación de Arquitectura. Un déficit que deberá de paliarse en futuras ediciones.

En cuanto al planteamiento del curso, se verifica la existencia de aspectos comunes al desempeño didáctico, más allá de la naturaleza específica de la disciplina. Entre ellos el uso del lenguaje inclusivo y de imágenes que no reproduzcan los estereotipos; el fomento de la participación equilibrada de hombres y mujeres en el aula; la mayoritaria organización de grupos mixtos de trabajo; la visibilización de las mujeres en la ciencia y la sociedad (Calvo, 2013). Todas ellas acciones elementales, pero indispensables para introducir la perspectiva de género. Y debe señalarse que han sido contempladas por gran parte de las y los asistentes al curso.

Ha de apuntarse un tema abordado, al menos tangencialmente durante las sesiones presenciales, que, sin embargo, no se llegó a introducir en los trabajos no presenciales. Fueron objetos de un interesante debate la supuesta "neutralidad" de la ciencia; la dificultad de introducir el género en las ramas de las ciencias y de la arquitectura-ingeniería; la ausencia/presencia de profesoras en determinadas disciplinas-departamentos-centros; y la aplicación de la política de cuotas y de discriminación positiva presente en la normativa vigente (Ion, Durán-Belloch y Bernabeu., 2013). Complementariamente a estas consideraciones, las y los asistentes partían de la convicción de la ausencia de machismo en las aulas: chicas y chicas se comportan y mantienen una actitud similar, y el profesorado, a su vez, los trata con la misma equidad. En estas creencias se fundamenta la resistencia del profesorado a aplicar la

perspectiva de género. Ambas quedaron aparentemente desmontadas tras las exposiciones y los ejemplos explicados.

Es una obviedad afirmar que las leyes de la física, las leyes matemáticas, o el hormigón efectivamente quedan al margen de la dicotomía androcentrismo-igualdad. En este punto se desvela la resistencia del profesorado ante la dimensión de género (Ballarín, 2013). Sin embargo, en cualquier rama del conocimiento, y en cualquier materia, la relación docente-discente no es ajena a ella. Debe recordarse que el alumnado percibe al docente-varón y a la docente-hembra, y que su valoración e interpretación del lenguaje gestual de uno y otra es bien distinta.

Por otro lado, más allá de las consabidas excepciones, la actitud de chicos y chicas refleja muchos de los estereotipos aprehendidos e interiorizados cultural y socialmente. Ellos tienden a actuar como portavoces de los grupos de trabajo, y ellas a tomar las notas y transcribir los textos, por citar algunos comportamientos. De igual modo, el profesorado incide en los estereotipos al reforzar la prevalencia del liderazgo masculino, la condescendencia con las alumnas, o el uso indiscriminado de referencias estereotipadas, sean imágenes o ejemplos orales. La exposición de los casos por las ponentes permitió reflexionar sobre estos aspectos, desvelando que incluso en el ámbito universitario se asumen como ciertos enunciados que no se someten al filtro de un análisis metódico.

Entrando en la diagnosis del trabajo no presencial, el ejercicio planteado permitió constatar el margen que existe para incorporar la perspectiva de género. Más allá del contenido disciplinar, y pese a las dificultades que algunas disciplinas parecían presentar *a priori*, es posible implementar acciones que superen el del mito de la naturaleza neutra y objetiva del conocimiento. De hecho, de las aportaciones realizadas por las y los participantes en el curso se derivan tres ámbitos de actuación, referidos respectivamente al centro y/o titulación, a las materias, y a la intervención individual docente.

1. Con relación al centro y/o titulación, se verifica la necesidad de emprender actuaciones encaminadas a implantarse de manera transversal en los centros, a través de:

- Actividades extracurriculares destinadas a alumnado y profesorado respectivamente.
- Seminarios específicos para la materia TFG.
- Revisión general del Plan de Estudios, incorporando la perspectiva de género en los contenidos de las materias.

2. Con relación a la materia como entidad, se constata la ineludible revisión de las guías docentes de las materias, en los aspectos referidos al empleo de un lenguaje inclusivo; a las competencias, incluyendo aquellas referidas a la igualdad entre hombres y mujeres, a las referencias bibliográficas, dando visibilidad a las autoras; y a la inclusión de prácticas que inciten a la reflexión sobre la dimensión de género.

3. Con relación a la intervención individual de cada docente dentro de las actividades propias de su desempeño, se valora:

- El diseño de prácticas específicas.
- La organización de conferencias y seminarios en los que participen investigadoras y especialistas femeninas.
- La revisión de los materiales docentes para incorporar ejemplos que muestren tanto a mujeres como a hombres.
- La introducción del rol o la presencia de las mujeres en la materia, en historia y en el momento actual.
- El fomento de los grupos mixtos de trabajo, controlando su organización: ¿quién ejerce la "secretaría" y la "portavocía"?

Al margen de todas las líneas de acción propuestas por las y los asistentes, no solo se puede, sino que se deben recoger aquí otras dos que inciden en la quiebra de los prejuicios del personal docente, y que exigen superar la resistencia colectiva, o al menos la de una amplia mayoría frente a la dimensión de género.

d. El fomento de la participación de docentes-varones en los cursos de formación en género, para que incorporen la perspectiva de género en su acción docente. Con ello se previenen dos consecuencias indeseadas. Una, convertir dichos cursos en un reducto femenino, y que se transformen en un cliché más. Y

otra, trasladar al alumnado la falsa creencia de que la dimensión de género solo interesa a las profesoras.

e. La revisión de la organización docente planificada desde los equipos directivos. Tal y como parece emanar del anteproyecto de ley del sistema universitario en trámite en España, lograr un equilibrio entre hombres y mujeres en el sistema. Habría que aplicar esta máxima a la designación de responsables de materia, y a la presencia equitativa y en todos los niveles de las titulaciones, tanto de hombres como de mujeres.

Ambas afectan a la gestión del profesorado, en cuanto a su formación e género, y en la participación equitativa y equilibrada en la estructura de docente de departamentos y titulaciones,

7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En primer lugar, debe mencionarse que el marco normativo ampara las acciones encaminadas a redefinir la enseñanza a partir de la dimensión de género. Pero resulta imprescindible que se acompañe de la voluntad colectiva e individual para que se concrete y se haga efectiva.

En este sentido, se evidenció la importancia de las actividades formativas en género, para que las y los docentes puedan implementarlas en su desempeño en las aulas. De igual modo, dichas actividades son necesarias para vencer la resistencia de parte del cuerpo docente a incorporar la perspectiva de género como una herramienta del conocimiento científico, desmontando concepciones erróneas acerca de la neutralidad de la ciencia y la enseñanza.

Asimismo, se verificó que la perspectiva de género puede introducirse en cualquier disciplina de las ramas del conocimiento existentes, al margen de su contenido curricular. Incluso se han señalado tres niveles de gestión no excluyentes entre sí. Los aplicadas por los equipos ejecutivos de los centros y los departamentos; por las y los responsables de cada materia, como una entidad que a menudo se organizada manera colectiva; y por el o la docente como agente individual del proceso de enseñanza.

Como acción de futuro se observa que estructurar un plan de formación en género en distintos niveles, y con objetivos complementarios es uno de los retos de los centros universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, E., Freire, P. & Lamelas, N. (2017). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC. *Revista Complutense de Educación* 28 (1), 11-28. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48588

Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14* (1), 43-51. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192004

Ballarín, P. (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106. https://bit.ly/3auw9dT

Calvo, E. (2013). Perspectiva de género en la docencia de física. En: Membiela, P., Casado, N. & Cebreiros, M.I.(eds.). *Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias* (pp. 513-517). Ourense Educación Editora.

Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado,* 17(1), 71-88. https://bit.ly/3sIXUYm

García-Pérez, R. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación* 23(3), 385-397. https://doi.org/10.1174/113564011797330298

Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En Bartra, E. (ed.). *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-39). Universidad Autónoma Metropolitana,

Ion, G., Durán-Belloch, M.M. & Bernabeu, M.D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación,* 24(1), 123-140. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41194

Luengo, T. & Rodríguez, C. (2009). Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas. En Jaime de Pablos, M.E. (Ed). *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp. 441-447). AUDEM. https://bit.ly/3lO7VBS

Maceira, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas. *I Coloquio Nacional Género en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. https://bit.ly/3lHCUzf

Martínez, D.M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo.* Centro de estudios de género. https://bit.ly/3mSH9aE

Menéndez, I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género. *Historia y Comunicación social* 18(especial octubre), 699-710. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000

Rebollo-Catalán, A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 17* (3), 3-8. https://bit.ly/3lOON6J

Rebollo-Catalán, A. Ruíz-Pinto, E. & Vega-Caro, L. (2018). *La Universidad en Clave de Género*. Octaedro.

Saldaña, N. (2011). Los estudios de género en los grados en Derecho: Propuesta para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación y Derecho* 3, 1-23. https://doi.org/10.1344/re&d.v0i03.1781

Stimpson, C. (1998). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, *3*(6), 301-327. [Navarro, M. y Stimpson, C. (Comps.). ¿Qué son los estudios de mujeres? México: Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 127-165]. https://bit.ly/3vksV61

CAPÍTULO X

LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: UN PROYECTO INNOVADOR EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO-EUSKAL HERRICO UNIBERTSITATEA

MILA AMURRIO VÉLEZ
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ANE LARRINAGA RENTERÍA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

ANDERE ORMAZABAL GASTÓN
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

IGOR AHEDO GURRUTXAGA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los países europeos han realizado reformas importantes en las instituciones de educación superior bajo la influencia del *New Public Management*, introduciendo estrategias de gestión empresarial - con mecanismos de transparencia, evaluación de la productividad y la calidad- tanto en las áreas de conocimiento, como en los departamentos y cátedras de las universidades e instituciones de investigación. Los nuevos mecanismos se superponen a los anteriores sistemas de excelencia académica y meritocracia, que rigen el funcionamiento de las instituciones universitarias y científicas (Castaño, 2016). En este contexto de reformas orientadas a la implantación de la lógica de mercado en la gestión de la educación superior se han puesto en marcha numerosas políticas orientadas a fomentar la igualdad de género en la educación superior y en la investigación académica, tanto en los países del ámbito anglosajón, como en los países más avanzados del

Centro, el Norte y el Sur de Europa (Castaño, 2016). La Estrategia de Lisboa y el programa Horizonte 2020 de la Comisión Europea han promovido estas iniciativas al urgir a los Estados Miembros a impulsar la igualdad de género en la investigación como herramienta para atraer el talento investigador y convertir la Unión Europea en la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo.

Sin embargo, el debate sobre las desigualdades de género en las universidades tiene una larga trayectoria. En la década de los 80 tras el diagnóstico que constataba la escasa presencia de mujeres en las universidades las investigaciones trataron de identificar los factores que influyen en la elección de los estudios y carreras por parte de las jóvenes estudiantes. Así, conceptos como el de la socialización diferencial de género 'la tubería que gotea' (leaky pipeline) fueron y siguen siendo claves para comprender la feminización o masculinización de las diferentes áreas de conocimiento. Las estrategias que se desarrollaron en aquellos momentos consistieron en la implementación de políticas igualdad de oportunidades (apoyo a mujeres de forma individual) y la lucha contra los estereotipos de género.

En los años 90 el diagnóstico avanzó asumiendo que no se podía pedir a las mujeres que se adaptaran a un modelo masculino de universidad y ciencia. El problema se sitúa en los criterios de organización de los empleos académicos y científicos, es decir se trata pues de un sesgo introducido por las propias instituciones generizadas (Acker, 1992). El análisis se centró en la discriminación explícita e implícita en las organizaciones y profesiones académicas y científicas. Las políticas se orientaron a fomentar la atracción, entrada, promoción y retención de las mujeres en la carrera académica con medidas de acción positiva (cuotas) y desde 1995 (Conferencia de Pekín), de transversalidad de género (sistemas de incentivos a la incorporación y permanencia de las mujeres).

En el 2000, el diagnóstico sobre el déficit de las instituciones académicas profundizó en el análisis de las normas, valores y estándares, implícitos y aparentemente neutros, que rigen el funcionamiento de las instituciones universitaria, así como en la construcción sesgada del concepto de excelencia (European Commission, 2004). Asimismo, se

introdujo el paradigma clave de la perspectiva del curso de la vida (*life course*, Castaño & Webster, 2011), que aporta la consideración de la interacción entre lo institucional y lo personal a la hora de explicar el abandono de la carrera académica por parte de las mujeres que se refleja en la tubería que gotea. Las políticas se centran a partir de ese momento en la necesidad del cambio estructural y cultural en las universidades y las instituciones científicas (European Commission, 2011 citado en Castaño, 2016).

El balance de los últimos años sobre las políticas de género implementadas en las universidades, muestra que las medidas de apoyo individual dan buen resultado para las mujeres beneficiarias, pero no cambian las instituciones ni las culturas, por lo que los pequeños avances conseguidos no se consolidan. Por ello se resalta la importancia del cambio institucional y cultural y el papel clave de los grupos representativos de las mujeres y de los organismos de igualdad.

Como venimos diciendo, en la mayoría de los países europeos estas políticas se han puesto en marcha en paralelo con los procesos de reformas universitarias orientados a la introducción de la lógica del mercado en la gestión de la educación superior y en paralelo, asimismo, al proceso de equiparación de los distintos sistemas universitarios europeos. Ambos procesos han introducido mayor transparencia y mecanismos de competitividad y control empresarial en las universidades, poniendo en cuestión los sistemas tradicionales de producción y reproducción del poder masculino. Este cuestionamiento puede favorecer la equidad si incorpora objetivos de inclusión de mujeres e igualdad de género. Sin embargo, los análisis muestran resultados ambivalentes: se introducen objetivos, como el de incrementar el número de mujeres catedráticas e investigadoras, se crean organismos de Igualdad y se elaboran Planes de Igualdad; pero, por otra parte, la equidad de género parece convertirse en un objetivo inalcanzable, ante una realidad que se mueve entre la retórica de la igualdad y el rechazo de la perspectiva de género; entre el discurso y la práctica que vincula sólo a las mujeres con la familia y se promueven políticas de igualdad que se centran en una conciliación laboral-familiar que sólo tiene en cuenta a las mujeres, evitando así poner en cuestión las estructuras de poder y las prácticas masculinas.

Las demandas feministas de igualdad en las universidades y la investigación científica reforzadas por las políticas de igualdad impulsadas por la Comisión Europea coinciden con la agenda de reformas del capitalismo académico y aparecen nuevas definiciones y mediciones de la excelencia como excelencia inclusiva (Zippel et al., 2016), que combina la competencia por el talento y el avance hacia la diversidad de género entre el estudiantado y el personal académico.

Así, en lo que se refiere al impacto de género, podríamos decir que la transparencia constituye un reto para las jerarquías y prácticas sesgadas por género características del modelo tradicional de las universidades, y, en este sentido, se podría comenzar a crear las condiciones para el cambio cultural hacia la igualdad, pero sus efectos de género dependen de las regulaciones nacionales. En sentido contrario, los mecanismos de competitividad y control empresariales, basados en indicadores cuantitativos, pueden reforzar las desigualdades actuales en las relaciones de género en la academia, así encontramos a las mujeres peor situadas en la producción de publicaciones y concentradas en las categorías de profesorado más inestables y precarias.

El impacto de género, pues, depende en gran medida de la legislación específica de cada país en materia de género. En el contexto del Estado español, la Ley de Igualdad (Ley Orgánica 3/2007) exige la elaboración de planes de igualdad como medida para promoverla, así como la visibilidad de las estadísticas desagregadas. Obliga también a la administración a promover la educación y la investigación en materia de igualdad ofreciendo títulos de postgrado y apoyo a la investigación en esta área. Las universidades, como instituciones de la administración pública están obligadas a desarrollarlos (Pastor & Acosta, 2016).

Junto al desarrollo legislativo, la demanda realizada desde los grupos de investigación en estudios de mujeres y de género ha sido crucial para la institucionalización del desarrollo de las políticas de género en las universidades españolas. Este desarrollo se ha producido de forma bastante similar si bien existen diferencias tanto en el ritmo como en la intensidad de las medidas. La similitud deviene del mandato legal de tener una estructura dentro del organigrama que impulse un plan de igualdad, así como la existencia de redes formales e informales que

orienten el sentido de las políticas de igualdad por razón de género. La diversidad se explica en gran medida por la intervención de los gobiernos autonómicos, entre otros factores como el carácter generalista o técnico de las universidades.

A pesar de la falta de homogeneidad formal y conceptual, las estrategias y líneas de acción de los diferentes planes de igualdad se articulan en las siguientes categorías:

- Garantizar el principio de igualdad de oportunidades y de trato.
- Promover la compatibilidad trabajo-familia y la corresponsabilidad.
- Asegurar la participación y representación equilibrada.
- Sensibilizar y aumentar la visibilidad de las mujeres.
- Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza y en la investigación.
- Incorporar el *mainstreaming* de género.
- Promover la salud y seguridad en el trabajo (Pastor y Acosta, 2016).
- La lucha contra las violencias de género.

La investigación acción realizada que se describirá a continuación se enmarca en una de estas líneas de trabajo, concretamente en la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco. Línea prioritaria impulsada desde el feminismo académico para eliminar las desigualdades por razón de género y transformar el proceso de producción científica de conocimiento, es decir, 'desgenerar la ciencia' (Harding, 1996).

El Consejo de Gobierno de la UPV/EHU del 15 de junio de 2006 creó la Dirección para la Igualdad, como cargo académico unipersonal, con el objetivo de avanzar hacia la igualdad real de mujeres y hombres en esta universidad. La creación de esta Dirección fue el resultado del trabajo previo de un grupo importante de personas comprometidas, la mayoría mujeres, con la lucha por la igualdad de oportunidades en diferentes ámbitos y espacios de la sociedad vasca.

Han sido muchas las acciones emprendidas por la Dirección desde su creación, acciones que han tenido como finalidad el cumplimiento tanto de las funciones que le fueron asignadas como de los objetivos perseguidos por las diferentes leyes referidas siempre al espacio universitario.

El primer Diagnóstico sobre la Situación de Mujeres y Hombres en la UPV/EHU fue elaborado en 2007 por la Dirección para la Igualdad y dio como resultado un informe desagregado por sexo del colectivo universitario – alumnado, PAS y PDI- en diferentes aspectos de la actividad universitaria. Tras efectuar dicho diagnóstico se aprobó, en mayo de 2009, la creación de la Comisión de Igualdad de la UPV/EHU para coordinar el proceso de elaboración del I Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV/EHU, el cual debía recoger las directrices que iban a orientar la actividad de esta Universidad en materia de igualdad. Un año después, fue aprobado por el Consejo de Gobierno el I Plan de Igualdad 2010/2013. La Comisión de Igualdad pertenece a la RUIGEU -Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria-.

Ejecutado el I Plan, tras crear, por acuerdo del 3 de abril de 2014, la Comisión Intersectorial de Igualdad de la UPV/EHU –de las Comisiones Negociadoras del PDI y PAS funcionario y del PDI y PAS laboral-se elaboró y aprobó el II Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres de la Universidad (2014/2017).

Actualmente está en vigor el III Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres (2019/2022), aprobado en junta de Gobierno del 11 de abril de

2019, que responde, como lo hiciera el II Plan, a la filosofía de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres, así como de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, en las que se establece que, tanto las administraciones públicas como las empresas, han de elaborar planes de igualdad de cara a conseguir los objetivos fijados en las diversas normativas existentes.

La elaboración de este III Plan de Igualdad ha contado con las aportaciones de la Comisión de Igualdad de la Universidad, las Comisiones de Igualdad de los Centros y la Comisión Intersectorial de Igualdad (EHU, 2019).

Si bien tanto el II Plan como el III recogen como línea de trabajo la incorporación de la perspectiva de género a la enseñanza universitaria, en el primer caso lo hacía de forma transversal, mientras que en el último Plan se recoge como objetivo del primer eje estratégico que es la formación. Con el fin de avanzar en esa línea de trabajo en la transición entre ambos Planes se estableció una estrecha colaboración entre la Dirección para la Igualdad y el Vicerrectorado de Grado e Innovación Educativa que introdujo en sus convocatorias de Proyectos de Innovación Educativa entre sus líneas prioritarias: Los diseños que implementen y evalúen experiencias de aprendizaje vinculadas con los retos sociales, la sostenibilidad, la equidad y la solidaridad. En la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa 2017-2019 presentamos el proyecto denominado: *Docencia con perspectiva de género en los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Diagnóstico y propuestas para avanzar.* Proyecto que finalizó en diciembre de 2019.

Así mismo, tras la implementación del III Plan de Igualdad dicho vicerrectorado incluyó en los cursos de formación del profesorado universitario la perspectiva de género que hasta ese momento había sido inexistente. Tras recibir la invitación para participar en los cursos como formadoras diseñamos el curso: *Avanzando en la docencia con perspectiva de género*. Sus contenidos, la metodología utilizada y las reflexiones que compartimos con el profesorado son el interés fundamental de este artículo que daremos a conocer en los siguientes apartados, tras explicar brevemente los objetivos y las acciones realizadas en el

proyecto de innovación docente cuyos resultados desvelaron que tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la práctica docente no son neutras en lo que al género se refiere.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

El objetivo general de este proyecto fue identificar el grado de integración de la perspectiva de género en el desarrollo curricular de los cinco grados- Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, Ciencias Políticas y de la Administración y Sociología- de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, abordando el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la perspectiva del alumnado como desde la perspectiva del profesorado, con el objeto, finalmente, de diseñar propuestas y estrategias de mejora para la inclusión de la perspectiva de género (Mora & Pujal, 2009).

Se planteó la realización de un diagnóstico cuantitativo y cualitativo a través del análisis de contenido de las guías docentes, de la administración de cuestionarios y realización de grupos de discusión y entrevistas en profundidad al alumnado y al profesorado. Tras los primeros resultados tanto del análisis de las guías docentes de los cinco grados como de los cuestionarios administrados al alumnado, se procedió a la realización de entrevistas grupales, atendiendo especialmente a las potenciales dificultades específicas a las que se enfrentan las alumnas en su itinerario formativo en base a la forma en que les afectan las normas de género. Así mismo, se analizaron las prácticas del profesorado atendiendo al grado de incorporación de la perspectiva de género en los contenidos, y al tratamiento igualitario en las formas. Se prestó especial atención a la reflexión sobre el peso de las normas de género en la docencia, pero también en la consideración de la recepción de los contenidos y las metodologías por parte del alumnado, especialmente de las alumnas.

2.1. OBJETIVOS Y ACCIONES REALIZADAS

El proyecto pretendía cooperar en el desarrollo de las acciones de Formación (eje I) del III Plan de Igualdad de la UPV/EHU, relacionadas con el desarrollo curricular, al objeto de garantizar la igualdad y la integración de la perspectiva de género y la teoría feminista, entre ellas: a) el uso no sexista del lenguaje en las guías docentes; b) inclusión en la guía docente de datos bibliográficos que reflejen el saber de las mujeres; d) introducción de competencias en materia de género e igualdad alineadas con la estrategia de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos concretos que guiaron la investigación fueron los siguientes:

- Identificar el grado de integración de la perspectiva de género en el desarrollo curricular de los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV-EHU.
- Analizar y medir el grado de aplicación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del alumnado y desde el punto de vista del profesorado.
- Identificar y conocer las representaciones sociales y los sentidos atribuidos por el alumnado y el profesorado a las desigualdades de género.
- Detectar el tipo de expectativas, especialmente del alumnado, en relación a la relevancia, tanto en su formación como en su futuro profesional, de las cuestiones de género.
- Diseñar propuestas y estrategias de mejora para la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria de grado del área de ciencias sociales, que redunden en el desarrollo de la calidad de los grados.

Este último objetivo ha sido el contexto en el que se han desarrollado las formaciones al profesorado universitario de nuestra universidad en los cuatro primeros cursos y al de otras universidades en su quinta y, por el momento, última edición.

2.1.1. Metodología. Acciones realizadas

a. Análisis del contenido de las guías docentes publicadas, mediante el análisis de contenido del curriculum de los cinco grados, examinando el grado de cumplimiento del artículo 33.2 de la Ley 4/2005 en las competencias de los grados y de las asignaturas, los programas de contenidos y la bibliografía, a fin de evaluar la integración de la perspectiva de género, la utilización de un uso no sexista del lenguaje y la incorporación del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la Humanidad. Se analizaron un total de 310 guías docentes.

b. Previo al diseño de la fase cuantitativa y con el fin de indagar en las representaciones sociales y sentidos atribuidos por el alumnado y el profesorado a las desigualdades de género, se realizó una primera fase cualitativa en la que se han utilizado dos técnicas diferentes: de un lado, la técnica de grupos de discusión con el alumnado; y, por otro, entrevistas en profundidad a profesorado experto en estudios feministas y de género.

c. Análisis de la percepción e incorporación de la perspectiva de género por parte del alumnado, a través de la realización de encuestas que han permitido medir el grado de conocimiento del alumnado del concepto de género y de sus implicaciones en la experiencia académica y profesional, prestando especial atención al peso de las normas de género en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de competencias profesionales. Asimismo, otro de los objetivos a lograr mediante la administración de las encuestas ha sido conocer la percepción sobre el tipo de contenidos con perspectiva de género recibidos en los grados.

d. Primera aproximación a una propuesta de práctica docente en la universidad que integre la perspectiva de género desde el diálogo entre la Investigación Acción Participativa y el trabajo cooperativo en uno de los grados. En el desarrollo de

esta IAP se enmarcan los cursos de formación realizados con profesorado de otras facultades y universidades.

2.2. RESULTADOS

2.2.1. Diagnóstico de la integración de la perspectiva de género desde la dimensión formal: el análisis de contenido las guías docentes.

Los datos presentados a partir del análisis de las 310 guías que componen los cinco grados impartidos en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, así como de sus correspondientes apartados, muestran conclusiones desfavorables con respecto a la incorporación de la perspectiva de género.

En primer lugar, y según los datos recogidos, solo un 15% de las guías incorporan temáticas de género, lo que constituye un 6% de los apartados estudiados, habiendo sin embargo diferencias entre los grados que merecen ser señalados. Así, se constata una mayor incorporación de esta perspectiva en el grado de Sociología (17% de las temáticas). En segundo lugar, el análisis de los datos muestra que se produce una invisibilización constante del conocimiento producido por mujeres. Por un lado, casi un 50% de las 310 guías docentes analizadas utilizan la citación bibliográfica a través de iniciales, un hecho que invisibiliza de manera inicial la presencia de mujeres en los materiales bibliográficos de cada asignatura. Por otro, solo un 15% del total de obras citadas han sido escritas por mujeres, bien como producciones individuales, bien como colectivas. Finalmente, y en lo referente a las obras que incorporan perspectiva de género, los datos muestran que éstas constituyen solo un 4% del total de referencias bibliográficas. En tercer lugar, los resultados obtenidos a propósito del uso del lenguaje inclusivo no resultan demasiado positivos: un 16% de los apartados de las guías docentes emplean formas masculinizadas y excluyentes de lenguaje, constituyendo el 41% en el caso de los contenidos. Teniendo en cuenta las dimensiones analizadas, se concluye que no hay una incorporación suficiente ni satisfactoria de la perspectiva de género en ninguno de los cinco grados que se imparten en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

2.2.2. Diagnóstico de la integración de la perspectiva de género desde la dimensión relacional: la percepción del alumnado sobre la existencia de sexismo en la interacción estudiante-estudiante y docente-alumnado.

De los resultados de las encuestas administradas al alumnado en lo que se refiere a la interacción estudiante-estudiante, se desprende que un 63% opina que los comportamientos y comentarios sexistas entre el alumnado se reproducen con mucha frecuencia (12%) o bien, ocurren en alguna ocasión (51%), produciéndose estas actitudes, tal y como apunta el 82% del estudiantado encuestado, mayoritariamente de los estudiantes hacia las estudiantes. Profundizamos en la dimensión cualitativa de este dato a través de los testimonios que recogen los grupos de discusión, a partir de las cinco dimensiones que han articulado el discurso: (1) Criterios de conformación del grupo, (2) Roles asumidos en el seno del grupo, (3) Invisibilización de tareas realizadas en el grupo, (4) Ostentación de la portavocía del grupo y (5) Corporalidad en la exposición pública del trabajo grupal.

En lo que se refiere a la interacción docente-alumnado los datos obtenidos a través de la siguiente pregunta:

"¿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?" 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 de los estudiantes hacia las estudiantes (82%), seguido por los estudiantes hacia personas no binarias (11%), de las estudiantes hacia los estudiantes (6%) y de las estudiantes hacia personas no binarias (1%).

2.2.3. Sobre la comprensión de las normas de género y la pertinencia de la inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente

Con el objeto de medir el grado de conocimiento de las cuestiones de género entre el alumnado, en las encuestas se ha incorporado una pregunta sobre la capacidad para explicar el origen de estas actitudes. Así, 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.

Se observa, pues, en el alumnado de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación una pluralidad de acercamientos a la cuestión del género, que van desde lo que hemos nombrado como una "mirada ausente" (parte del estudiantado 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 a las cuestiones de 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 cinco 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.

2.2.4. Una propuesta de práctica docente entre el trabajo cooperativo, la Investigación Acción participativa y la perspectiva de género

Los principios y metodologías de ambas perspectivas orientadas a la incorporación de la perspectiva de género permiten 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 estudiantado 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.

3. DISEÑO DEL CURSO DE FORMACIÓN PROFESORADO AVANZANDO HACIA UNA DOCENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

El curso se ha dirigido al profesorado universitario con sensibilidad sobre las cuestiones de género. Conscientes del *contexto hostil* (García, 2016) que aún prevalece en nuestra universidad en lo que se refiere a la igualdad de género, oculto *bajo el espejismo de la igualdad* (Arranz, 2001). Si bien las personas que han participado en los cursos han tenido no sólo sensibilidad sino también un conocimiento en muchos casos muy amplio sobre los temas centrales de los estudios feministas y de género pensamos era necesario diseñar una introducción que recogiera las cuestiones fundamentales, en unos casos para recordar y en otros para profundizar y poder compartir un marco comprensivo con el que pudiéramos avanzar. Presentábamos el curso a nuestros compañeros y compañeras como un ejercicio humilde, en construcción y planteado en clave horizontal y participativa. Así los objetivos sobre los que se diseñó el curso fueron en primer lugar, como ya hemos comentado, compartir un marco comprensivo, conocer la realidad, hacer visible la pertinencia de la introducción de la perspectiva de género y promover una reflexión colectiva que nos permita llegar a nuevos diagnósticos.

La lógica de avanzar, supone que es el propio proceso formativo el que identifica, nuevos retos, nuevas necesidades, nuevas expectativas y también nuevas herramientas.

3.1. CONTENIDOS

El diseño de la formación se estructuró en tres grandes apartados:

FIGURA 1. *Diseño de la formación*

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos del primero incluyen cuestiones centrales en los estudios feministas y de género:

- El sistema sexo-género. La socialización diferencial de género.
- Diagnóstico de las desigualdades entre mujeres y hombres.
- Políticas de igualdad. Evolución y conceptos.
- Feminismos y empoderamiento feminista.
- Construcción de las masculinidades, retos, cambios y resistencias.

En los tres primeros cursos todas las sesiones fueron presenciales, pero las dos últimas ediciones fueron semipresenciales utilizando la herramienta de video conferencia de nuestra universidad para las sesiones presenciales. Este primer apartado no fue presencial, la dinámica se ha asentado en el trabajo de formación básica y reflexión aplicada. Para cada tema se ha incorporado una lectura, un test, y dos foros, uno para dudas y otro para ejemplos aplicados. También se han facilitado materiales complementarios con el objeto de que aquellas personas que quisieran, profundizaran en los diferentes temas planteados. Con los foros

hemos tratado de establecer un diálogo entre el profesorado, un mínimo de interacción y comunicación, que evidentemente no ha podido suplir las relaciones y la comunicación que se produjo en los cursos anteriores que fueron presenciales.

En las sesiones presenciales por videoconferencia se retomaron los elementos centrales del marco comprensivo, se presentaron los resultados cuantitativos y cualitativos del proyecto de innovación realizado y se planteó una propuesta de trabajo grupal con perspectiva de género que pone en el alumnado la centralidad en la identificación y gestión de las desigualdades gracias a los principios del trabajo cooperativo. Concretamente:

– En la primera sesión enmarcamos la práctica educativa en un contexto definido por las lógicas del sistema de dominación sexo-género. Tras analizar y presentar algunos de los ejes de este sistema, desvelamos el porqué de la ceguera de género tanto por parte del profesorado en su práctica docente, como en la experiencia del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, constatamos la existencia de sesgos de género en dicho proceso.

A continuación, presentamos los resultados preliminares del proyecto de innovación educativa que muestran una fotografía de la facultad en relación con la percepción del alumnado sobre estas cuestiones y sobre el nivel de integración de esta perspectiva en el curriculum formal. Los datos que se desprenden del análisis de las guías docentes de los cinco grados evidencian que seguimos transmitiendo un conocimiento androcéntrico. Así mismo, los resultados de la percepción del alumnado sobre la existencia de actitudes sexistas tanto por parte del profesorado hacia el alumnado y entre el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje muestran que dicho proceso no es neutro con respecto al género. Un parte importante admite no comprender porque se mantienen ese tipo de relaciones sexistas y le gustaría poder hacerlo, lo que nos permite afirmar la pertinencia de la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Tras la exposición de los datos que muestran la realidad de nuestra facultad, se abre el debate en grupos sobre los sesgos de género en

nuestras prácticas docentes para posteriormente proceder a la reflexión colectiva.

–En la segunda sesión tratamos de analizar la forma en la que los prejuicios de género inciden en las relaciones en el aula y en las dinámicas de trabajo del alumnado. Plateamos una mirada cualitativa que va del profesorado al alumnado, pero también la del alumnado a sus docentes desde las experiencias relatadas por ellas, sobre todo. Sus narrativas reafirman las conclusiones extraídas de los datos cuantitativos al desvelar la reproducción de las normas de género en los diferentes espacios y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: Como son las relaciones en el aula y el trabajo grupal, entre el alumnado, en cuestiones como los criterios de conformación del grupo, los roles asumidos en el grupo, estereotipos, normas de género, la invisibilización de las tareas realizadas en grupo, la ostentación de la portavocía, la importancia de la corporalidad en las exposiciones, la participación en el aula. Entre el profesorado y el alumnado, en la sensibilización del profesorado diferencias entre profesoras y profesores, el lenguaje que utilizan, así como los materiales y herramientas, la interacción en las tutorías, el profesorado de referencia, la elección del Trabajo Fin de Grado y la introducción de cuestiones como la interseccionalidad.

Algunos de los relatos de las estudiantes, por ejemplo, muestran que entre el alumnado a la hora de conformar los grupos de trabajo las jóvenes muestran inseguridades y desconfianza de cómo vaya a afectar a su trabajo la relación con sus compañeros, dicen percibir en ellos, y, ellas mismas asumir, roles tradicionales: '*Parece que ellos tienen más reconocimiento, visibilidad, capacidad intelectual…En los grupos de chicos no me había dado cuenta de que la figura de la secretaria se nos asocia a nosotras. Cuando hay que escribir te miran directamente o lo asumes como tu tarea porque no hablas bien en público.'* lo que conlleva una invisibilización de las tareas realizadas en el grupo por las estudiantes, mientras los jóvenes ostentan la portavocía del grupo. Las jóvenes también son conscientes de la importancia de la corporalidad en la exposición pública del trabajo grupal, '*A la hora de presentar me ponía detrás de la mesa; si se podía estar sentada, mejor. Que se viese lo mínimo posible de mi cuerpo'.*

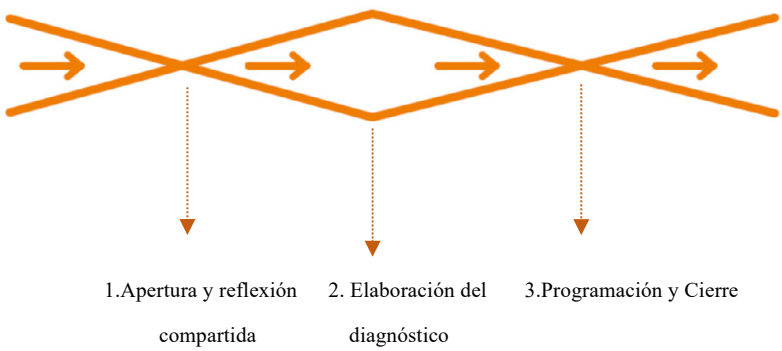
Tras compartir los relatos del alumnado se abre de nuevo el debate en grupos para facilitar la posterior reflexión colectiva.

–En la tercera sesión se trabajan dos aspectos: cómo lograr visibilizar la importancia de la perspectiva de género entre el alumnado, para a partir de ciertas premisas, establecer estrategias docentes de tipo cooperativo que garanticen un autocontrol del propio alumnado que evite o minimice las consecuencias de los prejuicios de género en el trabajo en grupo en el aula. Finalizamos las sesiones proponiendo una serie de herramientas para avanzar en la incorporación de la perspectiva de género en la docencia: Herramientas de trabajo cooperativo, dinámica de grupos de mujeres, liderazgo y negociación, materiales para el diagnóstico y la evaluación.

3.2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en las sesiones formativas ha tenido en cuenta el modelo metodológico de la investigación acción participativa que se estructura en diferentes fases de apertura y cierre que varían según los diferentes contextos (Martí, 2002), pero podríamos considerar las siguientes como fundamentales:

***GRÁFICO 1**: Fases del proceso*



Fuente: Elaboración propia

La fase de cierre y programación de acciones de mejora han sido diversas y han dependido de los tiempos condicionados por la intensificación de labor docente e investigadora y de la situación de pandemia en la

que se han desarrollado las dos últimas formaciones, y que ha podido complicar aún más la conciliación y corresponsabilidad laboral, familiar y personal de las personas que han participado en ellas. Teniendo en cuenta ese contexto, las opciones de cierre de la formación han sido varias, como mostramos a continuación en el apartado de la evaluación.

3.3. EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación utilizados han sido la asistencia, la participación en las sesiones y la realización de un ejercicio a elegir entre las tres propuestas que se presentan:

Redefinición de la guía docente

Se trata de redefinir una guía docente de una de las asignaturas que imparten cuidando las dimensiones formales e informales en su rediseño (lenguaje inclusivo, bibliografía en la que se reconozca el saber de las mujeres, metodologías con perspectiva de género, redefinición de las temáticas para incorporar la perspectiva de género en caso de ser factible).

Reflexión sobre las prácticas en el aula

Utilizando una ficha que se facilita, se solicita una reflexión sobre las prácticas en el aula analizadas desde la perspectiva de género a fin de repensarlas en torno a cuestiones tales que la distribución de los espacios en el aula, las formas y reglas para participar, nuestros errores a la hora de profundizar en las desigualdades, etc.

Diseño de una estrategia de seducción

Aprovechando los ejemplos de la tercera de las sesiones, se solicita el diseño de una estrategia adaptada a sus asignaturas que permita mostrar al alumnado la pertinencia del análisis de desigualdades con perspectiva de género para su profesión o su itinerario docente. Esta estrategia se puede concretar en una secuencia de dinámicas en una de las sesiones, o bien en una estrategia desplegada a lo largo del curso.

En las dos últimas ediciones semipresenciales para evaluar los contenidos de la primera parte se han facilitado 5 test de los que al menos 4 habían de ser cumplimentados y participar al menos en 3 de los 5 foros propuestos.

3.4. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN DEL PROFESORADO

En las cinco ediciones han participado más profesoras que profesores, aunque en las últimas ediciones se ha incrementado el número de éstos últimos. Provienen de todas las áreas de conocimiento, aunque en menor medida de las áreas de Ingeniería y Ciencia y Tecnología y se trata tanto de profesorado novel como consolidado. La propia conformación de los grupos es un reflejo de la realidad estructural de nuestras universidades en cuanto a las desigualdades de género en el colectivo docente e investigador se refiere.

Como decíamos al comienzo de este apartado, el profesorado que ha participado en todas las ediciones está altamente sensibilizado con las desigualdades de género que observan tanto en su interacción en las aulas con el alumnado, como en la propia estructura de la institución universitaria, tal y como muestran en sus intervenciones en los foros y en las sesiones presenciales. Sus observaciones vienen a confirmar el diagnóstico sobre el estancamiento de las políticas de igualdad en la mayoría de las universidades españolas del que hablábamos en la introducción de este artículo - constatan en su entorno el efecto tijera, el *leaky pipeline*, la masculinización de las áreas de Ingeniería, Ciencia y Tecnología y la feminización de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Salud-. En muchos casos no se sienten acompañadas ni perciben una voluntad real de cambio por parte de la institución en general, en su opinión, hay mucho de voluntarismo y compromiso individual. Son conscientes de que cambiar la desigualdad estructural de género es un proceso lento y lleno de resistencias.

Sin embargo, la mayoría ha valorado la formación como muy satisfactoria (88%), considera haber alcanzado sus expectativas (83,5%), piensa que le será de gran utilidad para el desarrollo de su trabajo (84,5%), ha valorado de forma muy positiva (puntuación de 8 a 10) los conocimientos conceptuales ‘saber’ y/o procedimentales ‘saber cómo’

del curso, también ha valorado de forma muy positiva (puntuación de 8 a 10) las actividades de aprendizaje propuestas (tareas, ejercicios, problemas o trabajos solicitados) y, lo más relevante, es que todas ellas creen que la formación debería seguir ofreciéndose en la próxima edición del Plan de Formación del Profesorado.

4. DISCUSIÓN

La introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria nos permite reflexionar sobre los sesgos de género tanto en la transmisión de conocimiento como en el proceso de producción del mismo, además de innovar y avanzar en el logro de una educación superior más igualitaria que evite esas discriminaciones. Sin embargo, las resistencias a las iniciativas de transformación de ese conocimiento androcéntrico están muy enraizadas en la práctica científica de nuestras universidades, caracterizadas por culturas organizativas masculinas (Bagilhole, 2016) que constituyen contextos hostiles (García, 2016) a la implementación de las líneas de trabajo propuestas por las diferentes políticas de igualdad. La mentalidad androcéntrica que todavía predomina en la comunidad académica, la detección de las discriminaciones indirectas, invisibles e informales ocultas por el espejismo de la igualdad formal y la creencia en la meritocracia, así como abordar la falta de discusión entre las áreas de conocimiento sobre estas cuestiones, dificultan la efectividad de los planes de igualdad y la implicación de la comunidad académica en los mismos, son retos a superar que tienen mucho que ver con las dinámicas de la práctica científica (Pastor & Acosta, 2016).

5. CONCLUSIONES

Incorporar la perspectiva de género –e interseccional– en los Planes de Formación del profesorado universitario puede ser una medida efectiva, para poder avanzar en la transformación del conocimiento, en su transmisión, en su producción y en su transferencia a la sociedad. Una transformación necesaria si queremos eliminar las desigualdades por razón

de género tanto en los contextos universitarios, como, también, en otros ámbitos de la sociedad.

El profesorado que ha participado de esta formación parece compartir esta idea, aun siendo muy consciente de las resistencias estructurales y culturales de las universidades donde realiza su labor. Ha manifestado su disposición a seguir implementando la mirada de género en todas aquellas actividades que se incluyen en la práctica docente de forma reflexiva. Así, han comenzado, sobre todo, por abordar los contenidos del curriculum formal a través de la redefinición de las guías docentes de sus asignaturas, pero también han reflexionado sobre su práctica cotidiana en el aula identificando sesgos y proponiendo medidas para evitarlos. Menos han sido quienes se han atrevido a diseñar una estrategia de seducción dirigida al alumnado para evidenciar la pertinencia del análisis de las desigualdades con perspectiva de género cara a su futuro profesional, y también a su vida cotidiana. Perciben dificultades para trabajar con el alumnado, y, también, para formar equipos docentes con sus compañeros-compañeras, que no parecen cuestionar el espejismo de la igualdad formal, la neutralidad de la excelencia y la meritocracia y, por tanto, no consideran el género una herramienta para la producción de conocimiento científico.

Las personas participantes sensibles y/o formadas en estudios feministas y de género son aún una minoría en las universidades españolas, pero una minoría cualitativa que puede ejercer y ejerce influencia en su actividad cotidiana tanto en la docencia, como en la investigación y en la transferencia. Y ese es el propósito de esta y otras iniciativas formativas: lograr tejer redes formales e informales que se impliquen en la implementación de las políticas de igualdad en los contextos universitarios, porque las leyes no son suficientes.

Implementar la perspectiva de género –e interseccional– a la docencia universitaria es absolutamente necesario para garantizar una educación igualitaria. Se trata de un trabajo arduo, que requiere de mucha colaboración, reflexión y práctica compartida. Estos cursos de formación son el comienzo de un largo camino que hemos de recorrer junto a otras compañeras y compañeros para lograr una educación superior más democrática.

REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

Acker, J.. (1992). From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology. 21* (5), 565-569. https://doi.org/10.2307/2075528

Arranz, F. (2001). Hombres y mujeres en el profesorado: un análisis de género en las académicas. En Mª A. García & M. García (Eds.) *La carrera académica de las mujeres en la Universidad Española: Trayectorias profesionales por género* (pp.337-405). Instituto de la Mujer.

Bagilhole, B. (2016). An analysis of male cultural hegemony in senior management in UK Academia. *Investigaciones Feministas*, *7*(2), 9-23. http://dx.doi.org/10.5209/INFE.53778

Castaño, C. (2016). La nueva gestión pública y las políticas de igualdad de género en las universidades. *Investigaciones Feministas, 7*(2), 225-245. https://doi.org/10.5209/INFE.54566

Castaño, C. &y Webster, J. (2011). Understanding women's presence in ICT: the life course perspective. *International Journal of Gender, Science and Technology, 3*(2), 364-386. https://bit.ly/30zX7z1

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa

De Villota, P. & Vázquez-Cupeiro, S, (2016). Presentación. *Investigaciones Feministas*. *7*(2), 1-7. https://bit.ly/2Z1wv9B

European Commision (2004). *Gender and Excellence in* the Making Directorate for Research. Office for Oficial Publications of the European Communities. https://bit.ly/3FWo144

García, Mª. A. (2016). Género, poder y conocimiento. Para una biografía intelectual desde las ciencias sociales y la perspectiva de género. *Investigaciones Feministas,7*(2), 159-177. https://doi.org/10.5209/INFE.53780

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.

Martí, J. (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés & T. Rodriguez-Villasante (Coords.). *La investigación social participativa* (pp.79-123). El Viejo Topo.

Mora, E. & Pujal, Mt. (2009, 13 de noviembre). *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria* [ponencia] II Congreso Internacional 'Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad', Universidad de Girona. https://bit.ly/3AO3Z88

Pastor, I. & Acosta, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones Feministas*, *7*(2), 247-271. https://doi.org/10.5209/INFE.52966

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (2019). III Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres (2019-2022). https://bit.ly/2XieQtl

Zippel, K., Ferree, M. & Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German universities: vernacularising the battle for the best brains. *Gender and Education, 28*(7), 867-885. https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1123229

CAPÍTULO XI

HACIA UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SENSIBLE AL GÉNERO: DATOS Y PROPUESTAS

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
Universidad de Sevilla

RAFAEL GARCÍA PÉREZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado sobre igualdad de género es uno de los ejes claves en la estrategia mundial para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible en materia de igualdad de género (ONU, 2015). Alcanzar la equidad de género mediante la educación solo se hace posible con la complicidad y la colaboración de un profesorado sensible y competente.

Por ello, organismos internacionales (EIGE, 2016; UNESCO, 2015) reclaman un compromiso real y activo a los países con la igualdad de género mediante la apuesta decidida por la educación y con la participación activa de los agentes sociales y educativos, entre los que el profesorado representa una pieza clave.

1.1. LA IGUALDAD DE GÉNERO, UNA EXIGENCIA LEGAL

En su estrategia para la igualdad de género, la Comisión Europea (2020) se ha propuesto como objetivo prioritario poner fin a la violencia de género y combatir los estereotipos de género que limitan las aspiraciones de niños y niñas y que repercuten en la segregación horizontal por género en la elección de estudios, fijando, para ello, su atención en el papel de la educación en los procesos de socialización desde la temprana infancia.

En respuesta, la Ley Orgánica 3/2020 de Educación adopta un enfoque de género a través de la coeducación, fomentando el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en la educación secundaria también una orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

En España, la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aún en vigor, supuso un hito significativo en el avance en esta materia, al plantear la necesidad de incluir la enseñanza del significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres en la Educación Superior. Esto motivó que el Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales incorporase en su artículo 3 la obligatoriedad de incluir la enseñanza de estos contenidos en los planes de estudios. El Real Decreto 822/2021 recientemente aprobado contempla en su artículo 4 que el respeto a la igualdad de género deberá incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal según la naturaleza académica y objetivos formativos de cada título.

Esta ley, además, originó disposiciones análogas en las diferentes comunidades autónomas. Así, en Andalucía, la Ley 9/2018 de modificación de la ley 12/2007 en su revisión del artículo 20, apartado 2, establece la obligatoriedad de las enseñanzas en materia de igualdad en grados, másteres y doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, marcando los contenidos de coeducación, prevención de la violencia de género y de igualdad de género de obligado cumplimiento en Ciencias de la Educación.

En este breve repaso normativo, no podemos dejar de mencionar la ley 14/2011 de la ciencia, la tecnología y la innovación que en su disposición decimotercera establece la inclusión de la perspectiva de género «como categoría transversal» y la promoción de los estudios de género y de las mujeres.

1.2. FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO EN IGUALDAD DE GÉNERO

La formación del profesorado constituye un foco de atención prioritario en las políticas en materia de igualdad. En su informe, EIGE (2016) advierte que los estereotipos sexistas, que persisten en el profesorado, en el material educativo de apoyo y en el contenido del plan de estudios, representan un potente obstáculo para el crecimiento económico y para las mejores oportunidades profesionales, especialmente de las mujeres. Por ello, la UNESCO (2015) considera una prioridad la incorporación de la igualdad de género en los programas de formación del profesorado por el importante papel que juega en la transmisión de valores y conocimientos y en el desarrollo del potencial y de las habilidades humanas.

En su estudio, Miralles-Cardona et al. (2020) encuentran que los estudiantes de los grados de Infantil y Primaria perciben muy necesaria la incorporación de la perspectiva de género en la docencia de forma obligatoria y transversal, pero muestran una baja conciencia de las desigualdades de género en los procesos instructivos, siendo más favorable la actitud de las estudiantes mujeres a la formación en género que de los estudiantes hombres. Este estudio también revela que el alumnado percibe una cierta neutralidad e indiferencia institucional en la aplicación de la perspectiva de género, denunciando el escaso compromiso del profesorado y los centros universitarios en materia de formación para la igualdad de género.

En esta vertiente, algunas investigadoras (Lombardo & Mergaert, 2013; Verge et al, 2018) han documentado las resistencias y objeciones que manifiesta el profesorado universitario para incluir la perspectiva de género en el curriculum de Educación Superior, entre las que identifican la de trivializar o banalizar su importancia con argumentos como "no es importante para nuestro trabajo" o "hay prioridades más acuciantes" y la de rechazar la asunción de responsabilidades con argumentos como "no se puede imponer" o "no es objeto de mi disciplina". En algunos trabajos previos, también encontraron estas resistencias en profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria para la implementación de planes de igualdad en sus centros educativos (Rebollo-Catalán et al.,

2011a; Vega-Caro et al., 2013). La baja participación del profesorado en el diagnóstico en materia de género en sus respectivos centros (lo que constituía un imperativo legal) también se demostró una forma de resistencia activa a las políticas educativas en materia de igualdad (Rebollo-Catalán et al., 2011b) como una forma de difuminar la magnitud del problema.

Samantha Davies y Emily Berger (2019) revelan cómo la falta de formación del profesorado condiciona y limita su capacidad para ofrecer una respuesta eficaz a su alumnado expuesto a la violencia de género. Por su parte, Sofía Díaz de Greñu y Rocío Anguita Martínez (2017) demuestran que, pese a los esfuerzos por mostrar un clima de igualdad y el mayor empeño en disimular manifestaciones explícitas de sexismo y homofobia, los estereotipos de género permanecen arraigados en la mentalidad del profesorado y se transmiten de forma sutil a través del currículo oculto. Rafael García-Pérez et al. (2011) identificaron que alrededor de un tercio del profesorado mostraba carencias formativas en materia de igualdad de género, al descubrir escasas competencias en la detección, reconocimiento y conciencia de la desigualdad, siendo más significativas estas carencias en el plano relacional referido a la práctica docente, es decir, al "saber hacer".

Aitana Fernández-Soborb et al. (2018) encuentran que las metodologías predominantes para la formación del profesorado en coeducación son las metodologías reflexivas orientadas al desarrollo de juicio crítico y centrándose en gran medida en el ámbito conceptual y actitudinal, aplicándose escasamente metodologías activas orientadas al diseño de propuestas didácticas no sexistas. Por su parte, Marta García-Lastra (2017) encuentra que casi la totalidad de estudiantes del Grado de Educación Infantil considera que la escuela debe trabajar en la búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres (solo un 1% afirma que no es necesario porque ya está conseguida) y que ésta debe trabajarse con metodologías activas y actividades prácticas tales como talleres, charlas, películas seguidas de coloquios, ejemplos reales, etc. reclamando que no sean actividades puntuales en determinadas fechas simbólicas y reclamando incluso una asignatura obligatoria dedicada a este tema. En este estudio, el 80% del alumnado reclama la inclusión de temas de igualdad

en su formación inicial con la finalidad de empezar a pensar en su práctica en el aula con perspectiva de género.

Pero además algunas investigaciones pioneras dan cuenta de los impactos en la formación del profesorado que genera la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos. Así, Trinidad Donoso-Vázquez y Anna Velasco-Martínez (2013) demuestran cambios en los procesos mentales del alumnado asimilando y haciendo suyos los conceptos asociados al género, siendo capaces de detectar discriminaciones por razón de género en su entorno y de generar respuestas genuinas, críticas y activas ante ellas. Rafael García-Pérez et al. (2013) demuestran que la formación y sensibilización en género mejora la competencia profesional del profesorado aumentando no solo su conocimiento, sino también la coherencia, seguridad y realismo en el manejo del mismo. Juan Ramón Moreno-Vera y Rocío Díez-Ros (2018) demuestran el escaso conocimiento previo de las estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre el papel y contribución de la mujer en la geografía, la historia o la historia del arte y cómo la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales (focalizada en dar visibilidad al papel y la presencia de la mujer), más allá de ser motivadora y satisfactoria, representa todo un cambio en el conocimiento y concepción de la propia materia.

1.3. Un curriculum universitario sensible al género

Según Jovana Trobvc y Ana Hofman (2015), un curriculum sensible al género tiene en cuenta las diferencias de género tanto en la creación del programa de estudios como en la conducta de clase, lo que significa introducir la dimensión de género en los contenidos, en las lecturas y recursos de aprendizaje y en las actividades con el propósito de reflexionar sobre las implicaciones del género en el desarrollo de las asignaturas, más allá de los aspectos puramente formales del currículum oficial (competencias, contenidos, bibliografía, etc.) para impregnar el conjunto de normas, acciones, costumbres y prácticas que forman parte de la actividad docente. Estas autoras proponen una práctica y útil lista de control (tabla 1) como herramienta para detectar el grado de inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente.

TABLA 1. *Herramienta para integrar un enfoque sensible al género en la docencia (adaptada de Trobovc & Hofman, 2015)*

o dedicas al menos una clase a la dimensión género sobre el tópico de tu asignatura?
o ¿propones manuales que contengan la dimensión género en relación con los contenidos?
o ¿incluyes publicaciones de mujeres sobre tu ámbito disciplinar?
o ¿usas material sensible al género en tus clases, libre de sexismo y estereotipos de género?
o ¿usas un lenguaje inclusivo respetuoso con la diversidad de género?
o ¿estimulas en clase que los estudiantes trabajen en grupos mixtos por género?
o ¿fomentas una participación equilibrada por género en tus clases?
o ¿enseñas a tus estudiantes con una metodología inclusiva y sensible al género?
o ¿conciencias sobre las desigualdades de género que encararán como profesionales en su vida laboral?
o ¿incorporas la dimensión género para evaluar los proyectos y prácticas de tus estudiantes?

El informe para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria concluye que:

> la perspectiva de género supone un proceso de reflexión que afecta al diseño de las competencias del plan de estudios y, por extensión, al diseño de las asignaturas, incluyendo los resultados de aprendizaje, los contenidos impartidos, los ejemplos, el lenguaje utilizado, las fuentes seleccionadas, el método de evaluación y la gestión del entorno de aprendizaje (AQU, 2019, p. 18).

Pero llegados a este punto queremos aclarar que nosotros no concebimos la perspectiva de género al margen de la pedagogía feminista que buscar superar las diferencias de género mediante el análisis de la organización social de género y de las dinámicas de poder y exclusión que operan en ella. Por tanto, con Trinidad Donoso-Vázquez (2018), asumimos que es el feminismo quien dota al concepto género de la fuerza descriptiva, analítica, interpretativa y subversiva que tiene, por lo que resulta imprescindible bajo nuestro punto de vista conocer y valorar lo que representa y ha representado el movimiento feminista para asumir e integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Como esta autora afirma más que integrar la perspectiva de género en el curriculum, es necesario engendrar las disciplinas a partir de la reconstrucción histórica de la experiencia de las mujeres; porque en sus propias palabras, *no se trata de redecorar la casa, sino de reformar su estructura* (p. 34).

Pero, además, entendemos que estos aprendizajes son producto de la interacción social en contexto cultural mediante la construcción social

y situada del conocimiento (García-González & Arenas-Conejo, 2021). En este trabajo, asumimos el género como algo que las personas hacen y no como un atributo de ellas (West & Zimmerman, 1987; Crawford & Chaffin, 1997; Crawford, 2006), es decir, lo entendemos como una construcción social que emerge cuando las personas interactúan en contextos socioculturales. En algunos trabajos previos ya hemos aplicado este enfoque al estudio de la cultura escolar y de las prácticas docentes del profesorado (Rebollo-Catalán et al., 2011b; 2012).

A partir de estas fuentes, en este trabajo exploramos la valoración y percepción de estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de diversas universidades sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria recibida como futuros y futuras docentes.

2. UN ESTUDIO PILOTO EN FACULTADES DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

El propósito de este trabajo ha sido indagar en las percepciones y valoraciones de futuros y futuras docentes de Educación Infantil y Primaria sobre un currículo sensible al género.

Para ello, realizamos una investigación con metodología mixta (Mayoh & Onwuegbuzie, 2013; Tashakkori & Teddie, 2010), aplicando un diseño concurrente QUAN + QUAL (Creswell & Plano-Clark, 2011). Empleamos un método cuantitativo basado en encuestas de auto-informe con el propósito de documentar el grado de aceptación de la inclusión de la perspectiva de género en el currículo universitario por parte de estudiantes de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de diversas universidades españolas. Y, paralelamente, utilizamos una metodología cualitativa basada en grupos de discusión para triangular y contrastar la información obtenida con las encuestas recabando argumentos, discursos y puntos de vista que respaldan las respuestas y posiciones expresadas.

En la fase de encuesta, participan 338 estudiantes (85,8% mujeres, 13,3% hombres y 0.9% otros) de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria (37.6% y 62.4%, respectivamente), procedentes de

7 universidades públicas españolas (A Coruña, Alicante, Granada, Huelva, La Laguna, Málaga y Sevilla). En la fase de grupos de discusión participan 12 estudiantes procedentes de 4 universidades (A Coruña, Granada, La Laguna y Sevilla). Se aplica como criterio de exclusión que se sea estudiante de primer curso de dichas titulaciones. Se hace un muestreo intencional en 2 oleadas buscando una participación equilibrada proporcional por estratos (titulación y universidad).

Se diseña ad hoc una escala de actitudes hacia un curriculum sensible al género, realizándose previa a su aplicación, una validación por jueces en la que dos expertas en la materia evaluaron la pertinencia y redacción de los ítems. La escala finalmente aplicada y validada contiene 14 ítems de respuesta tipo Likert de 6 puntos desde 1 completamente en desacuerdo a 6 completamente de acuerdo (tabla 2).

Los indicadores de calidad del modelo de medida unifactorial, primero se estudian mediante exploración factorial y escalamiento óptimo; y después, con el análisis factorial confirmatorio: 1) se aplica EFA_1 (Máxima verosimilitud, sin rotación, autovalores > 1). 2) EFA_2 (CATPCA: autovalor total 7.61; Cronbach's $\alpha_{(CATPCA)} = .94$). Todos los ítems presentan cargas superiores a .50 en la dimensión. 3) *Reliability* (*R*) arroja unos coeficientes Alfa y Omega elevados ($\alpha = .91$; $\omega = .93$). 3) *CFA* ($\chi^2 = 148$: $df = 72$; $\chi^2/df = 2.06$; $p < .001$) con adecuados indicadores de bondad ajuste CFI = .97, TLI = .96, SRMR = .031, RMSEA = .056 [.020, .032]. 4) Validez criterial concurrente (*Rho* ≥ .30*; p < .001*) con otra escala paralela (Miralles-Cardona et al., 2020) (Rho = .58).

La encuesta se aplica en versión electrónica mediante mensaje de invitación a la participación a través de las plataformas de enseñanza virtual de las universidades, la cual incluía un protocolo de consentimiento informado con información sobre objetivos del estudio y usos de la información. Para ello, contamos con la colaboración de profesorado de las universidades participantes.

TABLA 2. *Escala de actitudes hacia un Curriculum Sensible al Género (GSC14).*

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones sobre la implementación de la perspectiva de género en la formación recibida durante tus estudios de Grado en Educación Infantil o de Grado en Educación Primaria. Con ello podremos saber tu percepción sobre la sensibilidad de tu Facultad a incorporar la perspectiva de género en la formación del profesorado. Para ello te pedimos que marques de forma sincera la opción que mejor representa tu opinión. 1 Completamente en desacuerdo; 2 Moderadamente en desacuerdo; 3 Levemente en desacuerdo; 4 Levemente de acuerdo; 5 Moderadamente de acuerdo; 6 Completamente de acuerdo
1. En el plan de estudios que curso debe existir, al menos, una asignatura obligatoria sobre igualdad de género 2. La Universidad debe impulsar que su profesorado elabore materiales curriculares con perspectiva de género 3. La Facultad debe incorporar la perspectiva de género en la planificación de todas sus actuaciones (plan de centro, plan de orientación…) 4. La Facultad debe fomentar que su profesorado incluya la perspectiva de género en la docencia 5. Todas las asignaturas del plan de estudios deben impartirse con perspectiva de género 6. Sería bueno para mi formación que la mayoría del profesorado de la Facultad fuese sensible a la igualdad de género 7. Las asignaturas deben incluir entre sus contenidos las aportaciones de las mujeres a la educación 8. Se debe incorporar la dimensión género como criterio para evaluar los proyectos y prácticas de los estudiantes 9. El profesorado de la Facultad debe usar un lenguaje inclusivo y no sexista en sus clases y en sus materiales curriculares 10. Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que otros contenidos 11. La perspectiva de género me ha ayudado a actuar de forma responsable en materia de igualdad de género 12. Aplicar en mi trabajo la perspectiva de género contribuirá a erradicar la discriminación de género 13. Me gustaría especializarme en el desarrollo de proyectos educativos con perspectiva de género 14. Percibo que adquirir una formación con perspectiva de género me será muy útil para mi práctica profesional

En la fase de grupos de discusión, elaboramos una guía de preguntas que incluía cuestiones referidas al valor e importancia de la inclusión de contenidos y metodologías sensibles al género en su titulación y de cómo se debería incluir, qué valoración hacen de la formación recibida en la titulación en materia de igualdad de género, si habían percibido rechazo o resistencias en el alumnado o el profesorado a la introducción de estos contenidos y metodologías en el currículo y qué estrategias y propuestas serían útiles a su juicio para esta transformación. Se realizaron 2 grupos de discusión en sesión virtual que fue grabada en audio con la autorización expresa de las y los participantes. Se utilizaron pseudónimos durante la sesión para guardar la confidencialidad y no se usaron fotografías o imágenes personales.

A los datos obtenidos con la encuesta realizamos análisis factorial exploratorio (EFA) y confirmatorio (CFA); y posteriormente, análisis descriptivos exploratorios y de contraste en función del género. Para facilitar una mejor comprensión, en la presentación de los resultados de la encuesta, hemos agrupado los 6 puntos de la respuesta tipo likert en tres niveles (1 y 2 = En contra; 3 y 4 = Indecisión; y, 5 y 6 = A favor), tras comprobar que dicha reorganización no afecta a la validez y fiabilidad de la medida.

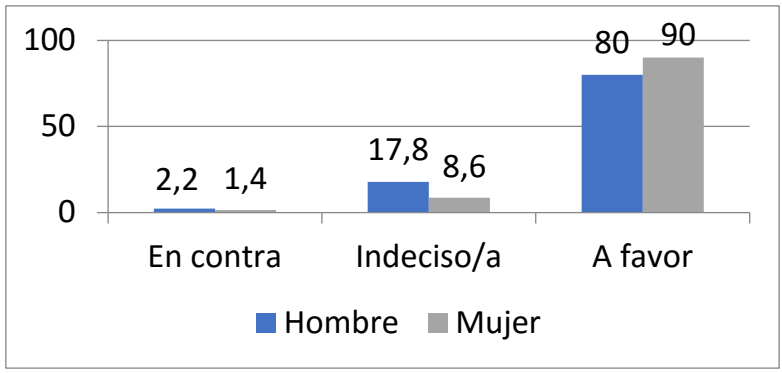
La información recogida mediante grupos de discusión se transformó en un total de 93 extractos con valor analítico, aplicándose un análisis temático mediante el cual se identificaron cinco categorías: currículo oficial (plan de estudios), clima de aula y participación en clase, sensibilidad y conciencia de género, valoración de la formación recibida y propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado.

A continuación presentamos los resultados del estudio organizados en cuatro bloques relativos a la inclusión de la perspectiva de género en la formación del profesorado: a) política institucional concretada en el diseño curricular del plan de estudios; b) práctica docente y dinámica de participación y gestión del aula; c) conciencia de género del alumnado que ejercerá como futuro profesorado y, d) valoración de la formación recibida y propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado.

3. INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRICULUM OFICIAL

Los resultados muestran que la mayoría del alumnado encuestado muestra una posición muy favorable a que las Facultades de Educación incorporen la perspectiva de género en todas sus actuaciones (figura 1), no observándose diferencias en función del género, $\chi^2 = 3{,}941$ $p = .139$; CC. = ,139.

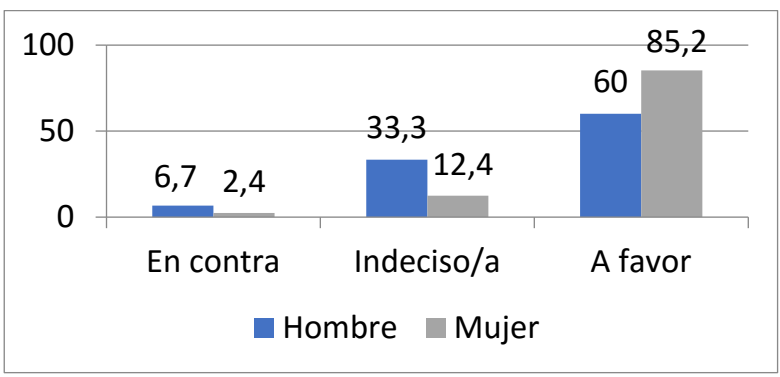
FIGURA 1. *Respuestas al ítem "La Facultad debe incorporar la perspectiva de género en la planificación de todas sus actuaciones"*



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, cuando se pregunta por aspectos concretos del plan de estudios, sí se aprecian diferencias significativas en función del género, $\chi^2 = 16{,}576$; $p = .000$; CC. = ,217. Mientras encontramos un 85.2% de las estudiantes mujeres a favor de que todas las asignaturas asuman la perspectiva de género de manera transversal en sus contenidos, solo lo hace el 60% de los estudiantes varones (figura 2), ascendiendo a un 33.3% la indecisión entre los hombres. Ello permite rechazar la hipótesis nula, y aceptar que existen desequilibrios en las respuestas del alumnado en función del género.

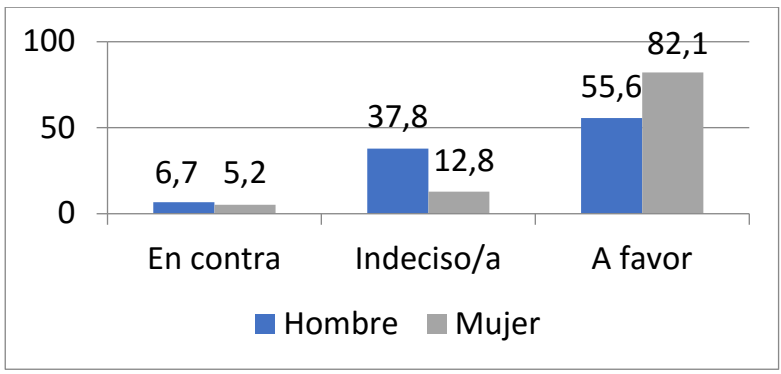
FIGURA 2. *Respuestas al ítem "Todas las asignaturas del plan de estudio deben impartirse con perspectiva de género"*



Fuente: Elaboración propia

También se constatan diferencias en función del género cuando se plantea que el plan de estudios incluya una asignatura obligatoria sobre igualdad de género (figura 3), χ^2 = 18,777; p = .000; CC. = ,230. Encontramos que el 82.1% de las estudiantes se muestran a favor en contraste con el 55.6% de los estudiantes varones. Al tiempo, se observa una gran indecisión, que se eleva al 37.8% en los hombres y al 12.8% en las mujeres para esta cuestión.

FIGURA 3. *Respuestas al ítem "El plan de estudios debe incluir al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género"*



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados evidencian una posición mayoritaria favorable a la inclusión de la perspectiva de género en el plan de estudios, siendo más positiva en el caso de las estudiantes mujeres que de los hombres, aunque alrededor de un tercio de los estudiantes, sobre todo varones expresan dudas e indecisión al respecto.

Algunos enunciados expresados en los grupos de discusión resultan muy clarificadores sobre los argumentos que el propio alumnado emplea para responder a las posibles dudas de sus iguales:

> Creo que al final cuando hablamos de qué elementos son indispensables en la formación de un docente, si ponemos esta asignatura como optativa creo que no le estamos dando la importancia real que tiene.
>
> Creo que debería ser obligatoria primero porque el curriculum de primaria establece que se debe educar con esta perspectiva de género y eso se recoge en la ley y otro motivo, quizás el más importante, es porque

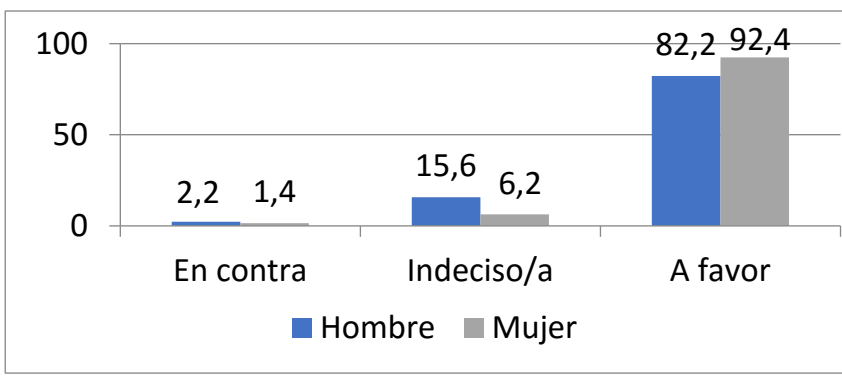
parte de nuestra sociedad tira hacia una ideología que niega todo esto y vamos a tener compañeros que también lo hagan y obviamente no estudiarían ni querrían saber nada de estas cosas si fuese voluntario, lo cual de cara a educar y estar con niños puede ser no solo contraproducente, sino peligroso.

La esencia de estos ejemplos discursivos del alumnado es que suponen modos de argumentación, entre iguales, con una intención muy persuasiva. Este tipo de enunciados inducen conocimiento sobre vías e ideas para "dialogar" con las resistencias del alumnado a incluir estos contenidos de forma obligatoria.

4. UNA PRÁCTICA DOCENTE SENSIBLE AL GÉNERO: CÓMO INCLUIR EL GÉNERO EN LA GESTIÓN DEL AULA

La posición mayoritaria del alumnado es que el profesorado universitario debe ser sensible a la igualdad de género en las facultades de educación (figura 4), no hallándose diferencias estadísticamente significativas por género, χ^2 = 5,192 p = .075; CC. = ,124. Esta sensibilidad se hace patente cuando el profesorado regula la dinámica del aula con una metodología docente que incorpora el género en su pedagogía relacional entre iguales; y, más especialmente, en sus propios modos de relación con alumnos y alumnas, dentro y fuera del aula y en los usos del poder y la autoridad en la práctica docente.

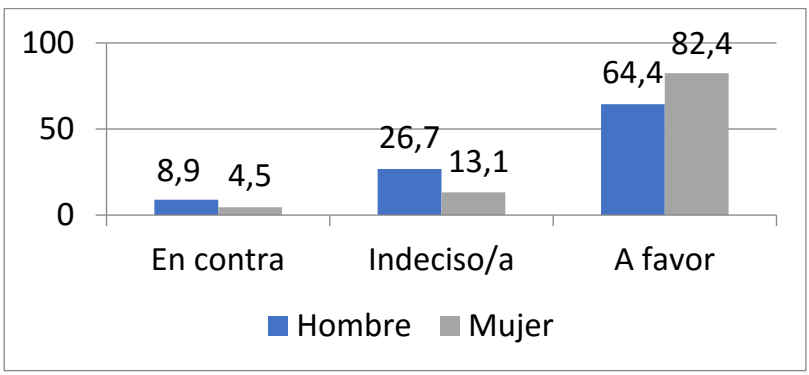
FIGURA 4. *Respuesta al ítem "El profesorado debe ser sensible a la igualdad de género"*



Fuente: Elaboración propia

No obstante, cuando se pregunta por aspectos concretos de la aplicación de la perspectiva de género en la práctica docente, encontramos que el grado de aceptación baja. Es el caso del uso del lenguaje inclusivo (figura 5), en el que el 82.4% de las estudiantes mujeres se muestran a favor, mientras que solo el 64.4% de los estudiantes hombres lo acepta, siendo estas diferencias significativas, χ^2 = 7,864 p = .020; CC. = ,151. No obstante, el principal descenso de aceptación del alumnado masculino se vincula al aumento de la indecisión hasta el 26,7%, lo que expresa desconcierto y desconocimiento de los modos de acción docente con lenguaje inclusivo. Un posicionamiento tal vez paralizador, pero sin que implique necesariamente una posición de "resistencia". Este es un fenómeno que afecta menos al alumnado femenino, que también decrece en seguridad, pero en menor grado que ellos.

FIGURA 5. *Respuesta al ítem "Se debe usar lenguaje inclusivo en clase y en materiales curriculares"*

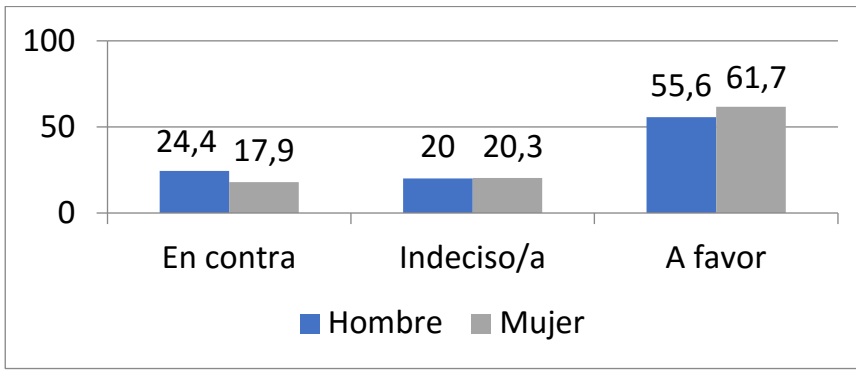


Fuente: Elaboración propia

Esta tendencia a la indecisión e incluso al rechazo se hace más marcada en el ítem referido a incorporar la perspectiva de género en la evaluación del alumnado (figura 6), en el que no se observan diferencias significativas en función del género, χ^2 = 1,124 p = .570; CC. = ,058. Solo el 61.7% de las estudiantes mujeres y el 55.6% de los estudiantes hombres se muestra a favor. Alrededor de un 20% de estudiantes con independencia del género expresa indecisión, pero lo que resulta más

significativo es que el rechazo se eleva al 24.4% en los estudiantes y al 17.9% de las estudiantes.

FIGURA 6. *Respuesta al ítem "Se debe incorporar la PG para evaluar proyectos y prácticas de estudiantes"*



Fuente: Elaboración propia

Los grupos de discusión permiten identificar las razones y motivos que ofrece el alumnado para explicar la escasa o nula aplicación de la perspectiva de género en la práctica docente:

> Creo que el profesorado no se siente preparado y prefiere evitar la polémica que despierta en el aula, no querer mojarse y no querer promover un debate en el que sabe que van a salir muchas cosas.
>
> Luego también es que te encuentras tanto en la universidad como en el colegio un poco aislado, si tus compañeros te apartan o te miran con recelo, que sí, tú puedes ejercerlo en tu clase, pero si luego vas a tener un claustro en contra, eso no es un buen ambiente de trabajo.

Estos discursos indican que más allá de la falta de formación del profesorado universitario, se apunta al clima y contexto relacional como un aspecto clave para que el profesorado se plantee incluir la perspectiva de género en su práctica docente. En este sentido, algunas estudiantes lo expresan muy bien:

> No es un ambiente seguro porque hay mucha presión, te han socializado en tener cuidado, empatía, comprensión, que tienes mucho miedo a la equivocación, así que sientes que si no estás preparada al 100%, mejor

> no participas, porque se machaca tu discurso, sabes que cualquier cosa que digas como mujer la van a mirar con lupa.
>
> Si no es un conocimiento 100% verídico todo lo que estás diciendo, se te va a decir "mujer exaltada", "mujer enfadada", "mujer cabreada" y te van a quitar siempre peso a su discurso.

Respecto a este ambiente de clase y la dinámica de participación en titulaciones tan feminizadas como el Grado de Educación Infantil o Grado de Educación Primaria, la percepción del alumnado es muy reveladora:

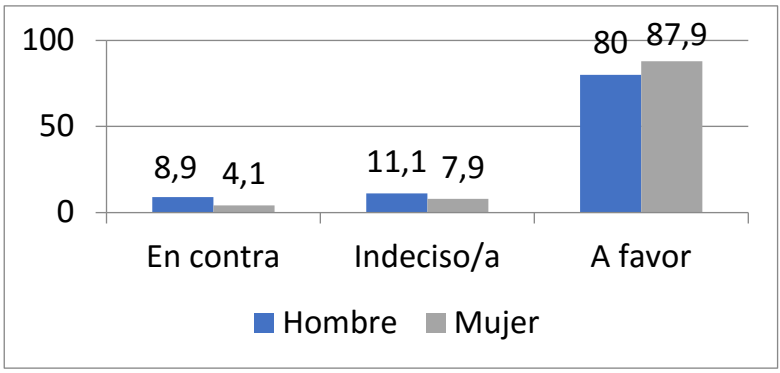
> En clase veo que hay pocos chicos pero que se hacen notar mucho y que son elegidos como portavoces o delegados porque no tienen vergüenza para hablar y lo hacen sin reparos frente al profesorado mientras que para nosotras dejarles a ellos esa responsabilidad es una liberación.
>
> Yo me he encontrado con profesorado con sensibilidad en esta materia pero también he vivido cómo se me ridiculizaba públicamente a mí o a otras compañeras por compartir una opinión o una experiencia y no he visto que esto lo hagan con conceptos erróneos e ideas felices que expresan en público los chicos.

Estos resultados indican la persistencia de estereotipos de género y del sexismo en el currículo oculto que se hace patente en las dinámicas de participación en el aula, apuntando a la importancia de las formas de interacción y los códigos culturales que impregnan las prácticas y contextos universitarios.

5. CONCIENCIA DE GÉNERO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Los resultados muestran que la mayoría de las y los estudiantes consideran que la perspectiva de género les será muy útil para su práctica profesional (figura 7), no hallando diferencias significativas por género, $\chi^2 = 2{,}594$ $p = .273$; CC. = ,088. Esto muestra una percepción positiva, en términos generales, sobre la utilidad de estos contenidos para su práctica profesional.

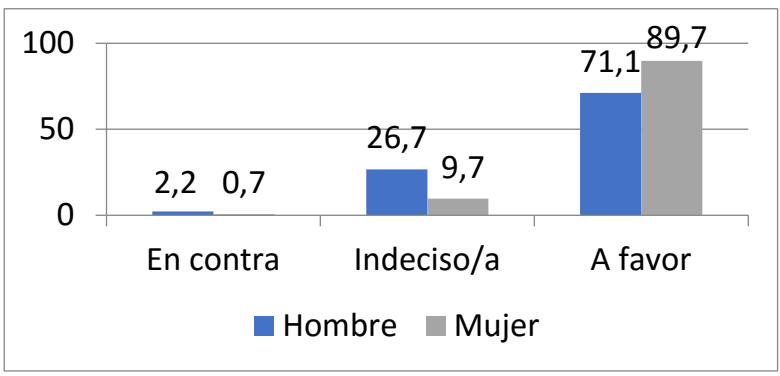
FIGURA 7. *Respuesta al ítem "La PG me será muy útil para mi práctica profesional"*



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, esta posición no es tan unánime cuando se plantea que una formación sensible al género les ayude a actuar de forma responsable en materia de igualdad de género (figura 8). Mientras el 89.7% de las estudiantes se muestra de acuerdo con esta idea, pero solo el 71.1% del alumnado masculino lo hace, elevándose el porcentaje de indecisos al 26.7%. Estas diferencias son estadísticamente significativas, $\chi^2 = 12{,}000$ P = .002; CC. = ,186.

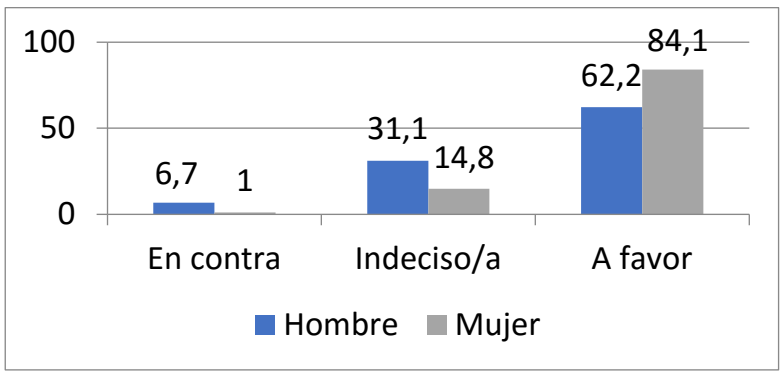
FIGURA 8. *Respuesta al ítem "La PG me ayudará a actuar de forma responsable en materia de igualdad de género"*



Fuente: Elaboración propia

Esta tendencia a la indecisión se hace más patente cuando se plantea que la formación en materia de igualdad de género es igual de importante que otros contenidos (figura 9), donde las diferencias en función del género son significativas, $\chi^2 = 15{,}274$ P = .000; CC. = ,209. Aunque existe un alto porcentaje que se muestra a favor (el 84.1% de las mujeres y el 62.2% de los hombres), nos encontramos con un porcentaje nada desdeñable de indecisos respecto a esta cuestión (14.8% de las mujeres y 31.1% de los hombres).

FIGURA 9. *Respuesta al ítem "Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que otros contenidos"*



Fuente: Elaboración propia

Las experiencias relatadas en los grupos de discusión por parte del alumnado revelan la persistencia y transmisión de estereotipos y prejuicios respecto al género entre el alumnado:

> He visto a compañeros que tengo en redes sociales que han estudiado conmigo sobre el caso de las niñas que el padre lamentablemente, bueno, esto que que ha pasado en Canarias, que compartían cosas del tipo "no es una cuestión de género, hay gente buena y gente mala" y yo alucinaba pero cómo puede ser que con estos valores y esta mentalidad se vayan a poner delante de un aula a decirle a su alumnado que no es cuestión de género, sino de gente buena y gente mala.

> He visto a compañeros míos que son maestros que van a educar a las siguientes generaciones decir en relación con este tema "es que hay que elegir mejor con quién te quedas", es decir, que al final la culpa termina siendo nuestra.

> He escuchado en clase, donde la mayoría son mujeres además, negar una violencia de género o darle un toque sarcástico o el típico comentario de "una mujer te denuncia y te arruina la vida" cuando no es verdad, tenemos ejemplos como el de cantantes que después de tantas acusaciones vuelven y son aplaudidos como si nada"

Respecto a la acogida y aceptación que tendría la inclusión de estos contenidos en el curriculum del plan de estudios de formación inicial del profesorado, la percepción del alumnado es muy clara:

> creo que la inmensa mayoría del alumnado que además somos mujeres recibiría positivamente y con una actitud favorable el que existiera esta asignatura pero que habría una minoría muy ruidosa que estaría en contra y desgastaría mucho eso también lo sé porque este tema está muy politizado y creo que no es bueno, porque esto no debe ser algo de un partido político o de otro, es una necesidad social a la que debemos dar respuesta y punto.

> yo pienso que habría una aceptación generalizada de esta asignatura por parte del alumnado y que habría poca resistencia pero que debería evitarse el debate político e ideológico y entrar en la dimensión práctica ofreciendo recursos y pautas (…) incluir contenidos prácticas y dar a conocer recursos porque lo que no conozco, no lo puedo usar.

Estos resultados evidencian una posición mayoritaria favorable a la inclusión de la perspectiva de género en el plan de estudios, en la dinámica cotidiana de las aulas de las facultades de educación y también una conciencia de género que se expresa en el valor profesional de esta formación docente; siendo más mayoritaria esta posición en las estudiantes mujeres que en los hombres.

6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los discursos registrados en los grupos de discusión revelan un descontento generalizado sobre la formación recibida en materia de igualdad a la que califican de insuficiente para poder afrontar con solvencia su futura actividad profesional docente:

> Yo creo que nos preparan mucho para formar a los alumnos y alumnas de forma académica pero al final no les estamos dando una formación que les sirva para la vida, para afrontar estos temas (…) lo único en que se están socializando es con su familia, con su grupo de amigos, entonces es súper importante que en el ámbito en el que nosotros podemos influir que esa socialización sea un poco distinta pues que nos formen bien y que nos den pautas para nosotros saber hacerlo.

> No sé si he tenido mala suerte pero yo para nada estoy contenta con la formación recibida, me parece total y absolutamente insuficiente que no achaco al profesorado ¡ojo! que hace lo que pone en el plan de estudios, se debe hacer explícito en el curriculum del plan de estudios y que conste porque yo la formación que tengo la he adquirido de forma autónoma y porque he realizado mi tfg en este tema y hasta este momento no he conocido las normativas, protocolos, etc. que existen.

Pero, más allá, incluso en los casos en que reconocen que sí han recibido algo de formación se considera que ha sido de forma muy leve y con un acercamiento teórico sin referencia a ejemplos y aplicaciones prácticas.

> Creo que la formación que nos dan en la carrera actualmente como es muy voluntaria por parte de algunos profesores que lo deciden, no creo que sea suficiente y tenemos que seguir formándonos fuera para estar preparados para estas situaciones

> Es posible que se haya tocado de forma transversal en alguna que otra asignatura pero siempre de la mano de la docente y digo "la" porque suele ser siempre de parte de una profesora, de una mujer.

> No he tenido ninguna asignatura que se centrase en la perspectiva de género pero sí ha salido de una forma voluntaria de parte de los estudiantes a la hora de realizar proyectos interdisciplinares, unidades didácticas … podían optar por esta temática pero al final algo voluntario que no está especificado en lo que te pide el profesorado y que no está dentro de la formación obligatoria del profesorado.

A través de los grupos de discusión también hemos podido recoger algunas propuestas que se consideran útiles y efectivas para incluir la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado.

En este sentido, una de las primeras propuestas que surgen del debate es la necesidad de revertir las connotaciones negativas que se atribuyen al feminismo:

> Se ha mencionado antes que el feminismo está politizado, sí, bueno, pero no se nos puede olvidar que por encima de todo estamos hablando de derechos humanos, y los derechos humanos no son política, o no deberían serlo, son derechos y punto. Y creo que es muy importante que lo tengamos en cuenta, no sólo para defendernos cuando se nos acusa de politizar, sino… para que nosotros mismos seamos conscientes de cuán importantes son.

> han dicho de que el movimiento feminista es político: sí, la educación es política, es que todo es político, lo que ocurre es que siempre va a haber una disputa de qué se enseña en la escuela, aunque no se estén dando cuenta de que bajo el currículo oculto estamos inculcando ideología, ¿no? Parece que solamente a las personas o colectivos oprimidos que sufren discriminación son a quien interesa hablar de feminismo, LGTBI+, etc. entiendo que desde una postura de privilegio choca, y no llegas a poder comprenderlo si no empatizas.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de incluir una asignatura obligatoria en materia de igualdad de género dentro del plan de estudios con un fuerte componente práctico y de sensibilización:

> […] yo creo que es muy importante que se incluya una asignatura obligatoria para que el alumnado conozca cómo actuar ante estos temas, y que tenga una vertiente práctica muy potente para que sepan cómo actuar porque sin darte cuenta puedes con tus gestos, con tu forma de hablar afectar mucho al futuro de tu alumnado.

> yo creo que desde nuestra carrera no sólo a conocimientos de qué es el feminismo o qué es la igualdad, sino de cómo tratar en las aulas este feminismo, porque por ejemplo podemos tener muchas ideas y muchos conocimientos de lo que es en sí, pero si después en las aulas no sabemos cómo proyectarlo hacia los niños, no sería enriquecedor para nuestra formación.

Pero los estudiantes van más allá y plantean de que se incorpore la perspectiva de género en la evaluación de las prácticas curriculares y de forma transversal en otras asignaturas pero que se haga de forma explícita en el plan de estudios para que el profesorado universitario se sienta interpelado a aplicarlo:

> Yo creo que esta asignatura dependerá de la persona que lo imparta, porque si nos quedamos en la teoría, yo creo que se va a convertir en "la pasamos, saco mi 5, mi 10 o lo que sea y ya"; por eso digo iría más allá: a la hora de las prácticas curriculares, introducir este aspecto como

> importante a valorar, que habría que convertir esa asignatura que también tenga una parte práctica importante, y ya no tanto evaluable sino más de concienciar.

También valoran muy necesario introducir de forma transversal esta perspectiva de género en el resto de asignaturas dando más valor y peso específico a estos contenidos:

> Además de lo que ya hemos dicho de que se incluya una asignatura obligatoria o de forma transversal en otras, hay otras cositas que se pueden hacer, porque por ejemplo por ir a una charla sobre donación de sangre nos dan 0.5 puntos y no veo que se haga lo mismo por asistir a charlas sobre este tema. Pienso que debe haber muchas más charlas donde conozcamos experiencias y prácticas coeducativas a las que se le de valor dentro de las asignaturas

> yo creo que sí es necesario una asignatura obligatoria, a lo mejor que vaya por trayectorias y vayas viendo las distintas olas, los distintos pensamientos, hasta la actualidad ¿no? Que… en otras asignaturas cuando tocamos por ejemplo, Historia o por ejemplo en Educación Plástica si nos cogía la profesora muchas referencias de mujeres, pero que se incluya, que tú en la teoría que cojas, ya sea cuando damos Psicología del Desarrollo Evolutiva, cojas más referentes de psicólogas.

Se plantea con fuerza la necesidad de incorporar algún requisito en los títulos de grado en relación con este tema:

> a mí se me ocurre que igual que se pide el B1 de inglés para poder sacarte el título por qué no se pide que acreditemos algo en relación con esto, porque creo que es lo suficientemente importante como para no dejarlo sin reconocimiento. Que un estudiante pueda hacer algún módulo o algo que acredite que conoce normativas, protocolos, etc. en relación con la violencia, la coeducación, la diversidad afectivo-sexual y que sabe aplicarlos en su práctica docente.

Y por último, reclaman que el profesorado universitario tenga formación para poder abordar adecuadamente estos contenidos en clase:

> Creo que sería una buena idea crear una especie de comité de expertos en la materia, un comité de gente que se haya especializado de cara a dar y aportar una formación obligatoria para todos los docentes que estén en la universidad, porque si queremos que se de en la universidad y que se vaya incluyendo poco a poco y aparte sabemos que como

docentes nuestro trabajo es reciclarnos y estar continuamente educándonos para poder educar mejor.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN: APUNTES PARA EL DEBATE

Este estudio revela que la mayoría del alumnado universitario de los Grados de Infantil y Primaria muestra una actitud favorable a la inclusión de una asignatura obligatoria sobre igualdad de género con un fuerte componente práctico que recoja protocolos y normativas de actuación, experiencias y prácticas coeducativas y recursos, pero que también se centre en concienciar sobre las desigualdades. No se puede formar en igualdad de género sin referencia al feminismo ni sin sensibilizar y concienciar sobre las desigualdades de género que persisten a nivel social y educativo. En este sentido, se concluye la necesidad de transcender un conocimiento puramente técnico y que se evalue la sensibilidad y conciencia de género de manera que se actúe con conocimiento experto pero desde la empatía y no desde la conveniencia.

También se considera necesario que estos contenidos se aborden de forma transversal en el resto de asignaturas del plan de estudios para que la formación recibida sea completa e integral en esta materia. En ambos casos, se plantea que esté explícito en el plan de estudios como una forma de asegurar que esta formación alcance a todo el futuro profesorado y también para que el profesorado universitario se sienta obligado a aplicar esta perspectiva.

Nuestro estudio revela que alrededor de un tercio del alumnado, sobre todo hombres, se muestra indeciso o en contra de la inclusión de la perspectiva de género, porcentaje que se hace más evidente en aquellas cuestiones relacionadas con su aplicación en aspectos concretos como el uso de lenguaje inclusivo, su aplicación en criterios y sistemas de evaluación, etc.

Parece que una respuesta apropiada implica desarrollar programas para la sensibilización del alumnado sobre estos aspectos, ya que más de un tercio de los estudiantes varones expresan dudas y posicionamientos de indecisión respecto a la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum. Los estudiantes participantes en los grupos de discusión

estiman que una inclusión voluntaria –a través de asignaturas optativas– de la perspectiva de género implica, de entrada, menospreciar su valor curricular; y de salida o resultado, una formación en competencias profesionales de género que solamente afectaría a unos pocos estudiantes, los más sensibilizados a priori, en la perspectiva feminista de la educación.

Esta indecisión se observa en el reconocimiento del valor y la utilidad de la perspectiva de género para la práctica profesional. El reto es sensibilizarles y promover una consciencia sobre el valor, la utilidad y la potencia profesional de disponer de una formación docente con perspectiva de género.

Algunos aspectos destacables de este estudio remiten al currículo oculto y a la presencia de sexismo y estereotipos de género en las interacciones y prácticas universitarias que el alumnado llega a calificar como ambientes no seguros para que las estudiantes mujeres se expresen en público con libertad.

Por último se considera vital incorporar certificados sobre el nivel de conocimientos en materia de igualdad para la obtención del grado del mismo modo que se exige un nivel mínimo de idiomas. Al menos, sí se considera necesario que se haga constar la cualificación en esta materia en la certificación universitaria.

Por último y, aunque el alumnado reconoce sensibilidad de género en parte del profesorado universitario, se estima necesario ofrecer una formación para que éste pueda desarrollar estos contenidos en su práctica docente.

No queremos concluir este capítulo sin compartir las dificultades que hemos tenido para la participación en los grupos de discusión sobre este tema. Esto puede venir condicionado por el período en que se desarrolló el trabajo de campo que se centró en el último trimestre del curso, pero no podemos obviar las formas sutiles de obstaculizar y resistirse en la inclusión de la perspectiva de género que, como algunas investigadoras han documentado (García-Pérez et al., 2011; Lombardo & Megaert, 2013; Verge et al., 2018; Rebollo-Catalán et al., 2011), comienza con

el rechazo a participar en estudios y diagnósticos que permitan desvelar la magnitud del problema y a involucrarse en acciones formativas.

8. REFERENCIAS

AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. https://bit.ly/3FIlB96

Comisión Europea (2020). *Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. https://bit.ly/3ylRI9Y

Crawford, Mary. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.

Crawford, Mary y Chaffin, Robert (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En Paula J. Caplan, Mary Crawford, Janet Shibley-Hyde y John T.E. Richardson (Eds.). *Gender Differences in Human Cognition* (81-130). Oxford University Press.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.

Davies, Samantha & Berger, Emily (2019). Teachers' Experiences in Responding to Students' Exposure to Domestic Violence. *Australian Journal of Teacher Education*, *44*(11), 96-109. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.6

Díaz de Greñu Domingo, Sofía & Anguita Martínez, Rocío (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(1), 219–232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

Donoso-Vázquez, Trinidad (2018). La perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En Rebollo-Catalán, A., Ruíz-Pinto, E. & Vega-Caro, L. (Coords.) *La Universidad en clave de género* (pp. 23-52). Barcelona: Octaedro.

Donoso-Vázquez, Trinidad. & Velasco-Martínez, Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 71-88. https://bit.ly/3sIXUYm

EIGE (2016). *Gender in Education and Training*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. https://bit.ly/2Yr0WoU

Fernández-Soborb, Aitana; Aparicio-Flores, María del Pilar y Granados-Alós, Lucía (2018). Percepción del alumnado universitario sobre las metodologías que desarrollan la competencia profesional coeducacional. En Rosabel Roig-Vila (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación y la innovación educativas en la Educación Superior* (pp. 175-184). Octaedro.

García-González, Iolanda & Arenas-Conejo, Miriam (2021). *Docència en línia amb perspectiva de gènere. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3agA5P6

García-Lastra, Marta (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex Aequo*, 36, 43-57. https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03

García-Pérez, Rafael; Rebollo-Catalán, Ángeles; Vega-Caro, Luisa; Barragán, Raquel; Buzón-García, Olga y Piedra, Joaquín (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, *23* (3), 385-397. https://doi.org/10.1174/113564011797330298

García-Pérez, Rafael, Sala, Ariana, Rodríguez-Vidales, Esther & Sabuco-Cantó, Assumpta (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 269-287. https://bit.ly/3B7eCDD

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, *71*, de 23 de marzo de 2007. https://bit.ly/2Wps8DQ

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, *131*, del 2 de junio de 2011. https://bit.ly/3sQqyqt

Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, *269*, de 7 de noviembre de 2018, 108202-108237. https://bit.ly/3zojSRW

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://bit.ly/3BxNRZL

Lombardo, Emanuela & Mergaert, Lut (2013). Gender Mainstreaming and Resistance to Gender Training: A Framework for Studying Implementation. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, *21*(4), 296-311. http://dx.doi.org/10.1080/08038740.2013.851115

Mayoh, J. & Onwuegbuzie, A. (2013). Toward a Conceptualization of Mixed Methods Phenomenological Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *9*(1), 91-107. https://doi.org/10.1177%2F1558689813505358

Martínez Lirola, María (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, *82* (2), 27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

Miralles-Cardona, Cristina; Cardona-Molto, María Cristina y Chiner, Esther (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, *23* (2), 231-257. https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Moreno-Vera, Juan Ramón y Díez-Ros, Rocío (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Rosabel Roig-Vila (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación y la innovación educativas en la Educación Superior* (pp. 716-726). Octaedro.

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://bit.ly/37g806E

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, *260*, de 30 de octubre de 2007. https://bit.ly/3gTLtV5

Real Decreto 822/2021, de 29 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, *233*, de 29 de septiembre de 2021, 119537-119578. https://bit.ly/2Z0XcLo

Rebollo-Catalán, Ángeles, Vega-Caro, Luisa y García-Pérez, Rafael (2011a). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, *29* (2), 311-323. https://bit.ly/3v7uwwf

Rebollo-Catalán, Ángeles; García-Pérez, Rafael; Vega-Caro, Luisa y Piedra, Joaquín (2011b). Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la coeducación. *Revista de Educación*, *355*, 521-546. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-035

Rebollo-Catalán, Ángeles; Piedra, Joaquín; Sala, Arianna; Sabuco, Assumpta; Saavedra, Javier y Bascón-Díaz, Miguel J. (2012). Equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, *358*, 129-152. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186

Tashakkori, A. & Teddie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Trbovc, Jovana M. & Hofman, Ana (2015). *Toolkit: integrating gender-sensitive approach into research and teaching*. Gendering the academy and research: combating career inestability and asymmetries (project GARCIA). https://bit.ly/3jiFACg

UNESCO (2015). *A guide for gender equality in teacher education: Policy and practices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://bit.ly/38nsNGG

Vega-Caro, Luisa; Buzón-García, Olga y Rebollo-Catalán, A. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *17* (1), 57-70. http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART4.pdf

Verge, Tania; Ferrer-Fons, Mariona; González, M. José (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, *25*(1), 86-101. https://doi.org/10.1177%2F1350506816688237

West, Candace y Zimmerman, Don H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, *1* (2), 125-151. https://www.jstor.org/stable/189945

CAPÍTULO XII

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

ROSA VÁZQUEZ RECIO
Universidad de Cádiz

ASUNCIÓN ARAGÓN VARO
Universidad de Cádiz

1. ENCLAVES TEÓRICOS: EL PUNTO DE PARTIDA

Pese al compromiso existente desde las políticas públicas y por parte del Estado en promocionar y garantizar la igualdad a todos los niveles, la perspectiva de género (PG) en la formación inicial del profesorado sigue siendo una asignatura pendiente en las titulaciones de las facultades de educación, como revela la literatura disponible; un hecho que dificulta, de manera notoria, el que el alumnado, futuro profesorado, disponga de herramientas que le permita comprender las desigualdades de género, y su intersección con otras derivadas de otros sistemas (económico, social, cultural, religioso); esa ausencia de formación tampoco le ayuda a disponer de un conocimiento que, como herramienta epistemológica, le permita analizar de manera crítica las injusticias motivadas por las desigualdades de género, existentes tanto en las instituciones educativas como en cualquier otra institución y en otros ámbitos de la sociedad. Asimismo, esta ausencia representa un claro obstáculo para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y, especialmente, los objetivos referidos a la educación de calidad (cuatro), igualdad de género (cinco) y reducción de las desigualdades (diez) (Naciones Unidas, 2015).

Con este trabajo queremos acercarnos al conocimiento que tiene el alumnado, futuro profesional de la educación, sobre la perspectiva de género, tanto de la formación inicial como de la formación que pueda

recibir de manera paralela a la universitaria; un conocimiento que nos permitirá acercarnos a las creencias y al grado de concienciación que tiene el estudiantado universitario sobre un asunto que reclama con urgencia sea tomado como una cuestión que debe ser objeto de preocupación, compromiso y responsabilidad institucional y política, y no solo social.

Para ello, hemos hecho converger dos caminos que, en la práctica, transitan de forma interdependiente. Por un lado, nos hemos aproximado a cómo entienden la perspectiva de género y la necesidad de recibir formación al respecto, qué temas creen que deberían ser abordados en una formación en género, y de qué manera incidiría dicha formación en la mejora de su práctica docente futura; también, dado que estamos en un marco institucional, nos interesa conocer en qué cursos ha sido tratada la perspectiva de género y en cuál o cuáles asignaturas del plan de estudios el género ha formado parte de los contenidos. Desde la mirada del alumnado, en ese balance de su formación respecto al tema que nos ocupa, resultaba de especial interés conocer si sería conveniente que los Grados de Educación tuvieran "asignaturas específicas" sobre género, o el género fuera abordado de forma "transversal" en las asignaturas de la titulación o bien ambas opciones. Por otro, hemos tomado en consideración las memorias de los títulos correspondientes a la formación inicial del profesorado (Grados en Educación Primaria y Educación Infantil) y las fichas de las asignaturas de sendos títulos para analizar en qué medida la perspectiva de género constituye un asunto insoslayable cuando hablamos de la formación inicial futura profesional de la educación. La pregunta que anima este estudio es: si no educamos en igualdad, ¿cómo esperamos conseguir sociedades igualitarias y justa.

1.1. Las políticas públicas en materia de igualdad y la perspectiva de género en la enseñanza universitaria

Los derechos civiles, humanos, de las mujeres han sido objeto de lucha, reivindicación y conquista a lo largo de los últimos siglos. Si bien es cierto que, en la Constitución española de 1978, en su artículo 14, se explicita el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, así como a la no discriminación por raza, religión u opinión, la realidad nos ha

demostrado que, en el caso de las mujeres, el ejercicio efectivo de estos derechos presenta aún muchas lagunas y deficiencias. En este contexto desde el estado español y en las distintas comunidades autonómicas se ha tratado de implementar una serie de políticas públicas encaminadas a la consecución no solo formal sino también real de los derechos de ciudadanía de las mujeres, bien a partir de planes para la igualdad de oportunidades de las mujeres o más específicamente a través de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* en la que, en su exposición de motivos, se reconoce que "La violencia de género, la discriminación salarial, la discriminación en las pensiones de viudedad, el mayor desempleo femenino, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o los problemas de conciliación entre la vida personal, laboral y familiar muestran cómo la igualdad plena, efectiva, entre mujeres y hombres [...] es todavía hoy una tarea pendiente que precisa de nuevos instrumentos jurídicos".

En lo que se refiere a las políticas educativas en materia de educación, los artículos 23, 24 y 25 del capítulo II del título segundo de esta ley abordan el fomento e integración de las políticas de igualdad en el sistema educativo en general. En el contexto de la educación superior la ley promueve por un lado la inclusión de enseñanzas materias de igualdad en los planes de estudio y por otro, la creación de posgrados específicos en materias de igualdad entre mujeres y hombres.

En este mismo contexto legislativo, las distintas comunidades autonómicas también promulgaron sus respectivas leyes para la igualdad. En el caso andaluz, nos referimos a la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía* en la que en los principios generales de su artículo 4 ya señala "la incorporación del principio de igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo". Asimismo, en su título II, capítulo I, sección primera, en la que se establece su articulado en relación a las enseñanzas no universitarias, destacamos lo referente a la formación del profesorado en su artículo 17 en el que se insta a tomar las medidas necesarias para que se incluya formación en materias de igualdad de oportunidades de mujeres y

hombres, coeducación, violencia de género y educación sexual tanto en los planes de formación inicial como continua del profesorado.

En el caso de la educación universitaria, la ley andaluza en su artículo 20 también promueve la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad en los planes de estudio especialmente en todos los niveles de grado, máster y doctorado en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas. La ley es incluso más precisa en el ámbito de las Ciencias de la Educación en cuyo caso explicita que "serán de obligado cumplimiento los contenidos de coeducación, de prevención de la violencia de género y de igualdad. Igualmente, se incluirán estas materias en el sistema de acceso a la función pública docente, como méritos de formación, en los criterios de evaluación y en el programa de contenidos, incluyendo un módulo específico de coeducación, prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad".

En este mismo contexto autonómico el I Plan Estratégico para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013 dedica su línea de actuación dos específicamente a la educación. De entre sus objetivos rescatamos el sexto que plantea "reconocer la Igualdad de Género como materia universitaria, investigadora y de gestión". Con este fin, se proponen como medidas a adoptar, entre otras, la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad de género en todos los planes de estudios universitarios de Andalucía o el impulso para introducir de enseñanzas en materia de Igualdad de Género como requisito para obtener el título de Máster de Profesorado en ESO, Bachillerato, FP o Enseñanza de Idiomas, en cualquiera de sus modalidades.

Más recientemente la *Ley 9/2018, de 8 de octubre* de modificación de la *Ley 12/2007 para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía* vuelve a poner de manifiesto la importancia y relevancia de la formación e inclusión de materias de igualdad en los planes de estudio. Con este espíritu, modifica el artículo 17 referido a la formación del profesorado quedando redactado de esta manera:

1. La Administración educativa incluirá, en la formación del profesorado en fase de prácticas, en la formación inicial obligatoria para el ejercicio de la función directiva y en la

formación inicial de las asesorías y de la dirección de los centros del profesorado, contenidos relativos a igualdad de género, coeducación y prevención de la violencia de género, educación sexual y afectiva y diversidad familiar.

2. La Administración educativa adoptará las medidas necesarias para incluir en los planes de formación permanente del profesorado una formación continua en materia de igualdad de género, coeducación, prevención de la violencia de género, educación sexual y afectiva, y diversidad familiar, desde un enfoque feminista, que deberá desarrollarse con una metodología vivencial y no basándose en una mera impartición de contenidos teóricos.

3. A tal fin, incorporará transversalmente los contenidos curriculares de las materias referidas en el apartado 1 en los planes para la formación inicial y continua del profesorado, así como en la formación del equipo directivo de los centros docentes.

Por otra parte, la aprobación de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* señala la obligatoriedad de elaborar un plan de igualdad en las universidades. La ley es muy específica en cuanto a los diversos apartados alrededor de los cuales cualquier plan de igualdad debe estructurarse: 1. Proceso de selección y contratación. 2. Clasificación profesional. 3. Formación. 4. Promoción profesional. 5. Condiciones de trabajo, incluida la auditoría salarial entre mujeres y hombres. 6. Ejercicio corresponsable de los derechos de la vida personal, familiar y laboral. 7. Infrarrepresentación femenina. 8. Retribuciones. 9. Prevención del acoso sexual y por razón de sexo.

Es fundamentalmente a través de estos planes de igualdad que se vertebran las políticas de igualdad en las empresas de más de 250 personas y en la administración pública en general. En el caso concreto de las universidades, estas políticas se establecen a través de las distintas unidades de igualdad. En las universidades públicas andaluzas su organización está marcada a partir de la disposición adicional duodécima de la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, por la que se modifica la *Ley*

Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, donde se establece que las universidades contarán entre sus estructuras de organización con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres. Todas las unidades de igualdad tienen entre sus funciones la inclusión de la perspectiva de género en la formación, docencia e investigación de la comunidad universitaria (Hervías, 2019).

La aplicación de la perspectiva de género en todos los aspectos de la vida universitaria es fundamental para detectar todas las desigualdades y sesgos de género que inciden en la gestión, la formación, la docencia, la investigación universitaria. De ahí que en todos los planes de igualdad se haga un diagnóstico desde la perspectiva de género para visibilizar cuáles son las condiciones reales entre mujeres y hombres en la institución, analizar esos factores que implican desigualdad, planificar e implementar acciones y medidas para eliminar las desigualdades y conseguir una igualdad efectiva. La detección por tanto de los sesgos de género en la investigación, docencia y transferencia universitarias es fundamental para este fin.

1.2. La formación inicial del profesorado y género: ¿encuentros o desencuentros?

¿Para qué profesorado se está formando en la universidad? "El magisterio es antes que nada responsabilidad asumida. Y, primeramente, responsabilidad a los ojos de otro" (Gusdorf, 2019, p. 156). El alumnado que decide realizar los estudios que, tras su finalización, le otorgarán el título para ejercer como maestro o maestra en las instituciones educativas, está asumiendo una responsabilidad; de igual manera, el profesorado universitario tiene asumida la responsabilidad de crear las condiciones y generar los procesos que permitan hacer de ese alumnado universitario un profesorado cuya práctica docente esté guiada por una educación "problematizadora" (Freire, 2002) (que es liberadora) que imprime a esa práctica un carácter político. Una formación inicial que inyecte la necesidad de crear sociedades que garanticen derechos y que funcionen bajo lógicas no excluyentes e igualitarias. Desde estas consideraciones, la perspectiva de género en los planes de formación

debiera ser un hecho indubitable, sobre todo porque, y en el caso concreto de la comunidad autónoma andaluza, desde el año 2005, hay un compromiso por la igualdad en las instituciones educativas que se constata en el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*[32]. Pero, ¿es un hecho indubitable? Dudas no existen sobre el mismo, ni nadie parece que reniegue de tal conquista[33], sin embargo, de lo que se dice o se proclama (o se aprueba) a lo que realmente ocurre en la realidad, hay un desencuentro.

La implementación de los planes de estudios de los Grados parecía que abriría las puertas al cambio, a la posibilidad de hacer realidad la formación del profesorado con PG (Anguita & Torrego, 2009), pues implicaba revisar los planes extintos e incorporar los debates en materia de género en las asignaturas, en sus contenidos y metodologías, exigencia que resultaba difícil de omitir (en principio). Ya, en el 2005, el Informe del Instituto de la Mujer (Red2/Red Consultores, 2005) dejaba clara constancia de la ausencia de formación en coeducación y de la falsa creencia de que la igualdad entre mujeres y hombres era una cuestión ya superada. Se interpelaba a la necesidad de "un cambio de relaciones políticas y sociales, que atañ[e] tanto a las administraciones públicas en cualquiera de sus niveles territoriales como a las familias y a las escuelas que permitan de iure y de facto la eliminación de las desigualdades" (2005, p 227). Pese al tiempo transcurrido, esa falta formación en coeducación, y en general, desde una PG, sigue siendo una constante (Donoso-Vázquez & Velasco- Martínez, 2013; Asián, Cabeza & Rodríguez, 2015; García-Cano & Hinojosa, 2017; García Lastra, 2017); el androcentrismo académico no es ninguna ficción y continúa operando en todos los niveles de la institución universitaria (Nuño & Álvarez, 2017) que, posteriormente, se proyecta en las instituciones escolares, tanto a nivel de educación primaria como educación

[32] ACUERDO de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (BOJA de 21/11/2005).

[33] Cabe asumir que en estos tiempos la regla de "lo políticamente correcto" funciona y se aplica. También, en estos tiempos de neoliberalismo y neoconservadurismo se ha producido una resignificación, en tal grado, que muchos conceptos, como puede ser el de "igualdad", han perdido su esencia política vinculada a la ciudadanía y a los derechos humanos.

secundaria; es un monstruo que nos persigue históricamente (Nuño, 2014); por tanto, no es un problema de otros tiempos (Arenas, 2006). La institución universitaria permanece en la reproducción, y se ahuyenta cualquier intento de cambio que pueda hacer tambalear las "lecciones aprendidas", con la consiguiente pérdida de control y poder androcéntrico. "En la medida que los académicos de alto nivel han sido socializados en un rígido androcentrismo que tienden a interpretar la perspectiva de género como una injerencia ideológica o doctrinal en sus respectivas disciplinas y que las nuevas generaciones de profesores/as e investigadoras/es, por una obvia lógica del reconocimiento y la promoción, se adaptan a su particular punto de vista, la dinámica de las escuelas –salvo algunas excepciones– suele perpetuar el «trote» de sus maestros" (Nuño $ Álvarez, 2017, p. 293).

Nos enfrentamos, pues, a un círculo vicioso, ya que prácticas sexistas o prácticas con "ceguera" de género en el contexto universitario tendrán su efecto en los escenarios educativos no universitarios; esos niños y esas niñas y jóvenes recibirán una educación insensible al género y a las desigualdades, y serán quienes, a su vez, con una falta de formación, seguirán reproduciendo creencias sexistas marcadas de estereotipos de género. Un círculo vicioso que se halla cubierto por el velo de los avances logrados en materia de igualdad y de equidad. Esta situación que se viene produciendo forma parte de esa "cultura del simulacro" (Baudrillard, 1995) que tan bien se encuentra acoplada en nuestros sistemas y en nuestra sociedad.

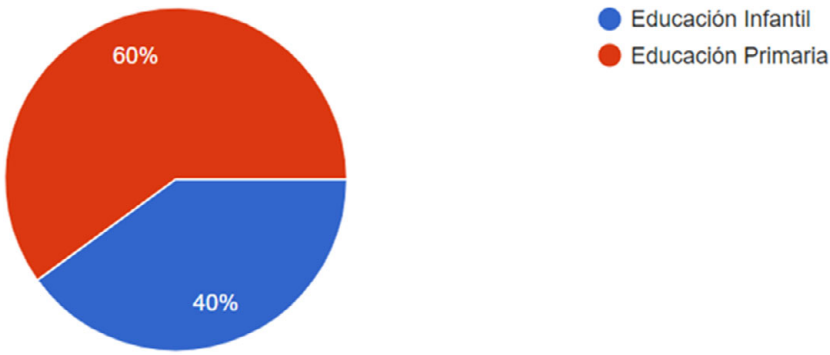
2. EL ABORDAJE METODOLÓGICO

Siendo conscientes de la complejidad que encierra el tema objeto de reflexión, el estudio que se presenta es de carácter exploratorio, asumido como un primer acercamiento al estado de la cuestión que nos ocupa en una realidad concreta, a saber, la formación inicial del profesorado en la Universidad de Cádiz. El objetivo central del estudio es *explorar las percepciones del alumnado de los Grados de Educación (Infantil y Primaria) sobre la perspectiva de género (PG) en la formación inicial y su presencia en los planes de estudio*.

La recogida de datos se ha realizado a partir de *material documental* y un *cuestionario*. Respecto al primero, el material ha sido las memorias verificadas de las dos titulaciones objeto de interés y las fichas de las asignaturas de los correspondientes planes de estudio. Esta documentación nos ha ofrecido la dimensión institucional del estado de la perspectiva de género en la formación inicial. Por su parte, el *cuestionario* consta de un total de diez preguntas de carácter descriptivo; se ha evitado el uso de ítems con escala de valoración (solamente se ha contemplado una que, para potenciar su sentido, se ha vinculado a otros de respuesta abierta). El cuestionario ha sido validado por expertas en la materia (docencia universitaria con perspectiva de género). Las sugerencias aportadas permitieron realizar los cambios pertinentes, de tal modo que la validación de contenido ha posibilitado definir las preguntas que han quedado agrupadas en tres bloques sobre: *formación no formal* (fuera de la formación reglada de los Grados); el *género y la formación en el Grado* y *el Grado y el género*.

El cuestionario fue lanzado a la totalidad del alumnado de cuarto curso de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria a través de la aplicación que ofrece google. La elección de este alumnado se debe a que, al encontrarse al final de la formación, nos podía ofrecer una visión completa sobre la perspectiva de género a lo largo de los cuatro años de formación. Asimismo, se llevó a cabo un seguimiento para obtener el mayor número posible, realizando recordatorios para su cumplimentación. La muestra final alcanzada fue de 40, contando con un 60% de Educación Primaria y un 40% de Educación Infantil (Gráfica 1).

GRÁFICA 1. *Porcentaje de estudiantes participantes por titulación***.**



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la media de edad se sitúa entre los 20 y los 24 años, y en cuanto al género, el 77,5% se ha identificado con el femenino (porcentaje que no nos debe de sorprender dado que se trata de una formación universitaria feminizada[34]), el 20% con el masculino y el 2,5% con otro; la opción "no binario" no fue señalada por ninguna persona de las que han participado.

3. LO BUSCADO Y LO HALLADO: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Las titulaciones de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria cuentan con un total de 46 y 61 asignaturas, respectivamente[35]. Además de coincidir en las asignaturas de *Proyecto de Fin de Grado* y *Practicum I y II*, también lo hacen en *Psicología de la Educación,*

[34] Como señala el Informe I*gualdad en Cifras MEFP 2021. Aulas por la igualdad* (2021), la docencia es una profesión históricamente feminizada, con variaciones según niveles de enseñanza: en la educación universitaria, las mujeres representan un 42,4% (5,8 puntos más que hace 10 años), y los hombres un 57,6%; en la enseñanza no universitaria, las mujeres, un 72.2% y los hombres un 27,8%, porcentaje que varía cuando se trata de puestos de dirección: 66,35 (mujeres) y 33,75 (hombres) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

[35] En el cómputo global, quedan incluidas las asignaturas optativas (se han de cursar 30 créditos) que para el Grado en Infantil se ofertan 18 y 24 para el Grado en Primaria.

Psicología del Desarrollo, *Sociología de la Educación* y *Tutoría y Familia*.

3.1. Las fichas de las asignaturas y las memorias a examen: ¿qué nos cuentan sobre la PG?

El primer aspecto a destacar, por su relevancia, es que ninguno de los dos planes de estudios contempla una asignatura específica centrada en materia género, o en alguna dimensión explícita vinculante con el tema[36], un resultado que no sorprende en demasía. Partiendo de esta consideración, el análisis de las memorias verificadas de ambas titulaciones, así como de las fichas de las asignaturas nos permite establecer dos niveles diferentes marcados por la "forma" y el "fondo".

Con la "forma" nos referimos a la presencia de un lenguaje inclusivo en algunas asignaturas de ambos Grados, al emplear los términos "alumnado", "profesorado", "los niños y las niñas", "los alumnos y las alumnas" y "el alumno/a", si bien la proporción de su uso es relativamente escasa, no solo atendiendo al conjunto de asignaturas, pues de las 46 asignaturas del Grado en Educación Infantil aparecen mencionadas, puntualmente, en 10 (4,6%), y de las 61 del Grado en Educación Primaria, 18 (10,9%), sino también cuando tomamos en consideración cada una de las asignaturas.

En esta misma línea, en cuanto al lenguaje que se emplea, se aprecia la presencia de términos como "igualdad", "equidad", "inclusión", "diversidad" pero sin la especificidad de cuestiones que explícitamente se vinculen con la perspectiva de género, como son el caso, por ejemplo, de *Tutoría y Familia*, que contempla el bloque temático[37] "La acción tutorial con la familia" que incluye como contenido la unidad 6. "El trabajo con las familias en la Escuela Infantil: atención a la diversidad, colaboración y asesoramiento"; *Literatura infantil y fomento de la lectura* (Grado en Infantil) tiene, entre sus resultados de aprendizaje,

[36] En la titulación extinta de la Diplomatura en Magisterio, hubo una asignatura optativa denominada "Educación para la Igualdad", que fue eliminada en el curso académico 2005-2006.

[37] Las fichas de las asignaturas contemplan diferentes elementos, de los cuales nos hemos centrados en aquellos que son de interés en este estudio: *competencias*, *resultados de aprendizaje*, *contenidos* y *bibliografía*.

"Valorar la Literatura como un elemento formativo y transmisor que engloba valores universales como los principios de igualdad, respeto y cultura de paz desde una perspectiva multicultural"; *Didáctica de las Ciencias Sociales II* (Grado en Primaria) incluye entre sus contenidos "Educación para la vida en las Ciencias Sociales. Valores transversales: sostenibilidad, igualdad, consumo responsable, cultura y educación"; *Educación inclusiva* (Grado en Primaria) tiene como resultados de aprendizaje: "1. Comprender los planteamientos teórico-prácticos más relevantes sobre la diversidad y la educación inclusiva. 6. Utilizar un lenguaje no discriminatorio. 10. Implementar estrategias adecuadas para el trabajo en red en torno a la diversidad del alumnado y, especialmente, cuando se precise la colaboración con otras instituciones"; *Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física* (Grado en Primaria) contempla el resultado de aprendizaje "Integrar en la planificación docente los aspectos transversales recomendados en el currículo de educación primaria que conciernen a la igualdad, el respeto de la diversidad cultural, el fortalecimiento de los derechos humanos y la preocupación medioambiental", también presente en la asignatura troncal *Practicum II* de ambas titulaciones.

Con el "fondo" hacemos referencia a la presencia, en los diferentes elementos de las fichas, de un acercamiento a la perspectiva de género, con mayor o menor constancia, como son *Tratamiento Educativo de las Diferencias de aprendizaje* (Grado en Primaria), que contempla la competencia transversal "Principio de Igualdad entre mujeres y hombres. Respeto a la diversidad" (si bien es solo en este elemento de la ficha donde aparece si mantener su consideración en el resto de elementos), *Diseño y Desarrollo del Currículum II* (Grado en Primaria), que contempla, entre sus contenidos, "Espacios de aprendizaje, en contextos de diversidad, que atiendan a la igualdad (género, cultura, etc.), a la equidad y al respeto de los derechos humanos como valores clave en la formación ciudadana".

De manera excepcional, cabe destacar *Sociología de la Educación*, ya que toma en consideración, en sus diferentes elementos, cuestiones que tienen que ver con una perspectiva de género. Incluye la competencia general "Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más

relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible" (CG23 en el Grado de Primaria, y CG13 en el Grado de Infantil) y la competencia transversal "Principio de Igualdad entre mujeres y hombres. Respeto a la diversidad" (CT3 en ambos Grados); como resultado de aprendizaje, se incluye "Conocer los debates que afectan a la educación familiar y escolar: género, inmigración, violencia escolar, inclusión/exclusión dentro de los grupos sociales y desarrollo sostenible; entre los Contenidos: "Fracturas sociales y educación: Economía y desarrollo. Desigualdad (inclusión/exclusión) y movilidad social. Género y educación. Sociedad multicultural e interculturalidad". También se aportan referencias específicas. Esta presencia notable del género se corresponde con el resultado que nos ofrece el cuestionario aplicado al estudiantado, pues *Sociología de la Educación* resulta ser la asignatura que alcanza el porcentaje más elevado (40%).

Llama la atención, en este nivel de análisis de asignaturas en cuyas fichas y memorias correspondientes hay una atención a temas de género, el hecho de que el alumnado haya valorado otras cuatro asignaturas, además de la señalada, como asignaturas en las que ha sido abordado el género de una manera más notoria que en otras de los planes de estudios, *Psicología del Desarrollo* (30%), *Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa* (15%), *Tutoría y Familia* (14%) y *Practicum II* (10%), cuando en ninguna de sus fichas aparece contemplado, explícitamente, el género, ni siquiera en las competencias básicas (CG23 Grado de Primaria, y CG13 Grado de Infantil) y transversal (CT3, ambos Grados) que tienen que ver directamente con el asunto. Esta circunstancia permite señalar que la inclusión en la ficha de nociones como "atención a la diversidad" (caso de *Tutoría y Familia*), "igualdad" y "derechos humanos" (caso de *Practicum II*) acoge cuestiones que atañen al género; esta consideración nos conduce a inferir que el profesorado que imparte las asignaturas asume en esta "interpretación" de la atención a la diversidad, la igualdad y los derechos humanos como temas no ajenos al género.

Un último aspecto a señalar, en relación a las cuestiones que hemos llamado "de fondo", hace referencia a la presencia del "género" en las memorias verificadas. En este sentido, su consideración queda circunscrita a las competencias mencionadas (CG23, CG13 y CT3), al *Programa de Atención a la Diversidad de Género*, programa específico dirigido al estudiantado (incluido entre los programas de apoyo), y las asignaturas que lo toman en consideración, y comentadas anteriormente[38].

3.2. ESCUCHEMOS AL ESTUDIANTADO: AUSENCIAS, INTERESES Y PREOCUPACIONES

3.2.1. Sobre sus concepciones

Paralelamente a estos resultados, focalizados de manera específica en las fichas de las asignaturas y las memorias verificadas, fuentes de carácter institucional y normativo, en tanto que pautan lo que debe desarrollarse en la práctica docente y determinan la formación del futuro profesorado, cabe señalar aquellos otros que nos ha aportado el cuestionario y que nos permiten no solo complementar al análisis documental, sino también arrojar otros aspectos de especial relevancia en este estudio sobre la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado.

Conocer el punto en el que se encuentra el alumnado respecto a qué conocimientos tiene sobre la perspectiva de género, es una cuestión de interés cuando hablamos de formación del profesorado. Al respecto, las respuestas marcan dos tendencias. Por una parte, nos encontramos que la mayoría del alumnado participante no conoce en qué consiste exactamente la perspectiva de género (PG), y en algún caso se expresa directamente, o mezclan conceptos:

- No sé lo que significa el concepto en sí (Femenino. GEP)
- Ni idea (Otro. GEI)

[38] La palabra "género" aparece más veces en las memorias, pero el contenido en el que se encuentra nada tiene que ver con la PG. Por ejemplo, aparece "géneros literarios", en las asignaturas *La teología católica, su pedagogía y su didáctica* y *El mensaje cristiano*, o "género y estilos musicales", caso de *La audición en los estilos musicales*.

- Sobre el género sé que nos viene dado desde que estamos en la barriga de nuestra madre y cuando nacemos nos damos cuenta por la anatomía de nuestro cuerpo (Femenino. GEP)
- Actualmente se encuentra en un gran desequilibrio (Femenino. GEI).
- Las diferencias que existen entre mujeres y hombres tanto biológicamente como en todos los sentidos (Femenino. GEI).

Por otra, y con un carácter minoritario, se encuentra el estudiantado que tiene más claro a qué se refiere:

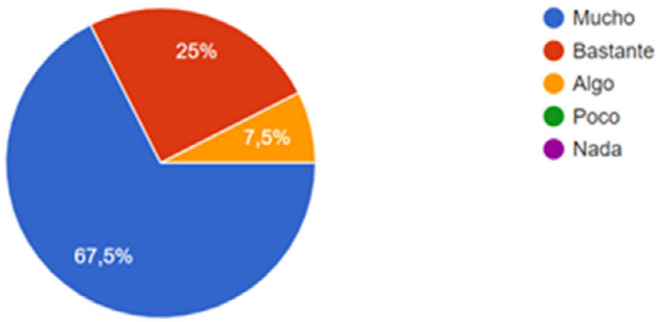
- El estudio sobre la construcción cultural y social de género (Femenino. GEI)
- El género es el rol que te otorga la sociedad en la que vives y está condicionado al sexo con el que naciste (Femenino. GEI)
- La pluralidad de la construcción del género como constructo social (independiente al sexo biológico), la expresión de género y las connotaciones sociales, culturales y sociales que esto conlleva (variando en función de la cultura) (Masculino. GEP)

3.2.2. Sobre la formación no reglada (fuera del plan de estudio)

El acercamiento al conocimiento que el alumnado pudiera tener sobre la perspectiva de género implicaba abrir las miras sobre la formación, es decir, no considerar solo la que recibe en la institución universitaria sujeta a la titulación, sino también aquella otra que pudiera recibir por diferentes vías. Atendiendo a las respuestas, el 77,5% del alumnado participante declara no haber recibido formación en materia de género, frente al 22,5%. En los casos en los que se ha dado una formación, se organiza en torno a cursos y seminarios institucionales sobre violencia de género, sexualidad, economía feminista, igualdad de oportunidades, etc. Pese al elevado porcentaje de estudiantes que no ha recibido algún tipo de formación, es destacable que, globalmente, muestre un gran interés y una preocupación por los temas vinculados al género, así como

una declaración explícita de la necesidad de que se imparta formación en materia de género en los Grados de Infantil y Primaria (Gráfica 2), en un 92,5% ("mucho" y "bastante"). Como se puede apreciar, "nada" y "poco" no tienen presencia, y "algo" solo con un 7,5%.

GRÁFICA 2. *Porcentaje referido a la necesidad de recibir formación en materia de género.*



Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Sobre la inclusión del género en la formación: ¿específica? ¿transversal? ¿sin exclusión de formas?

En el marco de la formación reglada de ambas titulaciones, interesaba indagar no solo sobre la necesidad de una formación en materia de género sino también cómo debería ser ésta, es decir, si los planes de estudio deberían tener asignaturas específicas sobre género y/o este concepto debería ser abordado de forma transversal en las asignaturas. Al respecto, el alumnado participante avala la pertinencia y la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género en su formación inicial, como se ha indicado anteriormente.

- Porque en la sociedad actual debemos mejorar muchas cosas y trabajándolo desde el ámbito universitario podemos colaborar a formar a personas mejores (Masculino. GEP)

- Porque nos falta formación y es esencial si queremos mejorar la educación del futuro (Femenino. GEP)

Concretando esta valoración, el 75% opina que el género debería ser una categoría aplicada transversalmente en todas las asignaturas, y el

57,5%, especialmente los estudiantes varones, considera que, independientemente de que se imparta de forma transversal, debería haber una asignatura específica.

- Debería trabajarse en todas las asignaturas para comprender cómo trabajarla de manera transversal, además de una asignatura concreta que permita comprender la complejidad del tema (Masculino. GEP)

- He seleccionado las dos opciones porque considero que una asignatura específica sobre el género profundizaría más en el tema y la opción de transversal porque así se reforzaría lo aprendido (Femenino. GEP)

4. CRÓNICA DE UNA AUSENCIA ANUNCIADA Y PROYECTIVA

Tras la revisión de las memorias de los planes de estudios, las fichas de las distintas asignaturas y los aportes ofrecidos por el alumnado mediante el cuestionario, una de las primeras conclusiones que constatamos es que la incorporación efectiva de la PG en la docencia universitaria y en los planes de estudio de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil, está aún lejos de materializarse, o dicho de otro modo, se evidencia la clara ausencia de la PG en la formación inicial del profesorado, hecho que viene a coincidir con lo que otros estudios y otras investigaciones han puesto de manifiesto y que comentábamos en otro lugar. Una realidad que resulta chocante ante los avances que se han dado en la normativa aplicable, existente a nivel nacional y autonómico, así como a nivel europeo e internacional. Basta con tener presente, por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, un referente a tener en cuenta en las políticas públicas dirigidas a la justicia social, la igualdad y la equidad, y de ellos, dos especialmente, "Educación de calidad" (4) (apartados 4.7 y 4.a) e "Igualdad de género" (5)[39]. Igualmente resulta de tal modo, o más si cabe, si tomamos en consideración el *II Plan de Igualdad (2019-2023)* de la Universidad de Cádiz

[39] https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

donde, entre sus líneas de actuación, la incorporación de la PG está omnipresente. Así, de entre los seis ejes que comprende el plan, destacamos el segundo: "Potenciar la inclusión de una perspectiva de género en la docencia y la investigación" (Unidad de Igualdad, 2019, p.6). Entre la política que promueve la institución y la realidad que se nos ofrece sobre la PG en la formación inicial del profesorado hay, no una fisura, sino un abismo que reclama, con urgencia, tomar medidas al respecto.

Se ha puesto de manifiesto que el alumnado universitario participante, pese a la escasa formación que tiene y a las nociones más o menos acertadas que posee, evidencia que necesita una formación en materia de género, con preferencia hacia la transversalidad, si bien lo deseable sería la inclusión de la perspectiva de género con ese carácter, sino también contar con asignaturas específicas (Asián, Cabeza &Rodríguez, 2015). En este sentido, resulta esperanzador ver que no es una cuestión baladí sino un asunto que el alumnado valora de especial importancia para su práctica docente. Ateniéndonos a lo expuesto, la necesidad de formación queda aún más reforzada a la luz, no ya del desconocimiento que el alumnado muestra sobre el tema, sino de las nociones que tienen que reflejan creencias estereotipadas (Ballarín, 2009), una evidencia no exclusiva de nuestro contexto universitario (Morrison, Bourke, & Kelley, 2005; Miller, Eagly & Linn, 2015). A todo esto, hay que añadir que la falta de formación en género no solo va a tener repercusión en la práctica docente, sino también desde el punto de vista laboral, esto es, no llegar a apreciar las discriminaciones y las desigualdades que puedan sufrir en la institución educativa (Sipe, Johnson & Fisher, 2010; Sipe, Larson, Mckay & Moss, 2016).

El hecho expuesto obliga a focalizar la atención en el profesorado universitario y su docencia e investigación. La formación inicial que se desarrolle depende, no con carácter exclusivo, pero sí determinante, del profesorado universitario que asume esta responsabilidad (Nuño & Álvarez, 2017).

No sería exagerado afirmar, atendiendo a los hallazgos, que la mayoría del profesorado implicado en la docencia en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria no tiene formación en género; una reflexión que se refuerza cuando tomamos en consideración los resultados

de la investigación recientemente realizada sobre docencia universitaria con perspectiva de género (PG) (Luque, 2021). Como queda recogido en el informe, "el profesorado participante indica que es necesaria una mayor formación y sensibilización para impartir docencia con PG. Esto es coherente con la situación actual en la que no existen programas formativos dirigidos al profesorado donde se aborde qué significa el concepto de género, qué significa aplicar la PG feminista a la docencia, y cómo llevarla a la práctica" (2021, p.9). Esta carencia detectada en la formación del profesorado universitario está bastante generalizada a nivel nacional (Díaz, 2020) y también en otros contextos (Pagura & Blesio, 2014). De ello se desprende que la presencia que pueda tener la PG en la formación inicial está supeditada, en buena medida, a ese profesorado universitario con una cierta sensibilidad en el tema (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; Engebretson, 2015), que, explícitamente, lo incluye en las fichas de las asignaturas[40]; no obstante, está inclusión no es garante de la implementación de la PG en la práctica, puesto que depende de quién imparta las asignaturas; si no hay compromiso ni sensibilidad, "la ficha se la lleva el viento". La "ceguera" de género es un hecho constatado. Por lo tanto, es imprescindible y prioritario formar al profesorado en materia de género para que pueda incorporar la PG a su docencia tanto en los contenidos de las materias como en la metodología, según lo avala el informe del Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE, 2020), teniendo en cuenta que esta inclusión mejora la calidad de la enseñanza y la investigación (Mihajlović &Hofman, 2015).

A esta relación de aspectos que se han venido señalando, la necesidad de formación reconocida por el estudiantado universitario, la falta de formación del profesorado universitario que se vislumbra en las fichas de las asignaturas y a partir de los testimonios del alumnado, en definitiva, la "ceguera" de género, hay que añadir un elemento que no puede ser obviado, y que remite a la propia institución universitaria, dado que la situación descrita no es responsabilidad exclusiva del profesorado universitario ni del alumnado. La docencia y la investigación

[40] Recuérdese, por ejemplo, los casos de Sociología de la Educación y Diseño y Desarrollo del Currículum II.

universitaria sigue produciéndose en estructuras androcéntricas y reproductoras de desigualdades de género (y de otra índole). Comprender el fenómeno de la ausencia de la PG obliga a adoptar una mirada interseccional en la que la universidad tiene un peso relevante, en tanto que puede posibilitar o impedir cualquier intento de transformación, o, al menos, de cambios hacia la igualdad y la equidad efectiva.

La universidad como institución no está ajena a las desigualdades de género y a las relaciones de poder (Ballarín, 2015) que permean la sociedad patriarcal en la que continuamos viviendo en esta segunda década del siglo XXI. A pesar de los avances y esfuerzos normativos ya mencionados, las estructuras universitarias no están libres de sesgos de género y perspectivas androcéntricas, más bien todo lo contrario, pues se mantienen de maneras más o menos sutiles las desigualdades en todos sus estamentos (UNESCO, 2021). A partir del último informe *Científicas en cifras* (2021) del Ministerio de Ciencia e Innovación, podemos constatar claramente la desigualdad que sigue existiendo especialmente en los niveles más altos de gestión y docencia. En la Universidad de Cádiz, como en el resto de universidades españolas, tenemos en grados y másteres más mujeres matriculadas y egresadas con mejores notas que los hombres (Bermúdez, 2021). En cuanto al profesorado, grosso modo, las mujeres constituimos el 38.5% del PDI con titularidad, pero en el estamento de Cátedra de Universidad, aunque hayamos mejorado sólo llegamos al 21% (pp.120-121). El informe *Científicas en cifras* señala que tres de cada cuatro personas que ocupan una cátedra son hombres (2021, p.35) No es de extrañar, pues, que todos los informes señalen que existe una nítida segregación vertical de género (techo de cristal) en la carrera investigadora y profesional de nosotras las profesoras universitarias[41].

El techo de cristal en la universidad se repite en los puestos unipersonales, en los órganos de gobierno donde en estos momentos de entre las

[41]https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/ministerio/ficheros/espacio_igualdad/Infografia_dia_mujer_2021.pdf y https://www.ciencia.gob.es/site-web/Secc-Servicios/Igualdad/cientificas-en-cifras.html

80 universidades públicas y privadas que recoge el informe mencionado hay un porcentaje de 77% rectores frente al 23% de rectoras. Esta infrarrepresentación de las mujeres es palpable también al frente de decanatos (35%), departamentos (35%), institutos de investigación (23%) y consejos de gobierno de universidades (36%). En el conjunto de universidades solo se alcanza el equilibrio de género, un 40-60% de mujeres/hombres, en los vicedecanatos y vicerrectorados, aunque sería interesante examinar de qué áreas nos encargamos las mujeres en dichos órganos de gestión (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021).

Ante la realidad a la que nos enfrentamos, con mayor contundencia y urgencia, se hace necesario tomar medidas, y para ello tener presente qué supone e implica la PG. Esta perspectiva o *gender mainstreaming* significa entender las diferencias entre mujeres y hombres más allá de aspectos puramente biológicos; la PG conlleva analizar las necesidades de mujeres y hombres siendo conscientes de la construcción cultural e histórica de aquello que etiquetamos como femenino o masculino, es decir, las representaciones reales y simbólicas de la masculinidad y feminidad que atraviesan nuestras sociedades. La ceguera a esta construcción de género implica la continuidad de los sesgos de género y la persistencia y perpetuación de las desigualdades de género.

Implementar la PG en nuestra docencia, investigación y transferencia de conocimientos implica facilitar a nuestro alumnado estrategias y herramientas para entender cómo se producen esas desigualdades y, de esta manera, saber cómo detectarlas en su futura práctica y desarrollo profesional para así poder intervenir en aquellas situaciones y contextos en los que las desigualdades de género se produzcan. Una vía posible es desarrollar proyectos de innovación docente o de otra índole que posibiliten el diagnóstico de la situación de la formación, tanto del profesorado como del alumnado universitario, como ya se viene desarrollando (Vizcarra et al., 2015; Torrado, Ceballos, Vega & Garcés, 2019; Miralles-Cardona, Cardona-Moltó & Chiner, 2020).

Es imprescindible constatar y superar la ceguera de género en nuestra institución universitaria. Dar cuenta de las diferencias y desigualdades de género significa incluir la realidad y las necesidades de la mitad de la población en nuestra labor docente, investigadora y en la

transferencia de conocimientos. Esta inclusión, sin dudas, profundiza, aporta y enriquece la calidad de nuestro trabajo universitario; una mejora que redundará en una mejor formación inicial del profesorado, que, a su vez, promoverá una educación que garantice la igualdad, la justicia y la equidad. El feminismo es un arma cargada de futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguita, R. & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23/1), 17-25. https://bit.ly/38lUyku

Arenas, M. G. (2006). *Triunfantes Perdedoras*. Graó.

Asián, R., Cabeza, F. & Rodríguez, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17*(24), 35-54. https://doi.org/10.19053/01227238.3310

Ballarín, P. (2009) (Dir.). *Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria: Memoria final 2007-2009*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer. https://bit.ly/38oWl8A

Ballarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, *68*(1), 19-38. https://bit.ly/3zn0XrH

Baudrillard, J. (1995). *Cultura y simulacro*. Kairós.

Bermúdez, E. (2021). El papel de los sindicatos y la brecha de género en la universidad: una aproximación desde la Universidad de Cádiz. En M. Acale & C. Sánchez, (Coord.), *Brecha de género y universidad: dos realidades que se retroalimentan* (pp. 111-126). Editorial Bonmarzo.

Díaz, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rued@. Revista Universidad, Ética y Derechos, 1*(5), 60-76. https://bit.ly/3mD5q66

Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado, 17*(1), 71-88. https://bit.ly/3gFcrj6

EIGE (2020). *Gender Equality Index 2020. Digitalisation and the future of work*. European Institute for Gender Equality.

Engebretson, k. (2015). Talking (fe)male: examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender and Education, 28*(1), 37–54. https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1096917

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 16ª edición.

García-Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex Aequo*, 36, 43-57. https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03

García-Cano, M. & Hinojosa, E. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiárea. Revista de didáctica*, (8), 61-86. https://doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122

Gusdorf, G. (2019 [1963]). *¿Para qué profesores?* Miño y Dávila.

Hervias-Parejo, V. (2019). El futuro de las políticas de igualdad de género en las universidades andaluzas. Un enfoque desde la política comparada. Universidad de Cádiz. https://bit.ly/3j7xr3d

Instituto de la Mujer/Red2 Consultores (2005). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Instituto de la Mujer. https://bit.ly/3yvUWaS

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. https://bit.ly/2Y2uBEN

Ley 9/2018, de 8 de octubre de modificación de la Ley 12/2007 para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía. https://bit.ly/3gK9Fc9

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. https://bit.ly/38ClQ6F

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. https://bit.ly/3jqv4c7

Luque, V. (Coord) (2021). *Informe de resultados. Docencia universitaria con perspectiva de género (PG). Del mandato hecho mito al diseño de una senda para el cumplimiento de la utopía*. Universidad de Cádiz.

Mihajlović, J. & Hofman, A. (2015). Toolkit for Integrating Gender-Sensitive Approach into Research and Teaching. *GARCIA WORKING PAPERS/6. 7th Framework Programme of the European Union*. https://bit.ly/3gIorQL

Miller, D. I., Eagly, A. H. & Linn, M. C. (2015). Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: evidence from 66 nations. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 631-644. https://doi.org/10.1037/edu0000005

Ministerio de Ciencia e Innovación (2121). *Científicas en Cifras*. Unidad de Mujeres y Ciencia. Ministerio de Ciencia e Innovación. https://bit.ly/3gLWuYh

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Igualdad en Cifras MEFP 2021. Aulas por la igualdad*. MEFP. https://bit.ly/3ylG4Mg

Ministerio de Universidades (2020). *Desigualdades de género en educación universitaria. Cifras básicas*. Ministerio de Universidades. https://bit.ly/38tQuPb

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C.& Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1, 23*(2), 231-257, https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Morrison, Z., Bourke, M.& Kelley, C. (2005). "Stop making it such a big issue": perceptions and experiences of gender equality by undergraduates at a British university. *Women's Studies International Forum*, (28), 150-162. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2005.04.020

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, A/RES/70/1. https://bit.ly/38vW5op

Nuño, L. & Álvarez, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29, 279-297. https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11

Nuño, L. (2014). Desigualdad y educación: modelo pedagógico y mito de la complementariedad. *Revista Europea de Derechos Fundamentales,* 24, 147-166. https://bit.ly/3DPLp1g

Pagura, M. F. & Blesio, M.M. (2014). La Perspectiva de Género en la formación del profesorado universitario. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. UNCPBA Tandil. Argentina. https://bit.ly/3zFY1qt

Sipe, St., Johnson, C. D. & Fisher, D. K. (2010). University Students' Perceptions of Gender Discrimination in the Workplace: Reality Versus Fiction. *Journal of Education for Business, 84*(6), 339-349. https://doi.org/10.3200/JOEB.84.6.339-349

Sipe, St., Larson, L., Mckay, B. A. & Moss. J. (2016). Taking off the Blinders: A Comparative Study of University Students' Changing Perceptions of Gender Discrimination in the Workplace From 2006 to 2013. *Academy of Management Learning & Education, 15*(2), 232-249. https://doi.org/10.5465/amle.2014.0139

Torrado Martin-Palominos, E., Ceballos-Vacas, E.M., Vega-Navarro, A. & Garcés-Delgado, Y. (2019). *Docencia con perspectiva de género en el Grado de Pedagogía.* Universidad de la Laguna. https://bit.ly/2UXuZDk

UNESCO (2021). *Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities?* UNESCO. https://bit.ly/3BmbfJ2

Unidad de Igualdad (2019). *II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres (2019-2023)*. Universidad de Cádiz (BOUCA, nº 283, de 25 de abril). https://bit.ly/2V0FaXY

Unidad de Igualdad de Género (2010). *I Plan Estratégico para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.* Consejería de Igualdad y Bienestar Social//Instituto Andaluz de la Mujer. https://bit.ly/3t9qiTT

Vizcarra, M.T., Nuño, T., Lasarte, G.& Aristizabal, P. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 297-318. https://doi.org/10.4995/redu.2015.6448

CAPÍTULO XIII

CREENCIAS Y CONCEPCIONES SOBRE FEMINISMO: LA FORMACIÓN COMO RETO

GEMA NAVARRO GAITÁN
Universidad de Jaén

ANTONIA GARCÍA LUQUE
Universidad de Jaén

ALBA DE LA CRUZ REDONDO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La falta de formación inicial y permanente en materia de igualdad de género del profesorado, acompañada de la difusión por redes sociales y demás medios de comunicación de (des)información manipulada en torno al feminismo, tienen como consecuencias la denominada ceguera de género, el espejismo de la igualdad y el negacionismo de las múltiples violencias machistas.

La ceguera de género hace alusión a la incapacidad que tienen las personas a detectar sesgos y discriminaciones de género en las múltiples narrativas (orales, escritas o icónicas) de su cotidianeidad. En este sentido, las personas que sufren ceguera de género, al no reconocer ni percibir las desigualdades de género en su entorno, viven en lo que se denomina el espejismo de la igualdad, basado en la falsa creencia de formar parte de una sociedad igualitaria en la que se confunde la igualdad de derechos con la igualdad de oportunidades. Así mismo, este espejismo es consecuencia directa de la confusión que hay entre la igualdad formal (legislativa) y la igualdad real y efectiva.

Para romper esta situación son necesarias acciones eficaces de sensibilización capaces de generar el paso al estadio de conciencia de género, ese en el que las personas son capaces de reconocer las desigualdades

de género, pese a no saber qué hacer al respecto, ni como grupo ni como individuos. Para poder iniciar el proceso de ruptura de cegueras de género, es necesario que la coeducación se incorpore a las escuelas de forma plena y efectiva.

Las normativas internacionales, nacionales y comunitarias abogan por la coeducación como la mejor herramienta de transformación social en esta línea, sin embargo, cabe cuestionarse en qué contextos se están realizando las acciones coeducativas y qué impacto real están produciendo. La cuestión es analizar quién/es está/n llevando a cabo prácticas coeducativas en las escuelas, a fin de determinar si tienen una adecuada formación para ello, ya que tener una alta voluntad y un elevado compromiso con la igualdad de género no son factores garantistas de una óptima práctica profesional al respecto. Por otra parte, si continuamos tirando del hilo, la clave está en investigar qué tipo de formación inicial y permanente está recibiendo el profesorado, tanto dentro del espacio universitario como fuera de él.

Son muchas las estrategias a seguir para realizar una formación feminista de calidad en las aulas universitarias, sin embargo, a día de hoy, ésta sigue amparándose con demasiada frecuencia en la transversalidad que, tal como venimos repitiendo en trabajos anteriores (García-Luqe & De la Cruz, 2017; De la Cruz & García-Luque, 2018; De la Cruz & García-Luque, en prensa), puede convertirse en el argumento esgrimido por quienes no saben, o no quieren, incorporar la perspectiva de género en su docencia.

Han sido diferentes las fórmulas utilizadas para incorporar la mirada de género en la docencia universitaria con resultados también diferenciados:

- Incorporación de materias en los planes de estudios. Por una parte, en determinados grados o postgrados se ha conseguido incorporar materias obligatorias sobre temas de género e igualdad. Sin embargo, lo más frecuente ha sido la incorporación de alguna materia de carácter optativo o de libre configuración en algún plan de estudio.

- Oferta de Títulos de género e igualdad. Se han puesto en marcha algunos Títulos, fundamentalmente de postgrado (Másteres; Títulos de Experto/a; Programas de Doctorado; y líneas dentro de algunos programas de doctorado). Sin embargo, la oferta formativa de Grados es prácticamente anecdótica en el panorama universitario español. La Universidad Juan Carlos I puso en marcha un Grado en Igualdad de Género, que fue retirado en 2014. Por su parte, la Universidad Autónoma de Barcelona oferta el grado oficial de Estudios Socioculturales de Género.

- Oferta de cursos de formación complementaria. En este caso, cada universidad organiza sus propias acciones formativas complementarias que acoge al alumnado, al profesorado y al personal de administración y servicios. El hándicap de este tipo de formación es precisamente la optatividad y el hecho de que se trate de acciones aisladas, generalmente de corta duración.

- A través de la incorporación de la perspectiva de género en las competencias transversales de los planes de estudio, o en algunos de los contenidos de algunas de las materias.

- A través de profesorado formado en materia de género e igualdad que incorpora esta mirada a su docencia con independencia de que se trate de una materia específica sobre el tema, o de que venga o no recogida en las competencias transversales de la materia que imparte.

Pese a los enormes esfuerzos realizados y a los innegables avances en la formación en igualdad de género que se están produciendo, los datos nos muestran que el panorama sigue siendo desalentador, fundamentalmente en los grados y posgrados de educación, donde existe una gran diferencia entre la percepción que tiene el alumnado sobre sus conocimientos y lo que saben en realidad, comprometiendo la información que puedan transmitir a su futuro alumnado en materia de género.

A través de una investigación precedente realizada por las autoras en el marco de un proyecto titulado "Aprendiendo igualdad de género desde la infancia en las aulas" (Ayudas para el fomento de la cultura científica, tecnológica y de la innovación 2017, FECYT) que incluía, entre otros elementos, un cuestionario de detección de ideas previas para el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén (curso 2018/2019), se obtuvo una muestra de la percepción de 156 alumnos/as a los que se les planteaban distintas definiciones vinculadas a la igualdad de género y la violencia de género. Los resultados, publicados parcialmente en un estudio anterior (De la Cruz & García-Luque, 2018), permitieron corroborar que existen graves carencias en la formación inicial con respecto a estas cuestiones que, claramente, pueden tener consecuencias nefastas para su futura práctica docente si no se remedia. Así pues, y atendiendo a las grandes diferencias referidas entre percepción y realidad, se hace necesario romper las cegueras que presentan y propiciar que tomen consciencia del papel que juegan la escuela y el profesorado en la perpetuación o erradicación de las creencias, actitudes y comportamientos presentes en nuestra sociedad patriarcal. De lo contrario, será imposible llevar a cabo una práctica coeducativa que permita la existencia de modelos sociales verdaderamente inclusivos, plurales y diversos.

Además, en este sentido, no hay que olvidar que el profesorado en formación inicial es una pieza clave en lo que hemos llamado *el círculo de la desigualdad de género*: una reproducción sistemática de las carencias en materia de género que afecta a toda la sociedad y que parte, precisamente, de un alumnado de los grados de educación (futuro profesorado de las etapas de infantil y primaria) sin conciencia ni formación en lo que respecta al feminismo. Ese alumnado es el mismo que, cuando termina su grado y consigue su plaza, se pone al frente de la Coordinación de los Planes de Igualdad de sus centros, arrastrando y no solventando, en la mayoría de los casos, las carencias que mostró durante su etapa formativa. Naturalmente, la combinación de profesorado poco concienciado y formado, y coordinadores/as de igualdad sin la preparación específica suficiente, resulta nefasta para un alumnado de infantil y primaria que, ya de por sí, parte de la desinformación, los mitos y los

estereotipos en lo que respecta a la igualdad de género (especialmente influenciados por los medios de comunicación). Todo ello tiene una repercusión directa en el conjunto de la sociedad, marcada por la desigualdad, causa y consecuencia de este círculo vicioso que parece no romperse y retroalimentarse en cada uno de sus componentes de todo aquello que no está funcionando, comenzando una y otra vez, pese a los esfuerzos y tímidos avances conseguidos en las últimas décadas.

2. OBJETIVOS

Partiendo de la hipótesis de la ausencia de formación feminista tanto del profesorado activo como el del profesorado en formación inicial, recogida en numerosas investigaciones (Aguilar, 2013; Aguilar, 2015; Anguita & Torrego, 2009; Bolaños & Jiménez, 2007; De la Cruz & García-Luque, 2018; De la Cruz & García-Luque, en prensa; Díaz de Greñu & Anguita, 2017; Fernández & Piedra, 2010; García-Luque & De la Cruz, 2017; Ortega & Pagès, 201; Romero & Abril, 2008), y atendiendo a lo que anteriormente hemos denominado como el *círculo de las desigualdades de género*, se han establecido los siguientes objetivos para la presente investigación:

Objetivo general

- Comprobar si la ausencia de formación en materia de igualdad de género tiene un impacto real en las creencias y concepciones del alumnado en torno al feminismo.

Objetivos específicos

- Elaborar un instrumento para la recogida de datos adaptado a metodologías cuantitativas y cualitativas.
- Analizar las creencias, concepciones e ideas previas sobre feminismo del alumnado de tercer ciclo de E. Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de centros educativos andaluces.
- Evaluar las posibles diferencias en las creencias y concepciones según edad y sexo.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación se pretende establecer un método claro y preciso para poder realizar el estudio en centros educativos andaluces de contexto rural y urbano. Para ello, se ha contado con una muestra de 804 alumnos y alumnas de siete centros educativos distintos (tres de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria), entre los 11 y los 18 años, desde 5º de Primaria a 1º de Bachillerato.

Con respecto a los instrumentos utilizados para la recogida de datos, se han diseñado los cuestionarios atendiendo a las diferencias de edad. Así, para el alumnado desde 5º de Primaria a 2º de la ESO, se ha aplicado un cuestionario cuantitativo dicotómico (sí, no, no sé/no contestó); mientras que, para el alumnado desde 3º de la ESO a 1º de Bachillerato, se trata de un cuestionario cuantitativo de escala Likert del 1 al 5 (siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo), complementado con un cuestionario de tipo cualitativo. El objetivo de este último cuestionario es recoger las ideas y opiniones que tiene el alumnado sobre cinco preguntas claves referentes a las creencias y concepciones del alumnado en torno al feminismo.

Naturalmente, todos los cuestionarios han sido validados por un grupo de expertos/as en la materia que, tras su evaluación, los han considerado satisfactorios para el resultado de la investigación y el cumplimiento de los objetivos planteados.

En todos los centros implicados se ha explicado el proceso que se iba a llevar a cabo y se ha presentado la correspondiente documentación necesaria para la protección de datos del alumnado y del propio Centro Educativo, manteniendo la voluntariedad y el anonimato de todos los datos recogidos, y garantizando que la información obtenida tiene como fin la publicación con fines de investigación.

Dadas las restricciones sociosanitarias provocadas por la pandemia mundial, el proceso de recogida de datos ha sido en formato online en todos los centros participativos, a través de la Plataforma de Google Form.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

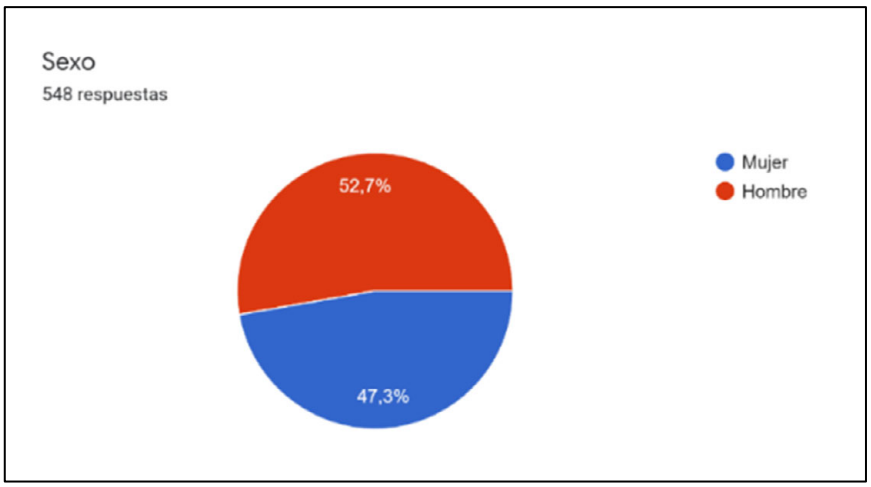
A continuación, vamos a mostrar el análisis de los resultados más destacados y relevantes del estudio realizado, comenzando, en primer lugar, con los correspondientes a la población de menor edad, desde 5º de Primaria a 2º de la ESO.

Como ya se indicó en la metodología, se aplicó en este caso un cuestionario de carácter dicotómico, resultando la muestra un total de 548 personas, de las cuales el 47,3% fueron mujeres y el 52,7% restante, hombres (gráfico 1).

Con respecto a las edades de la población escogida, comprendidas entre los 10 (15%) y los 16 años (0,4%), el rango más numeroso es el que corresponde a los 11 y 12 años (30,5% y 23,3%, respectivamente), tal y como puede observarse en el gráfico 2.

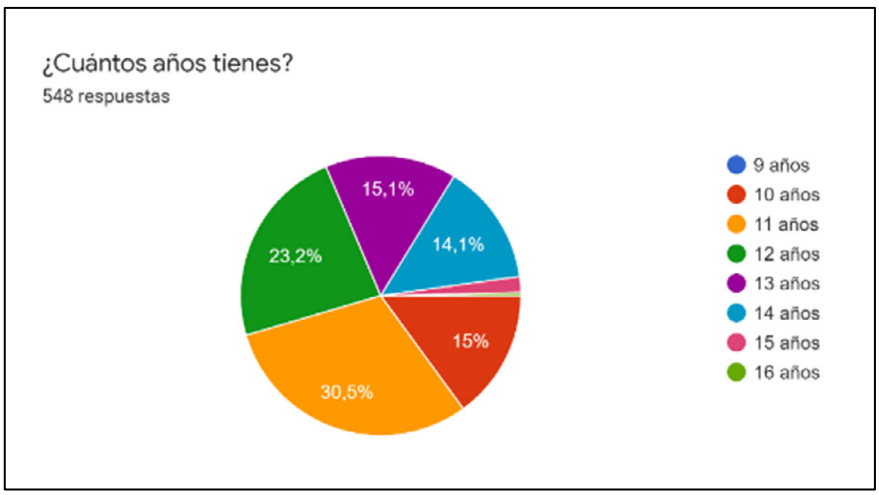
Uno de los objetivos de nuestra investigación es la evaluación y análisis de la diferenciación existente de las respuestas desagregadas por sexo. La muestra está compuesta por 85 niños de 5º de Primaria, 87 niñas de 5º de Primaria, 85 niños de 6º de Primaria, 85 niñas de 6º de Primaria, 45 niños de 1º de la E.S.O., 39 niñas de 1º de la E.S.O., 74 niños de 2º de la E.S.O. y, por último, 48 niñas de 2º de la E.S.O. Como puede verse por las cifras, en todos los cursos existe un reparto paritario de alumnado, a excepción del caso de 2º de la ESO, donde hay un número significativo de niños más que de niñas, lo cual será tenido en cuenta en el análisis cuando proceda.

Gráfico 1. *Sexo.*



Fuente: Elaboración propia.

***Gráfico 2**. Edad.*



Fuente: Elaboración propia.

Dejando a un lado los aspectos sociodemográficos, y centrándonos en la cuestión principal que orientaba las preguntas del cuestionario, inicialmente el 80% afirma saber qué significa feminismo (gráfico 3). Sólo el 58,8% niega que se trate de la superioridad de la mujer hacia el

hombre (gráfico 4), una de las creencias falsas más extendidas entre la población.

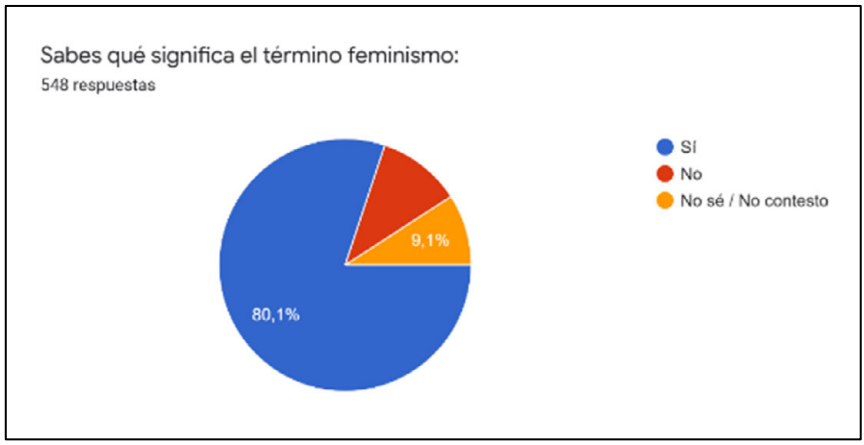
En términos similares se expresan en las siguientes preguntas (gráficos 5 y 6), donde se les plantea el feminismo como lo contrario del machismo, afirmando también que sólo busca lo mejor para las mujeres. En ambos casos las respuestas son desoladoras, puesto que la mayoría responde afirmativamente en porcentajes cercanos a la mitad de la muestra tal y como muestra el gráfico 5, un 41,8% equipara feminismo y machismo. Mientras que, en el gráfico 6, un 46,5% cree que prima el beneficio de las mujeres.

Sin embargo, llama la atención la contradicción que muestra el alumnado cuando se les pregunta si el feminismo está en contra de los hombres, ya que la mayoría, un 58,4% responde de manera negativa, siendo incluso minoritaria la respuesta afirmativa (18,4%), frente a quienes reconocen no saber la respuesta (23,2%), tal y como recoge el gráfico 7.

Por lo tanto, hay que destacar a tenor de los gráficos presentados la clara confusión que tiene el alumnado encuestado en relación a lo que engloba el concepto de feminismo, sin presentar grandes diferencias con respecto al sexo de los/as participantes que muestra respuestas homogéneas.

Respecto a la diferenciación en las creencias existe una equivalencia en las respuestas entre 5º y 6º de Primaria respecto a 1º y 2º de la E.S.O. Sin embargo, al preguntarles si el feminismo es lo contrario de machismo (gráfico 5) sí existe una clara diferencia entre ambas etapas, ya que el alumnado de primaria considera en mayor proporción que el feminismo sí es lo contrario al machismo, pero para el alumnado de secundaria las respuestas son más variadas habiendo un mayor equilibrio entre los que piensan que afirmativa y negativamente. Este equilibrio por el contrario de parecer algo positivo evidencia las carencias en formación en materia de igualdad de género en las edades precedentes, ya que en esta etapa el alumnado debería tener claro que machismo y feminismo no es un binomio de opuestos.

GRÁFICO 3. *Significado del término feminismo.*

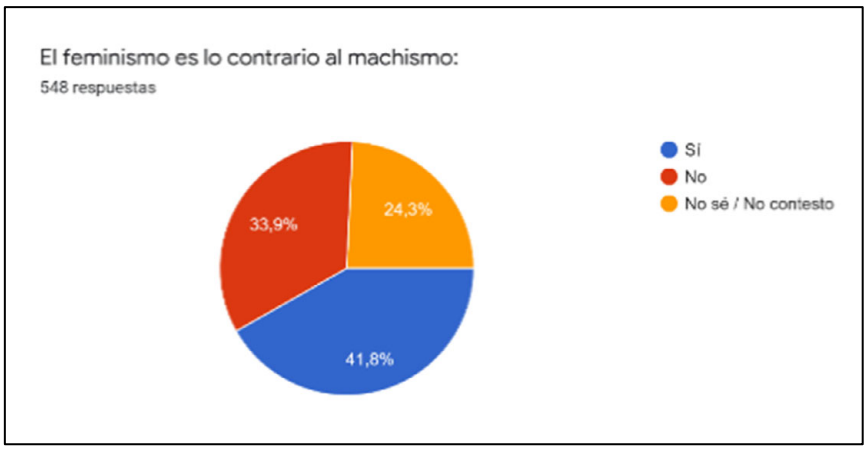


Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 4. *El feminismo es la superioridad de la mujer hacia el hombre.*

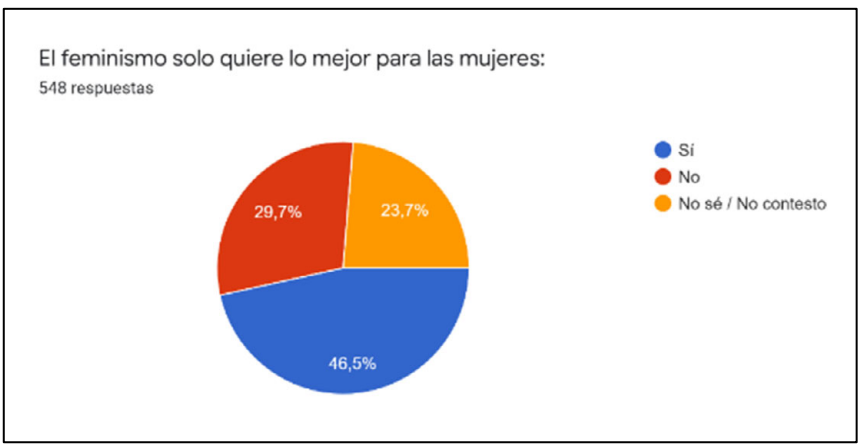
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 5. *El feminismo es lo contrario al machismo.*



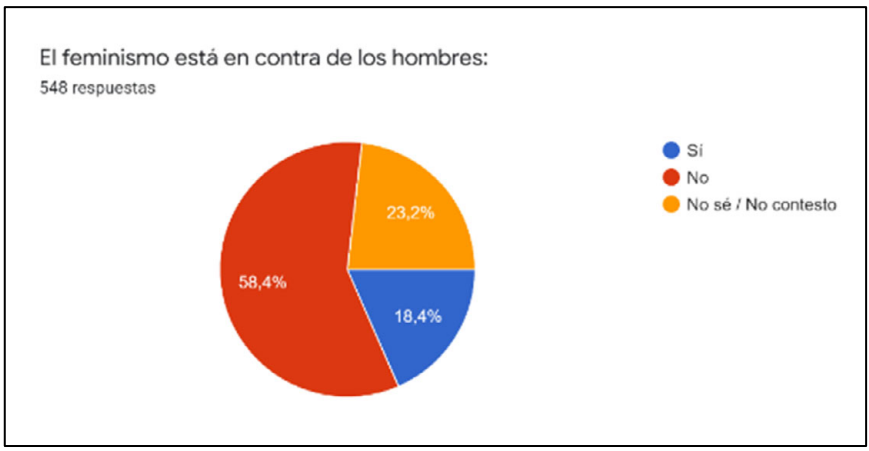
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 6. *El feminismo solo quiere lo mejor para las mujeres.*



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 7. *El feminismo está en contra de los hombres.*



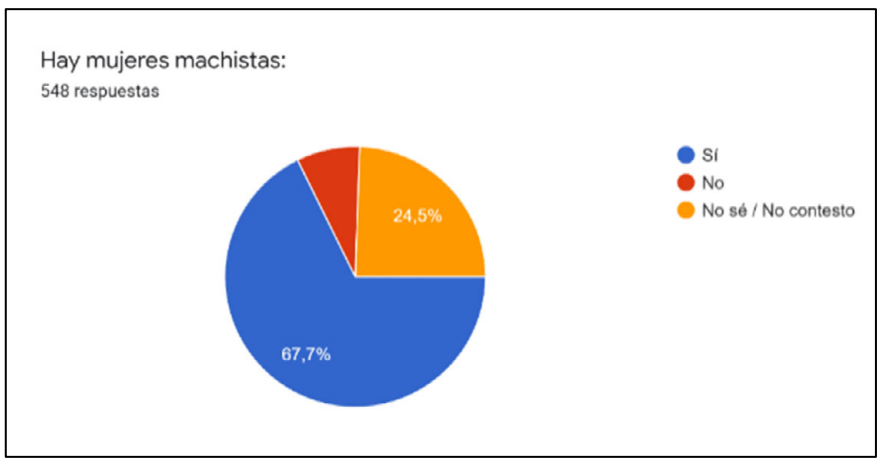
Fuente: Elaboración propia.

Mucho más rotundos/as se muestran cuando se les pregunta si hay mujeres machistas (gráfico 8) y si todos los hombres lo son (gráfico 9). Cerca del 70% del alumnado está convencido de que hay mujeres machistas. Asimismo, la respuesta es unánime a la hora de negar que todos los hombres lo sean superando el 90%. En los gráficos 8 y 9 podemos concluir que el alumnado considera que hay más mujeres que hombres machistas en la sociedad actual y que no todos los hombres son machistas. De ello podemos interpretar que se tiende a condenar más la existencia del machismo en las mujeres a pesar de ser las más perjudicadas mientras que la tendencia generalizada es a negar que el machismo esté generalizado entre los hombres. Ello es un reflejo de las propias creencias populares que existen al respecto, solo hay que pensar en lo recurrente de expresiones del tipo "también hay mujeres machistas" o "muchas mujeres son más machistas que los propios hombres". Por otro lado, el machismo está presente en múltiples actitudes diarias que no son percibidas ni asumidas y, por tanto, están tan naturalizadas que el gráfico 9 es una muestra evidente de resistencia al auto-reconocimiento tanto en su ejercicio como en su padecimiento.

No obstante, y a pesar de la rotundidad anterior ante la pregunta sobre el machismo, que es percibido y aceptado como un elemento negativo, vuelven a mostrar su desconocimiento ante el término feminismo, ya

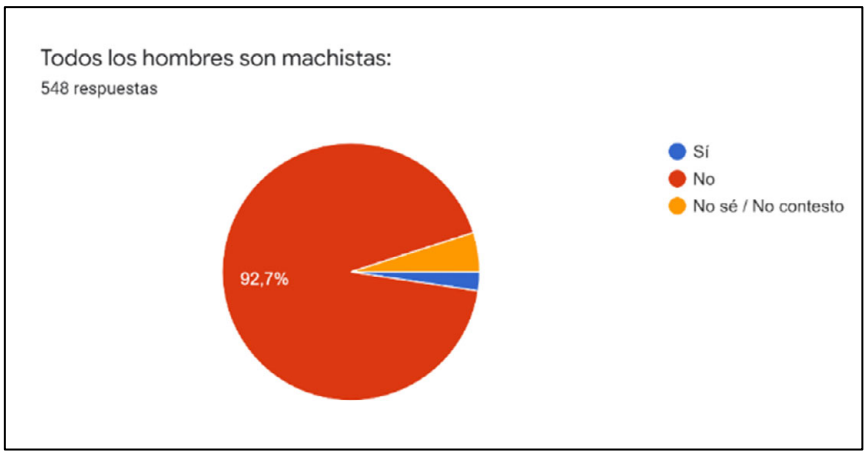
que la respuesta mayoritaria corresponde al "no" cuando se le pregunta si ellos/as mismos/as se consideran feministas, tal y como recoge el gráfico 10. En él, un 44,3% niegan serlo y sólo el 36,1% se reconoce como tal, prueba clara de que no lo asimilan con la igualdad, sino con la superioridad femenina. Esta idea se refuerza aún más si visualizamos los resultados segregados por sexo, ya que hay un mayor número de respuestas afirmativas por parte de las chicas que por parte de los chicos a la hora de considerarse feminista. Claramente, esto se debe a la relación que establecen entre el feminismo y la mujer, considerando que el feminismo solo beneficia a las mujeres, junto al rechazo de etiquetarse como feminista por el desconocimiento de su significado. Por el contrario, no se encuentra diferencias en las respuestas atendiendo a la edad del alumnado, lo cual sigue refutando nuestra teoría de la escasa formación recibida que produce un estancamiento en los mitos, creencias y concepciones a lo largo de los cuatro años que estamos evaluando en este cuestionario.

GRÁFICO 8. *Hay mujeres machistas.*



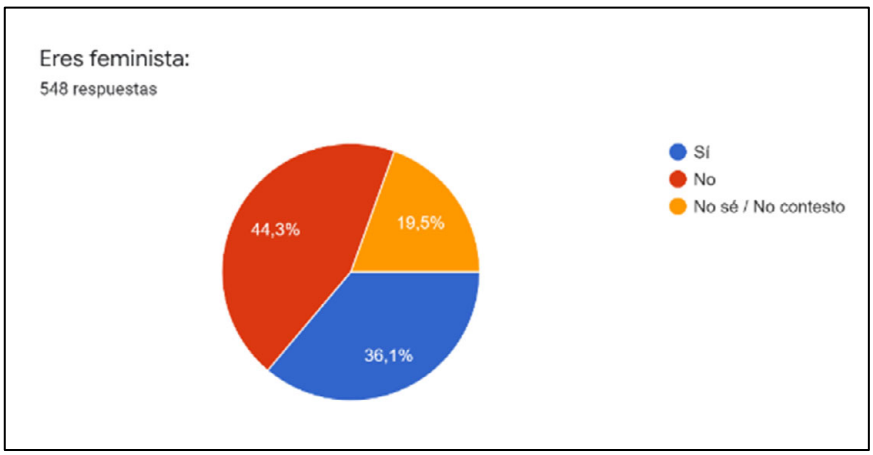
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 9. *Todos los hombres son machistas.*



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 10. *Eres feminista.*

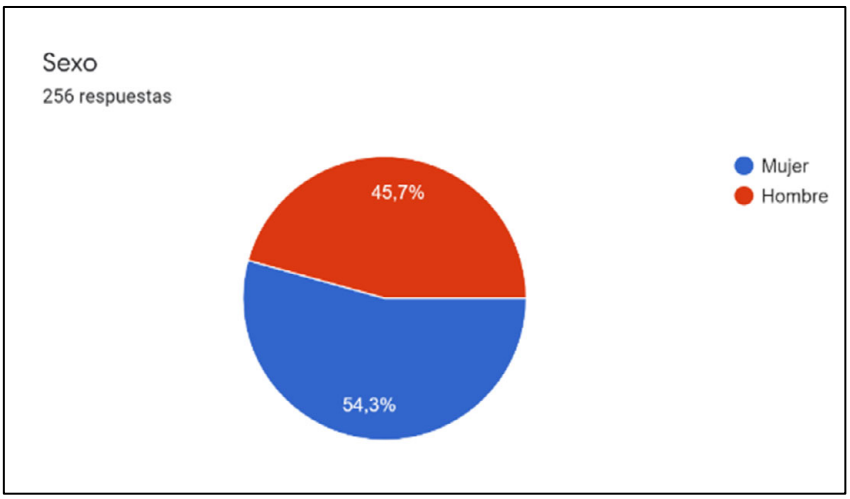


Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la segunda parte de la muestra, la correspondiente al alumnado de 3º de la ESO a 1º de Bachillerato, se trata de una población de 256 personas, de las cuales el 54,3% son mujeres y el 45,7%, hombres (ver gráfico 11), con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años. A este respecto, la mayoría de los/las encuestados/as tienen 15 y 16 años (35,5% y 32,4%, respectivamente), seguidos por el alumnado de 14 años (22,7%), tal y como recoge el gráfico 12.

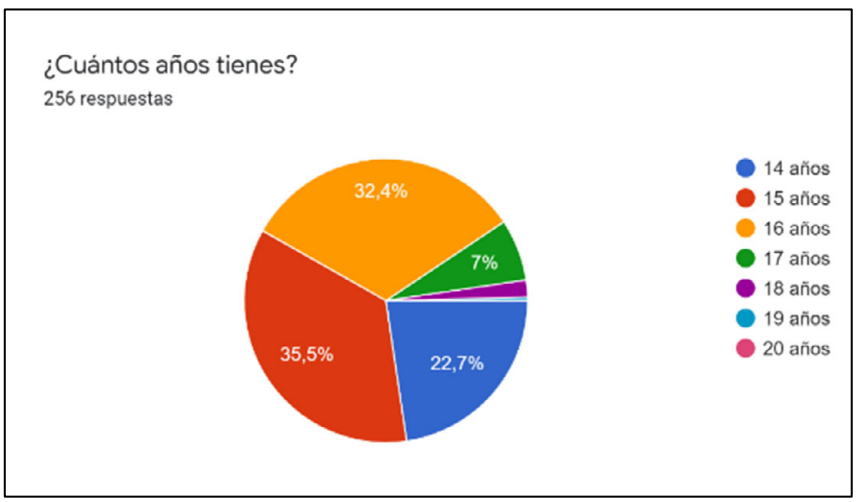
Como quedó explicado, se aplicó en este caso un cuestionario de escala Likert, donde el 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y el 5 a “totalmente de acuerdo”.

GRÁFICO 11. *Sexo.*



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 12. *Edad.*



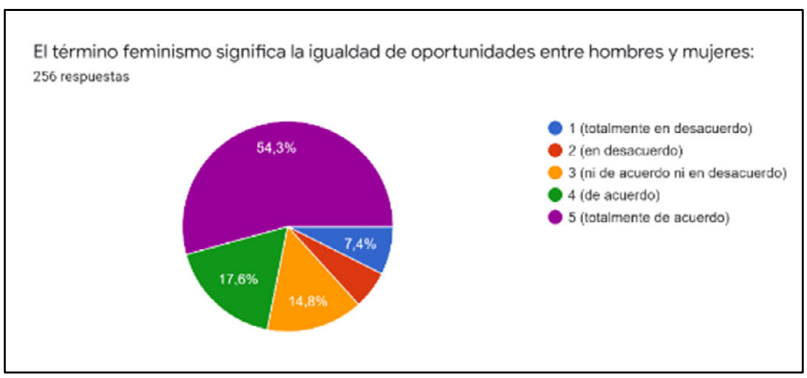
Fuente: Elaboración propia.

Al contrario que en la muestra anterior, esta población parece tener más claro el significado de feminismo, tal y como recoge el gráfico 13, donde casi tres cuartas partes de los/las encuestados/as están de acuerdo con la asociación del término feminismo con la igualdad de género, lo cual puede responder a que la formación en estas cuestiones se recibe a estas edades porque se considera que son más adecuadas que en las precedentes, lo cual, a tener de los resultados obtenidos con la muestra anterior es un grave error de concepción.

Curiosamente, y a pesar del acierto en la pregunta anterior, el grupo no parece estar tan convencido de lo que implica el feminismo en contraposición al machismo o a su intención de beneficiar a las mujeres, puesto que, a pesar de que más de la mitad se muestra en distintos grados de desacuerdo para ambas preguntas (gráficos 14 y 15), están mucho más divididos/as en su categorización.

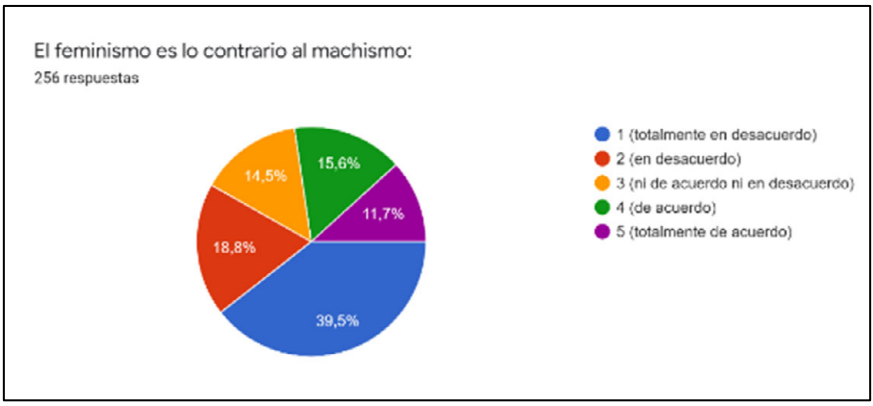
Sin embargo, al diferenciar las respuestas en función del sexo en relación a la creencia de que el feminismo quiere beneficiar solo a las mujeres (gráfico 15) podemos observar como un alto porcentaje de las chicas están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con dicha afirmación, lo cual puede estar indicándonos una mayor concienciación por parte de ellas, o una desconexión o desapego de la población masculina adolescente hacia un movimiento que consideran ajeno a sus circunstancias y realidad sintiendo que el feminismo poco, o nada, puede aportarles.

GRÁFICO 13. *Significado del término feminismo.*



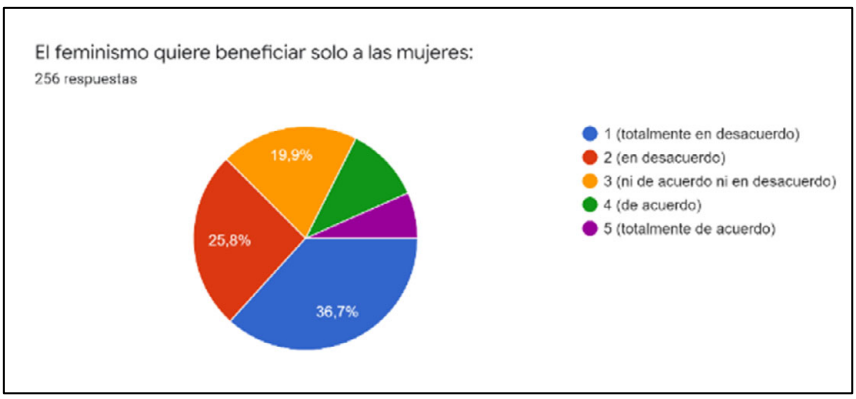
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 14. *El feminismo es lo contrario al machismo.*



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 15. *El feminismo quiere beneficiar solo a las mujeres.*



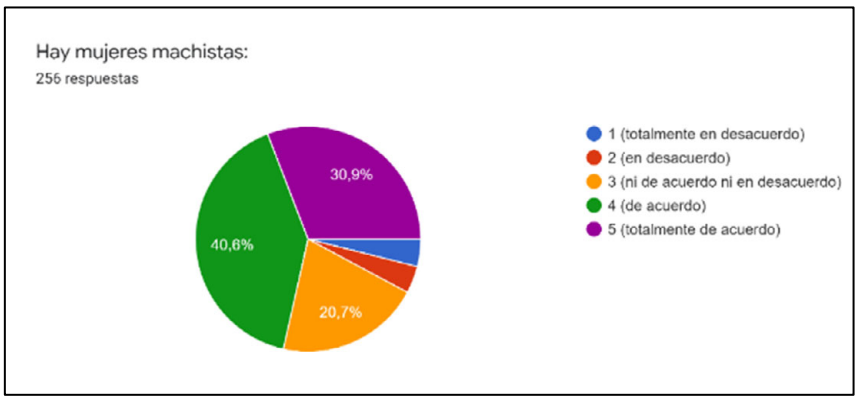
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados se asemejan totalmente al grupo de población menor cuando es cuestionado el machismo imperante en la sociedad en función del género, estando en un 71,5% de acuerdo con que hay mujeres machistas (gráfico 16) y respondiendo con un rotundo 90,5% en desacuerdo de que todos los hombres lo sean (gráfico 17).

Respecto a las respuestas segregadas por sexo y por edad en estos dos gráficos (16 y 17), todo el alumnado está de acuerdo en que existen mujeres machistas, pero están en desacuerdo con que todos los hombres sean machistas, lo que refuerza la interpretación realizada con la

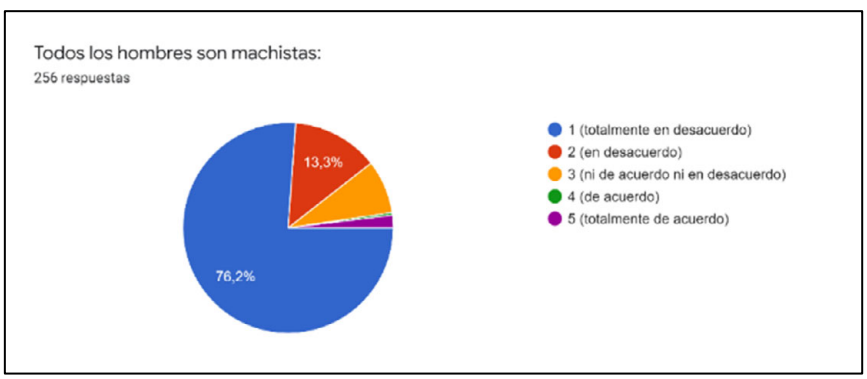
muestra anterior, mostrándose mucho más críticos/as con las mujeres que con los hombres en cuestiones vinculadas con el machismo, lo que indica que se le atribuye una mayor responsabilidad a las mujeres que a los hombres en la lucha contra el machismo.

GRÁFICO 16. *Hay mujeres machistas.*



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 17. *Todos los hombres son machistas*



Fuente: Elaboración propia.

Hay que reincidir en el hecho de que, aunque el alumnado de esta etapa parece tener más claro el concepto de feminismo, adolece de graves carencias con respecto a lo que entraña la perspectiva feminista y, prueba de ello, es la respuesta que dan a la afirmación de que "No hay que ser machista ni feminista, sino buscar la igualdad". En este sentido,

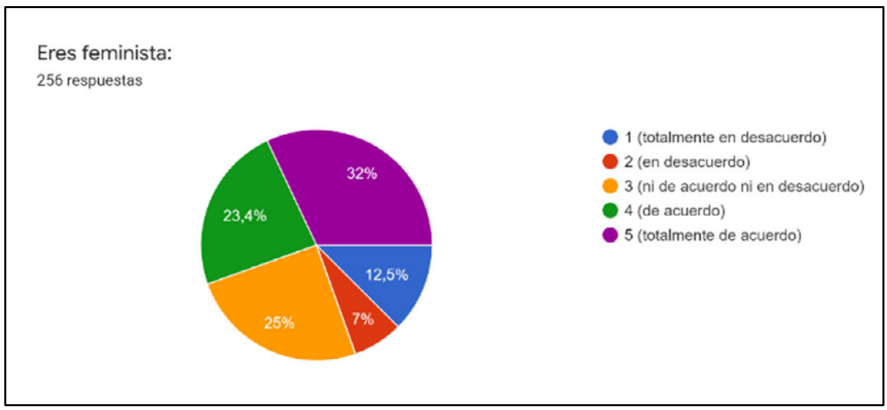
los porcentajes muestran cómo parecen haber separado por completo feminismo e igualdad (gráfico 18), ya que la mitad de los/las encuestados/as afirma estar de acuerdo con la también extendida creencia en la sociedad que equipara machismo y feminismo, manifestándose partidarios/as de la búsqueda de la igualdad, haciendo gala de un auténtico desconocimiento del significado de los términos. Sorprende, igualmente, que casi un 20% no se manifieste ni de acuerdo ni en desacuerdo, prueba, quizás de la falta de interés por la cuestión en este sector de la población.

Los datos chocan más aún si tenemos en cuenta que algo más de la mitad del alumnado entrevistado desde 3º de la ESO hasta 1º de Bachillerato se considera feminista (gráfico 19), pero no debemos olvidar, al alumnado que no se considera feminista (19,5% en total) o que vuelve a mostrar su desinterés, afirmando no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo (25%), ya que, en conjunto, corresponde al otro 50% de la población entrevistada y demuestra el largo camino que aún queda por hacer en una etapa en la que ya se acercan a la mayoría de edad y la toma de decisiones fundamentales a nivel social.

GRÁFICO 18. *No hay que ser machista ni feminista, sino buscar la igualdad.*

Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 19. *Eres feminista.*



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, una vez hecha la lectura de todos los cuestionarios cuantitativos, pasamos a analizar el cuestionario de carácter cualitativo realizado al alumnado de 3º de la ESO a 1º de Bachillerato.

Respecto a la primera pregunta en relación a si consideran que viven en una sociedad machista, el alumnado considera mayoritariamente que actualmente así es, lo cual no significa que lo vean como un problema socialmente relevante.

Sin embargo, a pesar que el resultado pueda parecer positivo, es importante poner el foco de atención en aquel alumnado que considera que no vivimos en una sociedad patriarcal y, por tanto, permanece asentado en el espejismo de la igualdad. Por poner un ejemplo, aunque no son las únicas cifras significativas, no hay que olvidar las 33 víctimas asesinadas por violencia de género en lo que va de año (datos a 24 de agosto 2021), tal como recoge la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género.

Son significativas algunas respuestas que no solo niegan la existencia del patriarcado, sino que, por el contrario, consideran que estamos en una sociedad hembrista en la que las mujeres tienen mayores derechos, privilegios y oportunidades que los hombres, llegando incluso a negar que la existencia de la propia violencia de género: "actualmente hay igualdad ya que no se puede demostrar lo contrario, cuando se

demuestra son casos aislados y no soy machista"; "los límites entre los hombres y mujeres se han roto hoy en día"; la mujer tiene ventajas en trabajos como limpiadora o trabajos destacados de mujeres"; "en España no hay casi violencia de género ni machismo y, las mujeres, son casi más respetadas y mejor tratadas que los hombres, sí hay violencia, pero, ésta, no tiene género"; "las mujeres se están aprovechando como quieren de los hombres".

Además, lo más destacable en esta pregunta es que prácticamente todas las alumnas consideran que sí vivimos en una sociedad machista mientras que no se produce de igual manera en los alumnos. Véanse algunos ejemplos de respuestas:

- Respuesta de un alumno: "Actualmente no puesto que no hay ningún indicio de que la mujer sea inferior en ningún aspecto frente al hombre, es más, es incluso superior en algunos aspectos".

- Respuesta de un alumno: "Creo que no (hablando de la sociedad española) ya que las mujeres tienen los mismos derechos o más que los hombres. Es cierto que existen causas puntuales de maltrato, asesinato, etc. (pero generalmente los hombres no somos machistas)."

- Respuesta de un alumno: "Debido a que todas las leyes favorecen más a la mujer ya que está muy respaldada, por tanto, me parece todo lo contrario".

- Repuesta de un alumno: "La mujer hoy en día tiene exactamente los mismos derechos, mismo sueldo y todo igual que los hombres".

- Respuesta de una alumna: "Hay veces que se da por hecho que el hombre es superior a la mujer en muchos aspectos y cuando estas mujeres salen a defenderse, hay nuevos hombres que se ríen tratándolas incluso como locas".

- Respuesta de una alumna: "Opino que poco a poco vamos cambiando las cosas, pero todavía nos queda mucho por

luchar para alcanzar la igualdad. Por lo tanto, opino que vivimos en una sociedad machista".

- Respuesta de una alumna: "Sí porque aún seguimos la lucha por la igualdad de género en ámbitos laboral, social y futuro".

Por otro lado, en la segregación por edad, prácticamente existe una homogeneidad en las respuestas de los distintos grupos de edad.

Respecto a la segunda pregunta sobre si creen que existe discriminación hacia el hombre en el feminismo, la población entrevistada muestra una respuesta igualitaria entre en términos afirmativos y negativos. Entre quienes niegan esa discriminación las respuestas son unánimes vinculando feminismo e igualdad o distinguiendo feminismo de hembrismo, lo que indica al menos un conocimiento de los términos y buena asimilación de su significado. Sin embargo, merece la pena reproducir algunas justificaciones de esas personas que han contestado afirmativamente, vinculando el feminismo con la discriminación de los hombres:

- "Por lo general no, pero sí que en ciertas situaciones he presenciado cierta discriminación ya que en algunas manifestaciones feministas del 8M he presenciado una situación incómoda para un chico porque no le permitían manifestarse en dicha marcha solamente porque era un hombre y la manifestación, feminista".

- "En el feminismo actual si me parece que haya discriminación hacia el hombre y no se está dando el ejemplo de lo que es el feminismo como igualdad".

- "Porque ahora las mujeres tienen más derechos que los hombres".

- "Debido a que son ellos los que se excluyen".

- "Pienso y creo que hoy en día el feminismo apoya a la mujer, al contrario de hombre, por lo tanto, la mujer se ve impulsada y el hombre discriminado ante la ley".

- “Aunque hay mujeres que dicen defender el feminismo y son feminazis”.
- “No hay discriminaciones, pero hay algunos criterios que no estoy de acuerdo en el feminismo”.
- “Porque no se piensa que los hombres sean inferiores, aunque tampoco se dice lo contrario. Lo único que se busca es la igualdad ya que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades. Todo esto, es el caso en el que no se hable desde el extremismo del movimiento”.
- “Actualmente no estoy seguro de si hay o no discriminación hacia el hombre, pero pienso que en algunos casos sí que la hay”.
- “Depende, algunas feministas lo hacen”.
- “No sé, hay mujeres demasiado feministas que ponen al hombre como malo y eso tampoco es, se necesita una sociedad donde no se rechace ni al hombre ni a la mujer”.
- “En las leyes que impugnan a veces sí y son muy descaradas”.
- “Hay muchas mujeres que se toma el feminismo como algo en contra de los hombres, que los hombres son siempre los malos, pero hay otras muchas que pensamos que el feminismo busca la igualdad de los hombres y las mujeres”.
- “El feminismo actual básicamente se enfoca en ayudar y darle beneficios a las mujeres. Esto se ve reflejado en ciertas becas que van más hacia mujeres que a hombres. En ciertos trabajos buscan subir sueldos a mujeres teniendo el mismo que los hombres”.
- “A los hombres nos perjudica y no nos defienden igual”.
- “Ya llega un punto en el que el feminismo se pasa con los hombres”.

- “Estamos muy poco protegidos ante la ley y con diferencia en el trabajo”.
- “He escuchado feministas, tirando hacia "feminazis" que le tienen un odio al hombre increíblemente grande”.
- “Los hombres somos inútiles según algunas feministas, si no denuncian mintiendo, podemos acabar en la cárcel”.
- “Muchas mujeres acusan a los hombres de ser un "acosador" por ser hombre”.
- “Por ejemplo, en los manifiestos de las manifestaciones feminista del 8m no hay ningún punto que busque algún derecho hacía el hombre”.
- “Pienso que hoy en día la mujer va por encima, en la mayoría de los casos la mujer es la buena persona, la inocente, etc.”.
- “Sí, ya que para mí el feminismo se cree que es la igualdad entre hombres y mujeres, pero pienso que al fin al cabo el objetivo es la superioridad de la mujer respecto al hombre y muchas veces se ven a los hombres en inferioridad”.

Respecto a la pregunta sobre si han recibido en la escuela/instituto alguna formación feminista (curso, taller, charla, actividad, etc.), la mayoría del alumnado ha contestado que sí ha recibido alguna vez algún tipo de actividad, taller o charla relacionada con esa formación. Sin embargo, existe un tanto por ciento que no ha contestado a esta pregunta, lo cual puede responder o bien al desinterés o bien al desconocimiento sobre lo que es o no formación.

Por otro lado, en la pregunta sobre si consideran que las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres en todos los ámbitos de la vida, la respuesta ha sido prácticamente unánime (salvo 5 personas), sin diferencias significativas por sexo y edad, es importante mostrar algunas inquietantes respuestas:

- “En parte sí, pero hay cosas que por naturaleza es mejor la mujer y en otras ocasiones es mejor el hombre”.

- “Porque ellos son más fuertes y pueden hacer cosas más fácilmente que nosotras”.
- “Porque hay más casos, por ejemplo, de violencia en mujeres que, en hombres, aunque se debería considerar en ambas”.
- “Porque puede conllevar malas consecuencias”.
- “En las pruebas físicas no”.
- “No sé en qué ámbitos te refieres y que ya no tengan”.
- “Sí, pero no para buscar eso se tiene que oprimir al hombre.”
- “A día de hoy, la mujer tiene más de 200 leyes a su favor en tema legislativo”.
- “Si el feminismo busca la igualdad entre el hombre y la mujer supongo que los dos deben tener los mismos derechos”.
- “Y los tienen”.
- “No tiene culpa una mujer de ser mujer”.
- “Se tendría la igualdad teniendo los mismos derechos, aunque en todos los ámbitos no sé”.
- “Sí pero no pasarse, lo normal, que haya igualdad y ya no chominadas como los micromachismos que no valen para nada por lo menos para mí y eso que soy mujer”.
- “Sinceramente, creo que este test no sirve para nada ni va a cambiar nada”.

A la pregunta de si creen que existe un rechazo o miedo al feminismo, existe de nuevo una respuesta afirmativa prácticamente unánime entre el alumnado, sin grandes diferencias por edad ni sexo. En esta línea, y atendiendo a las respuestas más significativas, destaca el hecho de que señalen como causa de ese miedo el desconocimiento que existe en la sociedad sobre el verdadero significado del feminismo: “La gente no sabe muy bien lo que es y piensa que el feminismo es la superioridad de la mujer, cuando no es realmente así. Pero los medios nos muestran

a las feministas como algo que no son”; “Mucha gente ni siquiera sabe lo que es y se creen todo lo que leen cuando no es real”; “Mucha gente no se considera feminista porque no saben lo que significa o si lo saben pero le da miedo lo que opinen de él”; “Porque hay gente que no se ha informado bien y solo sigue a otras personas” o “Hay mucha gente muy desinformada y que, además, se encabezona en que el feminismo no es la igualdad, y que piensan que buscan la superioridad de la mujer. El típico comentario: "No quiero feminismo quiero la igualdad".

Junto a estos argumentos, también abundan los que basan su respuesta afirmativa en el miedo que tienen algunos hombres en perder los privilegios que históricamente tienen por la sociedad patriarcal en la que vivimos: “Creo que hay miedo mayormente por la parte masculina ya que estos creen que su intención es acabar con los hombres”; “Existe ese miedo a que las mujeres se subleven y les quiten el "poder" a los hombres que siempre lo han tenido. Sobre todo, la gente mayor que están acostumbrados a cómo vivían antes”; “Porque tendríamos los mismos derechos que los hombres y eso a la gente machista le causa miedo”; “Hay personas que piensan que el feminismo va a hacer menos a los hombres, al igual que hay hombres maltratadores, machistas... Que tienen miedo de que cambien las cosas y les perjudiquen”; “Evidentemente, muchos hombres van a perder privilegios como tener sirvienta en la casa, por eso lo rechazan” o “Sobre todo por parte de los hombres, ya que piensan que si llegamos al feminismo/igualdad como algunos no saben en qué consisten, pues se piensan que las feministas queremos ser superiores a ellos”.

En este caso, las respuestas muestran un cierto avance en cuanto a la concienciación con respecto al feminismo o, al menos, el reconocimiento de que su principal oposición viene de la pérdida de privilegios por parte de los hombres.

Por último, aunque mucho menos numerosas, también hay que destacar algunas de las respuestas que niegan que exista ese rechazo o miedo y, sobre todo, las razones que dan para ello: “Creo que no porque todo el mundo que quiere defender el feminismo, lo defiende”; “Depende del feminismo que apoyes, si apoyas al de que la mujer es mejor que el hombre es normal que exista rechazo, pero si apoyas al feminismo

igualitario si que no creo que exista miedo de serlo" o "Yo creo que no, porque los hombres creen que las mujeres feministas no van a cambiar nada, hagan lo que hagan". De todas ellas, destaca especialmente la respuesta de un alumno que afirma, contundentemente, que no existe miedo o rechazo al feminismo "Porque no existe y punto".

En general, las contestaciones evidencian el largo camino que aún queda por recorrer y donde la formación es un elemento fundamental para acabar con la desinformación imperante y los mitos y estereotipos que perviven entre los y las adolescentes.

5. CONCLUSIONES

El fin principal de la investigación era comprobar si la ausencia de formación en materia de igualdad de género y los aprendizajes informales adquiridos tienen un impacto real en las creencias y concepciones del alumnado en torno al feminismo y, a tenor de los datos y el análisis presentado en el anterior apartado, podemos afirmar rotundamente que así es.

Existe una evidente contradicción, con independencia del sexo y la edad, entre lo que el alumnado cree saber sobre el feminismo y lo que realmente sabe, ya que su percepción del mismo está completamente manipulada tanto por la escasa formación, o el escaso impacto de ésta, como por las creencias populares que se van interiorizando en los distintos escenarios de la educación formal e informal. En esta línea, hay una importante diferencia entre las distintas etapas educativas cuando se trata de contraponer feminismo a machismo como binomio de opuestos, ya que, a mayor edad mayor equilibrio en las respuestas, así como también se va reduciendo el número de alumnado que considera que el feminismo es lo contrario del machismo. Esto evidencia que la formación en materia de igualdad de género no se está recibiendo desde las edades más tempranas o, que la formación que se está realizando no está consiguiendo romper las falsas creencias sobre el tema.

Una de las cuestiones que presentan datos muy similares a todas las edades es la de responsabilizar a las mujeres en mayor medida del machismo imperante en la sociedad, de manera que las respuestas

recogidas evidencian una mayor penalización del machismo cuando éste es ejercido por una mujer, lo que refleja el desconocimiento de que el histórico sistema patriarcal de nuestra cultura es la causa de dicho machismo y todas las personas son víctimas del mismo, con independencia de su sexo o género.

Otra idea clave que se ha extraído de los cuestionarios ha sido la gran resistencia que existe por parte del alumnado de las distintas etapas a considerarse feminista, si bien es cierto que son más numerosas las chicas que se autodefinen de este modo frente a los chicos, y la proporción va aumentando conforme van creciendo, lo que puede indicar la adquisición de una mayor conciencia feminista y de género en las chicas que en los chicos porque, tal como se ha demostrado también en este estudio, existe, fundamentalmente entre los chicos, la falsa y generalizada creencia de que el feminismo beneficia a las mujeres y discrimina a las hombres y, por tanto, poco o nada puede aportarles. A este respecto, podemos también destacar la respuesta afirmativa prácticamente unánime, y sin grandes diferencias ni por sexo ni por edad, sobre su sensación de que, efectivamente, hay rechazo o miedo al feminismo.

Así mismo, pese a que mayoritariamente tanto los chicos como las chicas de las edades superiores de la muestra consideran que viven en una sociedad machista, esto no significa que vean en ello un problema social real, ya que, tal como hemos podido ver, son numerosas las respuestas, todas de chicos, que no solo niegan la existencia del patriarcado sino también la violencia de género.

Con todo, podemos concluir, en primer lugar, que la formación recibida por el alumnado en materia de igualdad de género es aún insuficiente pues, en muchas ocasiones, conocen los términos, pero no sus significados, existiendo notables carencias en las conceptualizaciones más básicas.

Las respuestas de los cuestionarios han permitido corroborar cómo siguen imponiéndose los prejuicios imperantes en la sociedad patriarcal en la que estos chicos y chicas han nacido y están creciendo, encontrando numerosas reproducciones de esas ideas obsoletas en sus respuestas. Así mismo, tanto la numerosa ausencia de respuestas en los

cuestionarios cuantitativos, así como muchas de las recogidas en los cualitativos, muestran no sólo el desconocimiento que presenta el alumnado, sino que también se percibe un desinterés aún más preocupante que, además, no tiene nada que ver con el sexo ni con la edad, sino con la ceguera de género y el espejismo de la igualdad en el que está inmersa esta generación. De hecho, no sólo consideran que no existe el problema, sino que lo vinculan a un sector extremista de mujeres que busca imponerse a los hombres desde la superioridad, lo cual les produce un claro rechazo en el que se apoyan.

Por todo ello, un cambio en la formación es absolutamente necesario para que ésta sea efectiva, comenzando por incorporarla en todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta los estudios de educación superior, ya que, tal como hemos podido comprobar, los resultados muestran cómo la formación feminista se ha focalizado más a partir de los 11-12 años, lo que hace que se llegue a la adolescencia con una importante carga de mitos y estereotipos que urge corregir.

Comenzar la formación desde las primeras edades supone abordar el problema de las desigualdades de género desde la prevención y no desde la intervención, lo cuál sería, sin duda, mucho más eficaz, sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de información, o más bien desinformación, a la que están expuestos/as nuestros/as menores desde su nacimiento a través de las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177-183.

Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de educación*, 21 (1), 77-96.

Anguita, R. & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 17-25.

Bolaños, L. M. & Jiménez R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-95.

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2021). *Víctimas mortales por Violencia de Género desde el 1 de enero de 2003 hasta el día de hoy*. https://bit.ly/3viTLvk

De la Cruz, A. & García-Luque, A. (2018). Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. En E. López-Torres, C.R. García-Ruiz & M. Sánchez-Agustí (Coords.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 171-186). Valladolid: Universidad de Valladolid. https://bit.ly/3BRQ56g

De la Cruz, A. & García-Luque, A. (En prensa). *Enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva de género: concepciones del profesorado en formación inicial.*

Díaz de Greñu, S. & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(1), 219–232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

Fernández, E. & Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 151-158. https://bit.ly/3lIhMJb

García-Luque, A. & De la Cruz, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado. Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En. R. Martínez-Medina, R. García-Morís & C.R. García-Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Universidad de Córdoba. https://bit.ly/3DJRNqY

Ortega, D. & Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo & B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS. https://bit.ly/3BNBn0f

Romero, A. & Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 11(3), 43-51. https://bit.ly/3p836Fn

CAPÍTULO XIV

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA IGUALDAD DE GÉNERO

VICTORIA DEL ROCÍO GÓMEZ CARRILLO
Universidad de Málaga

ESTHER MENA RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

SUSANA LEAH DE LAS NIEVES STONER
Universidad de Málaga

LUCÍA MORENO SOLÍS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de poder comprender mejor esta investigación, se considera relevante distinguir los conceptos de educación mixta y educación androcéntrica, entendida en este caso como la visión de los avances o cambios en la sociedad desde una perspectiva puramente masculina. En primer lugar, la educación mixta, en el sistema cultural es preponderante en el sistema educativo actualmente, el cual se limita a agrupar en las mismas aulas tanto a hombres como a mujeres, teniendo como principio la «igualdad educativa de todos los individuos», por lo que la actuación curricular y pedagógica requiere que sea igualitaria tanto para ellos como para ellas. Por otra parte, se ha de señalar que el modelo coeducativo va más allá del modelo mixto, supone un proceso educativo intencionado que tiene por finalidad conseguir el pleno desarrollo integral de las personas independientemente de su género, favoreciendo que cada uno pueda construir su propia identidad social, sin roles ni obstáculos que lo impidan, a la vez que se promueve el respeto, aceptación mutua y consideración entre ambos sexos. Entre las teorías que abordan la coeducación, destacan los autores Moreno-Muñoz et al. (2002), quienes hacen importantes valoraciones respecto a la influencia

que el profesorado puede llegar a tener, dentro del ámbito educativo, ya que el lenguaje que utilizan puede transmitir los roles sexistas perpetuando las diferencias de género sin que realmente sean conscientes de cómo el uso de determinados códigos lingüísticos puede influir en la conciencia de su alumnado. Frente a esta teoría Freixas considera que el profesorado tiene un papel fundamental en el proceso de socialización de la identidad de género del alumnado, no obstante, no suele ser consciente de que su forma de comunicación pueda resultar discriminatoria. (Freixas, 2018). Marina Subirats afirma que «*la asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta. El conocimiento y su construcción sigue transmitiendo, una cultura androcéntrica [...] si algo ocurre en nuestra cultura es que sufrimos un exceso de masculinidad*» (Subirats, 2010, p.156). Dicha autora resalta cómo la coeducación plantea como objetivo principal la continua desaparición de los mecanismos discriminatorios, ya no sólo en la estructura formal de las instituciones educativas, sino también en la ideología y en las prácticas diarias del profesorado en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Por ende, el hecho de encajar en el contexto educativo un modelo coeducativo que ofrezca y permita tanto a las ciudadanas como a los ciudadanos desarrollarse personal y académicamente a través de una cultura equitativa para todos/as sin la utilización de mecanismos discriminatorios o estereotipados, conlleva un gran trabajo que no sólo implica un cambio en la estructura y organización formal de las instituciones educativas sino también un cambio de cultura que debe observarse en la práctica diaria, y en la cual el personal docente juega un papel importante para que esta cultura sea transmitida a su alumnado, favoreciendo una relación equitativa entre sí. No obstante, uno de los errores más significativos que pueden encontrarse en la aplicación del modelo coeducativo es considerar que es una medida netamente para las mujeres, ya que también influye en la visión y rol de los hombres, limitándoles en su desarrollo y experiencia personal-afectiva al relacionarlas con rasgos negativos. Así mismo, no se trata de por ejemplo de reducir el lenguaje sexista mediante el uso de símbolos como o/a o @ en los textos, sino que el uso de un lenguaje no sexista implica una concienciación de equidad lingüística, en la que el papel o la figura de la mujer sea igual de reconocido que el papel o figura del

hombre. Las interpretaciones erróneas sobre el concepto de coeducación, podría deberse a la falta de formación o concienciación sobre los verdaderos principios en los que se basa el modelo coeducativo.

Suberviola (2012), señala tres principios que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar acciones de igualdad en los contextos educativos: visibilidad, transversalidad e inclusión. Con respecto al primero, que versaría sobre la visibilidad, consiste en reconocer la desigualdad y discriminación que existe debido a las diferencias que se establecen por ser de un sexo u otro. Por lo tanto, es necesario dar a conocer el papel que las mujeres han tenido en nuestra sociedad, así como su contribución para alcanzar la igualdad social mediante un lenguaje no sexista, en el cual se permita la reflexión del alumnado ante las injusticias por la discriminación de género. En síntesis, de este primer principio podríamos decir que consistiría en visibilizar a la mujer y que con su profesionalización en distintos ámbitos ha aportado socialmente. Con respecto al segundo principio, la transversalidad, se ha de tener en cuenta que hace referencia a que los principios que se establecen para conseguir la igualdad entre los hombres y las mujeres deben estar presenten en las acciones políticas tanto de las administraciones como de las instituciones educativas, dando un enfoque transversal con respecto a la inclusión de la perspectiva de género en las actuaciones que afecten directa o indirectamente a la comunidad. Finalmente, el tercer principio es la inclusión, el cual se basa en que todas las medidas y acciones pedagógicas deben incluir a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, una educación en igualdad necesita la intervención de ambos sexos con el fin de permitir y fomentar relaciones de género más igualitarias.

Examinando estos principios, se estima que las personas implicadas en orientar la educación del alumnado son las profesoras y profesores. Por tanto, desde nuestro estudio, el foco de análisis son las actitudes utilizadas por el profesorado universitario de la Universidad de Málaga. En la sociedad androcéntrica, muchos jóvenes internalizan las actitudes machistas de dominación y las hacen suyas. Sin embargo, algunas personas no están influidas por el discurso sexista y se oponen a ellos por acciones de resistencia privilegiando otros discursos diferentes (Piedra

et al., 2014). Se detalla si la utilización de actitudes con mayor frecuencia normalmente alude a la aceptación de la legislación y el feminismo como motores de esa inclusión e igualdad, así como actitudes con el alumnado y con los materiales, lenguaje y perspectiva de género presentes en las diferentes asignaturas impartidas. Por ello, se considera que las actitudes utilizadas por el profesorado hacia su alumnado van a repercutir en la transmisión e interiorización de una determinada cultura y pensamiento en cuanto a la igualdad. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, la Universidad, entendida como la última etapa educativa de una persona, puede posibilitar e impulsar que los y las profesionales que educa desarrollen una cultura coeducativa que sea plasmada en sus trabajos, en sus actitudes hacia los demás y sobre todo en la equidad e igualdad. En este aspecto, debemos ser conscientes de que las actitudes (verbales y no verbales) constituyen uno de los medios de comunicación de mayor relevancia en las relaciones sociales, puesto que transmiten diversas formas de pensar y actuar configurando la cultura de la sociedad en la que vivimos. Entre las formas sexistas dentro del ámbito educativo, se puede observar en la práctica docente, el hecho de utilizar con mayor frecuencia y constancia el género masculino para referirse a circunstancias o colectivos que incluyen a personas de ambos sexos. Este hecho, o abuso continuo de la figura masculina conlleva a la ocultación o eliminación de la presencia de la identidad femenina contribuyendo a realzar la masculina. Por otra parte, también se deben tener en cuenta las cuestiones que mantengan una discriminación en la organización, currículum y espacios utilizados dentro un centro educativo. Por ello, es primordial que, en las instituciones educativas, se lleve a cabo un análisis del comportamiento del profesorado y de las interacciones que tiene éste con la comunidad educativa, para a partir de aquí poder establecer las pautas necesarias para que sea modificado en el caso de que no sea el más adecuado. Todo ello en su conjunto permitirá alcanzar un verdadero modelo coeducativo. Como señala Calero (1999) las fases de todo proceso cognoscitivo y de cambio son conocer el problema, aprender a detectarlo, aprender a evidenciarlo e intentar resolverlo. Por lo tanto, para poder iniciar una verdadera coeducación, es necesario que el profesorado comience a examinar sus actitudes

fijándose y auto reflexionando, para evitar la transmisión de estereotipos sexistas y la invisibilización femenina.

La Universidad en este caso, como contexto social y educativo de prestigio, cumple una función importante al igual que el resto de los contextos educativos. Si bien desde las Unidades de Igualdad en la universidad existen iniciativas encaminadas a la concienciación, éstas no tienen en consideración los rasgos del profesorado que pueden en sus propias creencias y actitudes: tales como el género, la cultura, la escuela, la religión…En la investigación de Piedra et al. (2014) se recoge como Brown & Rich (2002) y Vázquez et al. (2000) argumentan, hombres y mujeres posicionan sus prácticas de manera diferente, siendo el de las mujeres más crítico y ligado a las propuestas feministas. Por lo tanto, el género se establece como una variable determinante en las actitudes del profesorado hacia la igualdad de género. Por ello, el profesorado debe estar atento a las actitudes que toma, para evitar la transmisión de una cultura sexista, es decir, como agentes educativos deben asumir la responsabilidad de desarrollar una enseñanza que contenga esta visión de género, de manera que sean capaces de incorporar una actuación educativa adaptada al ámbito universitario y a las características de su alumnado. Es importante, que esta perspectiva de igualdad sea integrada en todos los aspectos del currículum universitario, es aquí donde el profesorado debe ser consciente de los contenidos y actitudes que se proyectan en su práctica diaria, solventando aquellos aspectos que impiden un desarrollo igualitario y de manera permanente.

2. OBJETIVOS

El conocer sus posicionamientos nos permitirá evaluar las propuestas actuales (Scraton, en Piedra et al., 2014) y establecer nuevas propuestas de formación que sean apropiadas a las características de este profesorado, siendo así más efectivos en la búsqueda de una nueva cultura de género. Nos proponemos pues, conocer las actitudes del profesorado de Educación Superior hacia la igualdad, planteándose como hipótesis la existencia de diferentes actitudes del profesorado hacia la igualdad en función del género y de la rama de conocimiento proveniente. El

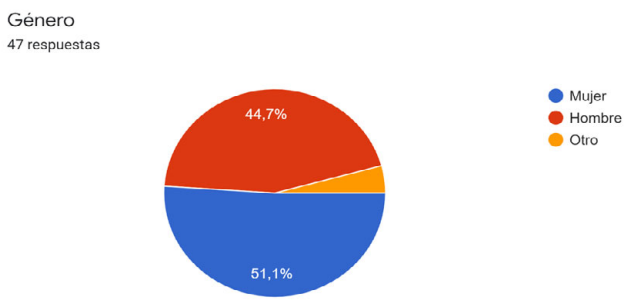
objetivo general y principal de esta investigación es conocer la opinión y actitudes del profesorado de la Universidad de Málaga respecto a la perspectiva de género. Por ello, con esta investigación se pretende conocer de primera mano, si dichas actuaciones están produciendo un cambio en los agentes educativos que revierta en el alumnado o simplemente se quedan en tímidas luces que solo sirven para justificar la ejecución de estas.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En este estudio se contó con la participación voluntaria de profesorado de La Universidad de Málaga de las distintas facultades, la muestra definitiva alcanzó N=47. La población estaba compuesta por 24 mujeres, 21 hombres y otras 2 personas que no desvelaron su género. En la siguiente Figura se recogen los porcentajes alcanzados.

Figura 1. *Población estudiada*



Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumento

El instrumento desarrollado por Rebollo-Catalán et al., (2011) es el que sirve de inspiración y es adaptado para la investigación. Consiste en una Escala tipo Likert , compuesta por 25 ítems que se desglosan en cuatro subescalas: legislación (conformada esta dimensión por 5 ítems, cuya

pretensión es analizar la percepción del profesorado respecto a la legislación sobre igualdad), feminismo: (formada por 3 ítems sobre el conocimiento sobre las bases y objetivos del feminismo), actitudes del profesorado (son en esta dimensión 10 ítems los que la configuran, se refieren a actitudes entre alumnado femenino y masculino, así como la actitud ante instancias superiores) y perspectiva de género en la programación docente (son 5 ítems los que valoran esta dimensión referente a los materiales, lenguaje y visualización de hombres y mujeres a nivel teórico). Finalmente, tras la adaptación quedó conformado de los 30 del cuestionario de partida, tal y como comentamos anteriormente por 25 ítems incluyendo 4 cuestiones sociométricas.

3.3. Procedimiento

Los datos fueron recogidos del profesorado de las diversas facultades de la Universidad de Málaga de forma individual, mediante cumplimentación de un Google cuestionario, diseñado para este estudio. Antes de comenzar a cumplimentarla, se explica al profesorado el motivo de la investigación, indicándose que la participación era voluntaria y anónima. Se cumplimentaba sin límite de tiempo para su realización. La aplicación de este instrumento tuvo una duración de aproximadamente tres semanas, tiempo en el que estuvo abierto el cuestionario para la realización de la presente investigación.

4. RESULTADOS

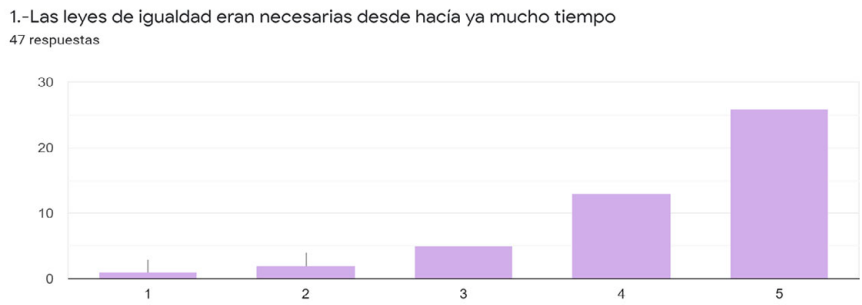
Las personas entrevistadas son 47 profesores/as de la Universidad de Málaga, con procedencia muy variada, desde la rama social-humanidades a la científica- tecnológica. Los resultados se comentarán de manera cuantitativa y cualitativa, señalando los porcentajes del profesorado alcanzados en las diferentes dimensiones.

Dimensión 1: Legislación

Se van a analizar los resultados alcanzados en la dimensión destinada a evaluar las actitudes hacia la legislación vigente en materia de igualdad. En la Figura 2 se recogen los porcentajes alcanzados según el

profesorado acerca de la necesidad de las leyes de igualdad. Según los resultados obtenidos el 55,3 % considera afirmativamente que estas leyes eran necesarias desde hace tiempo. El 6,4% no considera relevante dicha necesidad.

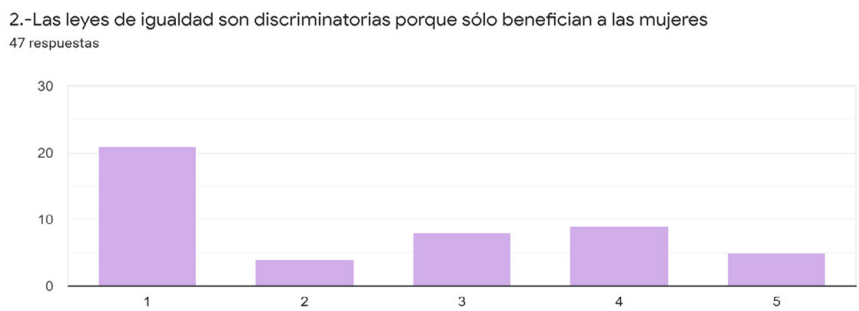
Figura 2. *Necesidad leyes de igualdad*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 2 se recopilan los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la de las leyes de igualdad. El 44,7 % considera afirmativamente que no son discriminatorias, sin embargo, el 10,6 considera que son discriminatorias, en este colectivo que se encarga de trabajar y transmitir la equidad e igualdad es considerable el porcentaje que considera discriminatorias las leyes.

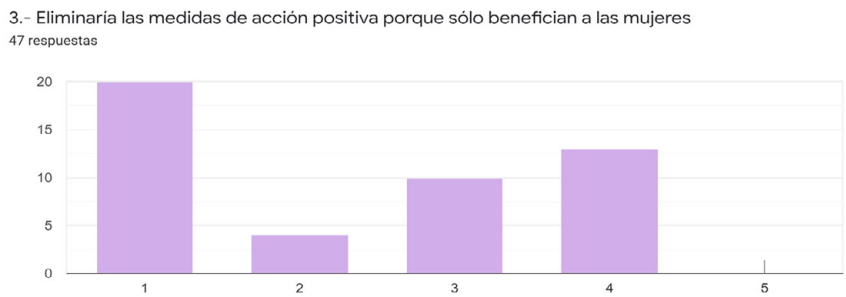
Figura 3. *Acción positiva.*



Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Figura 3 aparecen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la eliminación de la acción positiva. El 42,6 % considera afirmativamente que no se deberían de eliminar las medidas de acción positiva. El 27,7% no lo considera lo suficientemente relevante y desde esa perspectiva se estima que podrían eliminarse. Este dato es significativamente desesperanzador en cuanto a la perspectiva de género.

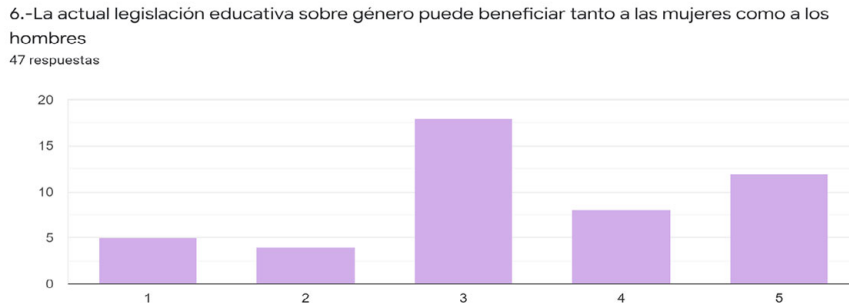
Figura 4. *Eliminación acción positiva.*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 4 se localizan los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca del beneficio de las leyes de igualdad a ambos géneros. Según los resultados tan sólo el 25,5 % considera afirmativamente que estas leyes benefician a ambos géneros. El 38,3% no se posiciona y el 10,6% no considera que se beneficie a ambos géneros. Si se hace el computo entre los porcentajes mencionados anteriormente, es desoladora la actitud tan negativa ante la consideración de que con dichas leyes se beneficie a ambos géneros.

Figura 5. *Beneficio según la normativa.*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 5 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la inexistencia de la igualdad y por ende lo innecesario de las leyes de igualdad. El 55,2 % considera afirmativamente que existe desigualdad.

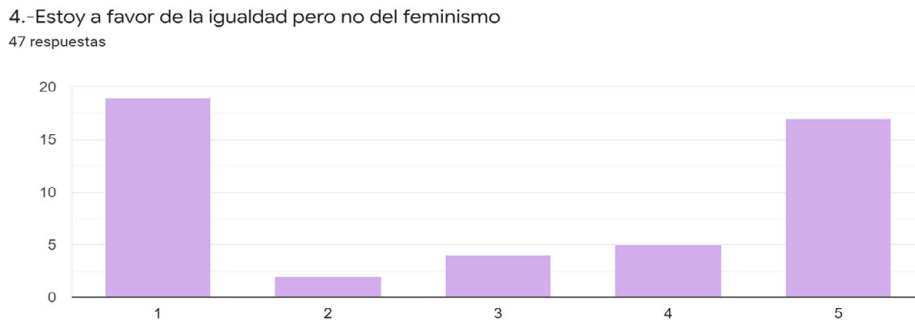
Figura 6. *Negación problema desigualdad.*

Fuente: elaboración propia

DIMENSIÓN 2: FEMINISMO

En la Figura 7 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca del conocimiento del feminismo. El 40,4 % considera que está a favor del feminismo (ídem igualdad) y el 36,2 % está a favor de la igualdad y no del feminismo.

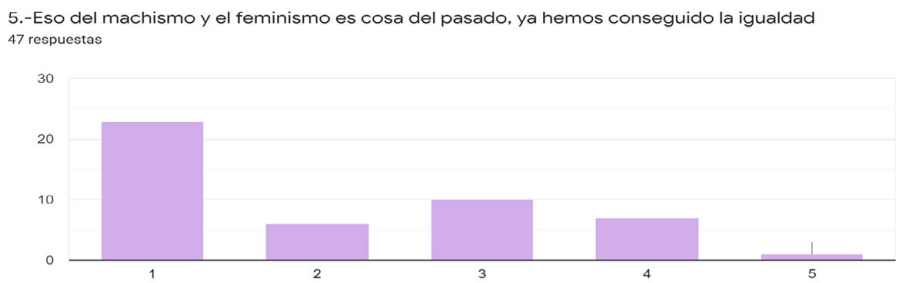
Figura 7. *Conocimiento del feminismo*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 8 se presentan los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la existencia o no del machismo. El 48,9 % considera afirmativamente que sigue existiendo el machismo. El 17% no considera o no percibe la existencia de machismo en el contexto de la Educación Superior.

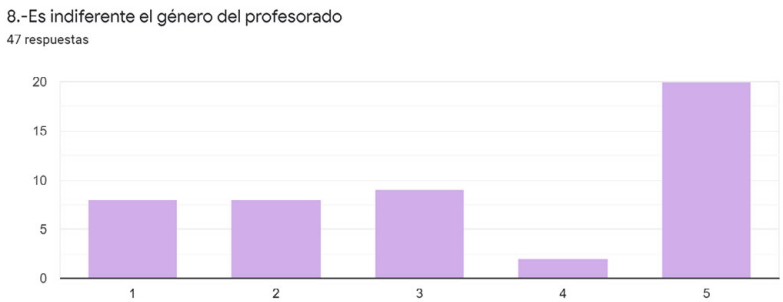
Figura 8. *Inexistencia de machismo y feminismo*



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, en la Figura 9 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la actitud ante el hecho del género del propio profesorado. El 42,6 % considera afirmativamente que el género es indiferente. El 17% lo considera relevante.

Figura 9. *Indiferencia de género profesorado.*



Fuente: elaboración propia

Dimensión 3: Actitudes

En referencia a los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la actitud del profesorado frente a la resolución de los chicos frente a las chicas, se pueden observar en la Figura 10 que se recoge que el 63,8 % considera afirmativamente que no tienen que ser más resolutivos. El 12,8% considera que a veces sí.

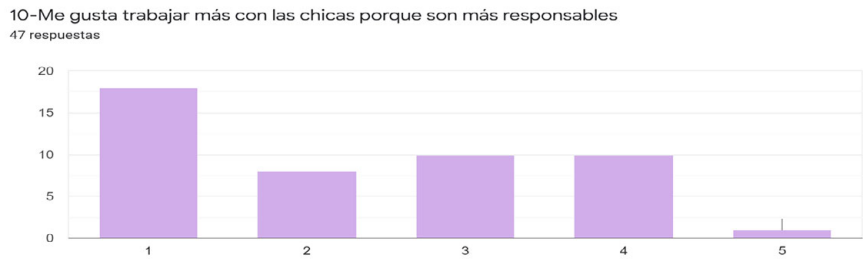
Figura 10*. Resolución chicos versus chicas*

Fuente: elaboración propia

En la Figura 11 se plasman los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la responsabilidad chicas versus chicos. El 38,3 %

considera afirmativamente que no está de acuerdo con este ítem. El 2,1% sí está de acuerdo.

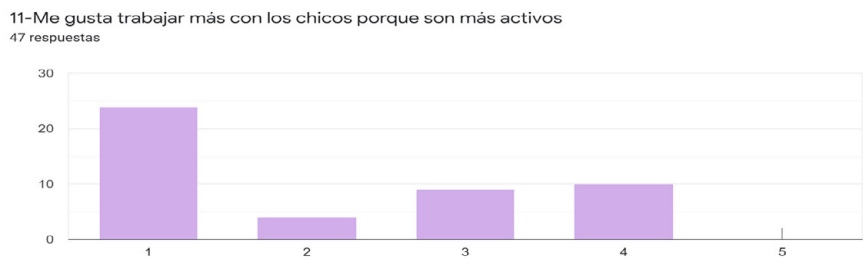
Figura 11. *Responsabilidad chicas versus chicos*



Fuente: elaboración propia

En el Figura 12 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la actividad chicas versus chicos. El 51,1 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con este ítem. El 21,3% sí está de acuerdo que en algunas ocasiones sí. En este sentido, hemos de poner en relevancia los prejuicios y los roles de género cómo siguen influyendo en la percepción del profesorado.

Figura 12. *Actividad chicos versus chicas*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 13 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la capacidad para el mando de chicos versus chicas.

El 66 % considera que no está de acuerdo con esta afirmación. El 14,9% sí está de acuerdo en algunas ocasiones.

***Figura 13**. Capacidad chicos versus chicas*

Fuente: elaboración propia

En la Figura 14 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la preparación chicas versus chicos. El 59,6 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con este enunciado. El 2,1% sí está de acuerdo.

***Figura 14.** Preparación chicos versus chicas*

Fuente: elaboración propia

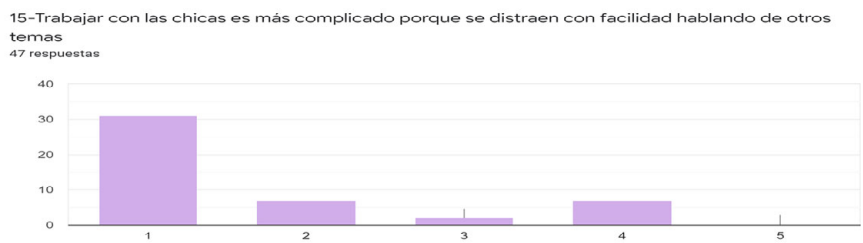
Con respecto a la Figura 15 se señalan los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la actitud ante las encuestas sobre sexismo. El 31,9 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con este ítem. Por otra parte, el 10,6% sí está de acuerdo.

Figura 15. *Encuestas*

Fuente: elaboración propia

En la Figura 16 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la distracción de chicas versus chicos. El 66 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, el 14,9% del profesorado estudiado sí está de acuerdo en algunas ocasiones con la premisa que afirma que entraña mayor dificultad el trabajo con chicas, ya que se distraen más fácilmente.

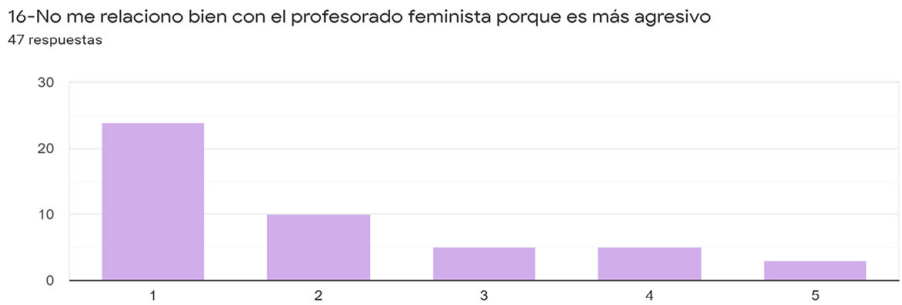
Figura 16. *Distraibilidad chicas versus chicos*



Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Figura 17 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la actitud del profesorado ante la relación con profesorado feminista. El 51,1 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con este ítem. El 6,4% sí está de acuerdo en el hecho de verse mermada la relación con el profesorado feminista y la causa que lo justificaría es porque se considera más agresivo.

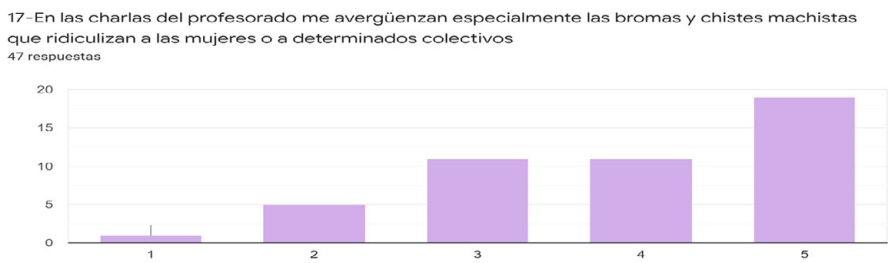
Figura 17. *Profesorado feminista*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 18 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la actitud del profesorado ante bromas y comentarios machistas. El 40,4 % considera afirmativamente que está de acuerdo con este ítem. El 2,1% no está de acuerdo.

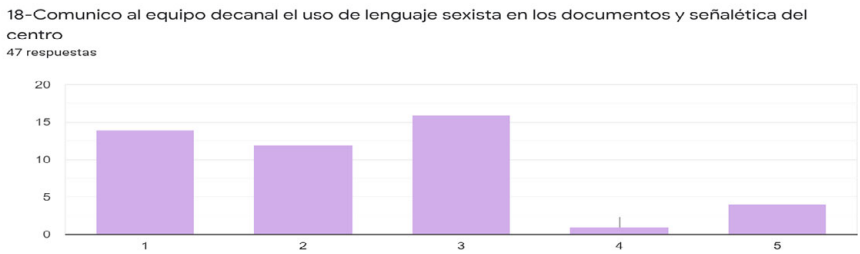
Figura 18. *Tratamiento a diversos colectivos*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 19 los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la detección de lenguaje sexista en documentos, etc., se consideran relevantes. El 29,8 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con esta afirmación, es decir, que no comunican la presencia de lenguaje sexista en documentos y señalética del centro. El 8,5% sí está de acuerdo, o sea que sí transmite la detección a instancias superiores de uso de lenguaje sexista.

Figura 19. *Instancias superiores*

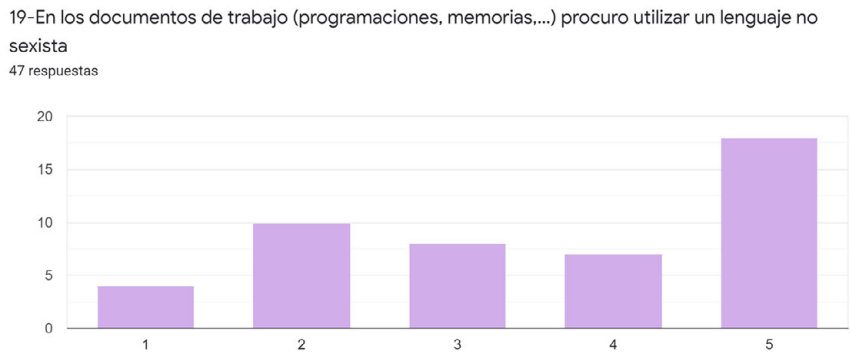


Fuente: elaboración propia

DIMENSIÓN 4: PERSPECTIVA DE GÉNERO

En la Figura 20 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la perspectiva de género, en concreto del lenguaje no sexista en las programaciones didácticas. El 38,3 % considera afirmativamente que está de acuerdo con esta afirmación. El 8,5% no usa el lenguaje no sexista.

Figura 20. *Programaciones didácticas*



Fuente: elaboración propia

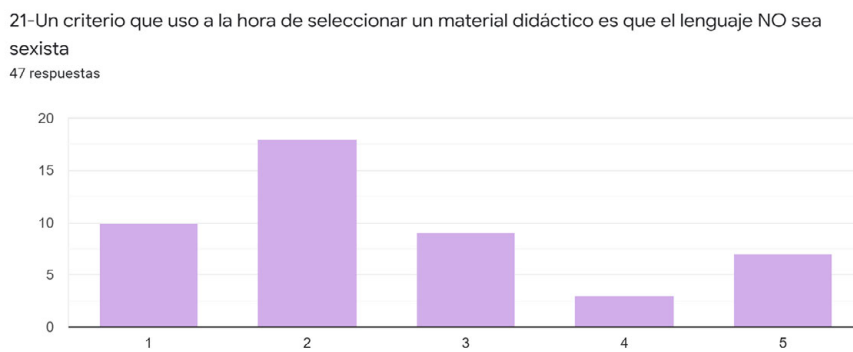
En la Figura 21 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca de la perspectiva de género y su implementación en la influencia en la docencia. El 21,3 % considera afirmativamente que está de acuerdo con este ítem en el sentido de que no se contempla en la programación la equidad e igualdad de género. Por otra parte, el 25,5% no está de acuerdo y sí que contempla la perspectiva de género. Como se puede observar son porcentajes alcanzados muy equiparados, dejan patente que la disyuntiva entre usar o no la perspectiva de género, cuando dicho asunto no debía de ser puesto en cuestión.

Figura 21. *Género en la programación*

Fuente: elaboración propia

Más datos se observan en la Figura 22 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca del criterio que se utiliza a la hora de seleccionar un material didáctico exento de lenguaje sexista. El 14,8% considera afirmativamente que está de acuerdo con este enunciado. Sin embargo, el 21,3% no es un criterio que tenga en cuenta. La gran mayoría del profesorado no considera el cuidado del lenguaje no sexista como algo prioritario en el uso de materiales didácticos, de esta manera se siguen perpetuando roles de género, ya que el lenguaje representa la realidad y el hecho de no contemplarlo, alejaría del objetivo de alcanzar realmente una sociedad igualitaria y equitativa.

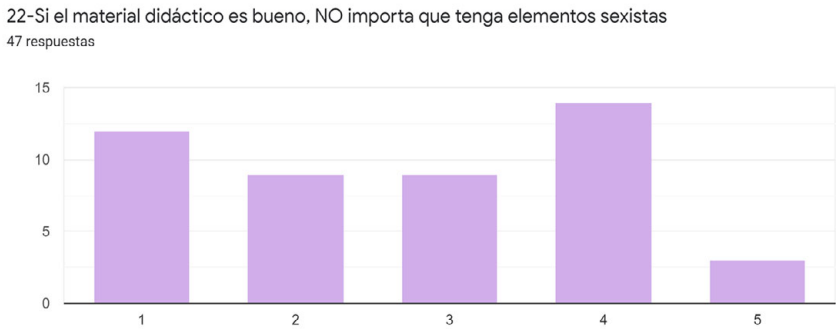
***Figura 22**. Lenguaje no sexista*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 23 se muestran los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca del uso de material sexista. El 25,5 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con este ítem. En contrapartida, el 6,4% sí está de acuerdo.

Figura 23. *Uso material sexista*



Fuente: elaboración propia

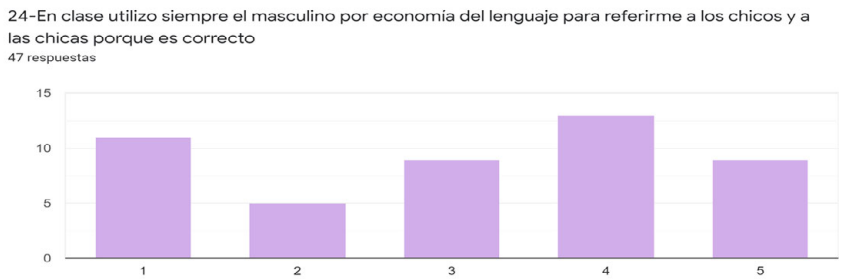
En la Figura 24 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca la sensibilización ante el lenguaje sexista, es decir, si se fijan si les hacen fijarse en ello de manera obligatoria. El 29,8 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con esta afirmación. El 8,5% sí está de acuerdo.

Figura 24. *Textos sexistas*

Fuente: elaboración propia

En la Figura 25 se recogen los porcentajes alcanzados según el profesorado acerca del uso del masculino genérico. El 23,4 % considera afirmativamente que no está de acuerdo con este enunciado. En el sentido contrario, los datos informan que un 19,1% sí está de acuerdo.

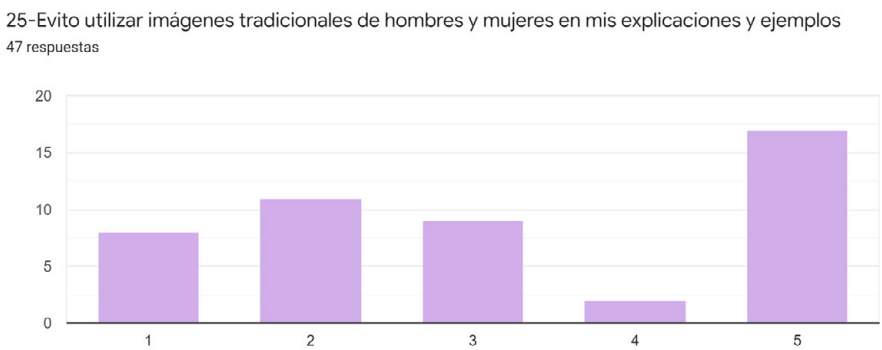
Figura 25. *Uso del masculino genérico*



Fuente: elaboración propia

Respecto a la Figura 26 se plasman los porcentajes obtenidos según el profesorado acerca del uso de imágenes sexistas. El 36,2 % considera afirmativamente que está de acuerdo con esta aseveración. Sin embargo, el 17% no está de acuerdo.

Figura 26*. Uso de imágenes sexistas*



Fuente: elaboración propia

En conclusión, se puede afirmar que el profesorado participante, comparte ciertas opiniones sobre la coeducación, presentando actitudes en cuanto al género más igualitarias, aunque los porcentajes son medio-bajo. Sin embargo, los porcentajes alcanzados en las programaciones y uso del lenguaje son muy bajos, con lo que se denota escasa formación sobre el tema, lo cual correlaciona con las actitudes ante el alumnado.

5. DISCUSIÓN

La finalidad de esta investigación era conocer más a fondo lo que conlleva un modelo coeducativo en las instituciones educativas, y analizar la posición del profesorado frente a la cultura coeducativa. Como establecen Colás y Jiménez (2006, p.418): «*La integración de la perspectiva de género en la educación y en el currículum escolar, así como en la formación del profesorado en cuestiones de género son retos y necesidades educativas importantes para lograr las transformaciones sociales deseables*».

Tras el análisis de los resultados, podemos afirmar que a pesar de que existe predisposición positiva a la coeducación, aunque el porcentaje alcanzado en algunas actitudes de los sujetos analizados considera que se siguen perpetuando estereotipos. Uno de los porcentajes más bajos es acerca del uso del lenguaje no sexista. Desde el feminismo, se ha evidenciado el papel del lenguaje en la reproducción y legitimación de las desigualdades de género (Cameron, 2005). En general, un porcentaje del profesorado da por sentado que la igualdad entre ambos géneros ya ha sido alcanzada, por lo que no analizan otros aspectos que pueden seguir influenciando y manteniendo esa desigualdad de manera más sutil. Es por ello, la importancia de progresar y pasar de una sociedad patriarcal a una verdadera sociedad igualitaria. Para ello, hemos de tener en cuenta que, en el contexto de una sociedad patriarcal, el lenguaje reproduce las estructuras de pensamiento y de organización social androcéntricas y sexistas, situando a los hombres como único sujeto de acción y de referencia y a las mujeres como dependientes y subordinadas (Emakunde, 1998). Es inevitable no interiorizar roles sexuales

impuestos por una sociedad que modela nuestra manera de pensar y de entender el mundo. Desde la infancia (y quizá desde mucho antes de nacer), hemos sido avasallados con mensajes sexistas en todos los ámbitos de la vida, motivo por el que ciertas actitudes y ciertos comportamientos nos parecen naturales.

Los resultados mostraron que la mayoría del profesorado se encuentra bastante de acuerdo en cuanto a la importancia de tratar la formación sobre el tema de la coeducación dentro del ámbito universitario, no sólo para el profesorado sino también para el alumnado. Coincidimos con el libro blanco gubernamental donde se muestra la importancia de reforzar y extender la legislación sobre género, basado en la tasa de empleo femenina, retribución, tareas domésticas, y en una vulnerabilidad existente, frente a la que se están incrementando los niveles de violencia, etc. Dichos niveles por tanto evidencian la necesidad de un análisis a nivel una educación en igualdad de género que logre incidir sobre los aspectos mencionados (Zufiarre, et al., 2010). Además de ello, se ha de incidir en la importancia de la formación sobre dicho tema durante su ejercicio profesional, para evitar que se perpetúen machismos, micromachismos y distanciamiento de la perspectiva de género. En esta línea también coinciden investigaciones realizadas como las de Piedra et al., (2014) en las que se deja patente que son también necesarios estudios que profundicen en los efectos de los programas de formación del profesorado en activo o en formación en materia de género. La obligación del profesorado de ir más allá de ser simples transmisores de conocimientos nos lleva a buscar la adquisición de competencias de aprendizaje de género.

Actualmente se ha desarrollado y diseñado, con el fin de favorecer uno de los aspectos estudiados en esta investigación, nos referimos uso del lenguaje no sexista en el profesorado, un traductor. La Universidad Iberoamericana a través del programa de Género e Inclusión, en conjunto con la investigadora Capitolina Díaz, de la Universidad de Valencia, desarrollan el primer traductor de lenguaje inclusivo denominado CaDi para facilitar el uso de lenguaje inclusivo en la redacción de textos (Universidad Iberoamericana de México, 2021).

Consideramos que el profesorado tiene muchísimo que decir en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en la educación ya que, no hay que olvidar que, estamos formando a futuros y futuras profesionales de la educación que, en sus praxis diarias deberán formar y educar en valores como la igualdad entre hombres y mujeres.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado al profesorado se refleja un nivel formativo medio bajo en cuestión de género. Con ello, pretendemos ofrecer el panorama de la realidad coeducativa que existe en nuestras aulas, un espacio cuya misión principal es socializadora, educativa y por supuesto transformadora de la realidad. Los resultados obtenidos informan sobre ciertos aspectos en los que es necesario incidir a nivel formativo. Acciones que persigan el compromiso de las personas con la mejora de la sociedad y con el logro del respeto de sus derechos para conseguir una sociedad más inclusiva, en definitiva.

Tener más información sobre la situación real en nuestra Universidad respecto a las actitudes por parte del profesorado y de la propia institución nos abre la posibilidad de realizar planteamientos de acción e intervención dirigidos a incidir de manera específica en aquellos aspectos detectados en el estudio con vistas a su mejora. Teniendo en cuenta lo analizado, es fundamental que las actuaciones utilizadas por los agentes educativos sean manejadas de manera adecuada, analizando aquellos aspectos que puedan tener un contenido sexista y modificarlo para su uso. E*l panorama con el alumnado es en algunos casos muy poco optimista en sus concepciones de lo que significa el género. En este sentido, la capacidad de comunicación que parecen tener los movimientos internacionales de extrema derecha parece ser muchísimo más eficaz que el propio movimiento feminista, a pesar de todos los avances y adhesiones en gente joven en los últimos años. De hecho, si incluso posicionamientos de profesorado en la universidad, en su dinámica docente anti "ideología de género" tal como la llaman, no es ni siquiera cuestionado institucionalmente en algunos casos, flaco favor se hace desde la universidad. E*sta es la causa por la que proponemos trabajar con

metodologías de corte cualitativo que permita saber las prácticas de enseñanza sobre igualdad entre mujeres y hombres. El lograr un cambio o modificar estas acciones requiere tiempo, modificaciones metodológicas y por supuesto formación. Por tanto, la formación inicial y permanente del profesorado es absolutamente necesaria, sin embargo, formar no significa comprometer ni asegura que se ponga en práctica lo aprendido...; y así mismo, si no se evalúa el efecto real de las prácticas coeducativas para valorar su impacto transformador considero que estamos fallando en un paso necesario para cerrar el ciclo coeducativo. Consideramos que *los cambios deben venir desde arriba, con legislaciones en la práctica, no sólo en BOE, con asignaturas obligatorias que traten un tema que, desgraciadamente está metiendo a mujeres bajo tierra y especialmente debe venir de manos de profesionales formados en género, porque parece que al ser un tema transversal cualquiera puede educar en ello y no es así.*

En definitiva, realizar este trabajo ha sido muy necesario e interesante y revela la necesidad de reforzar la formación en igualdad de género en todos los niveles y ámbitos educativos. El profesorado es modelo y referente en cuanto a actitudes y transmisión del conocimiento.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a la Universidad de Málaga y al Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social por hacer posible este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calero, Mª A. (1999): *Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Narcea.

Cameron, D. (2005). *The Feminist Critique of Language. A reader.* Routledge.

Colás, P. & Jiménez, R (2004): Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación, 340*, 415-444. https://bit.ly/3aIdPxR

Emakunde (1998). *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje.* Emakunde / Instituto Vasco de la Mujer. https://bit.ly/3AO44sC

Freixas, L. (2018). *Todos llevan máscara. Diario 1995-1996*. Errata Naturae.

Moreno Muñoz, C., Encabo Fernández, E., & López Valero, A. (2002). Esencias de un «pequeño príncipe». *Didáctica de la literatura y valores. Didáctica. Lengua Y Literatura, 14,* 161 - 174. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DDA0202110161A

Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. & Rebollo-Catalán, A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *14* (53) pp. 1-21. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm

Rebollo-Catalán, Ángeles; García-Pérez, Rafael; Vega-Caro, Luisa y Piedra, Joaquín (2011). Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la coeducación. *Revista de Educación, 355*, 521-546. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-035

Suberviola, I. (2012): Coeducación: un derecho y un deber del profesorado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(3), 59-67. https://revistas.um.es/reifop/article/view/207611/166431

Subirats, M. (2010): ¿Coeducación o Escuela Segregada? Un viejo y persistente debate. *RASE. Revista de Sociología de la Educación, 3*(1), 143-158. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8632/8175

Universidad Iberoamericana de México (2021) *CaDi traductor al lenguaje incluyente.* https://lenguaje-incluyente.ibero.mx/

Zufiarre, B., Pellejero, L. & Weiner, G. (2010). Gender equality and education in Spain: ideology and governance. *Education Inquiry, 1*, 399-414. https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21953

CAPÍTULO XV

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN CLAVE FEMINISTA Y DE SOSTENIBILIDAD

EVA AGUAYO LORENZO
Universidad de Santiago de Compostela

NÉLIDA LAMELAS CASTELLANOS
Universidad de Santiago de Compostela

GERMÁN VARGAS CALLEJAS
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015) representa un nuevo marco en el que la formación para la igualdad de género cobra una especial relevancia y aporta una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental. los retos propuestos desafían a la práctica educativa en su concepción actual; cuestionando la manera en que se verifican los procesos de aprendizaje y evidenciando la necesidad de revisar los valores que se transmiten a la luz de la igualdad, la interculturalidad y la sostenibilidad (Puleo et. al, 2015, p.8).

La consideración de la Educación Ambiental como un eje transversal en el sistema educativo español, supone reconocer la importancia de transitar hacia procesos docentes cualitativamente superiores; al proponer la inclusión en el currículum de las materias, de problemáticas y conflictos socio-ambientales del mundo real para que puedan ser debatidos y abordados de forma crítica (Ministerio de Medio Ambiente, 1999, p. 71-72). Así, se propicia la formación de individuos en nuevos sistemas de valores; que se inserten en un esquema social de relaciones más solidarias, cooperativas, autónomas y equitativas (Guillén, 1996, p. 107).

Para contribuir a estos cambios, la Educación Ambiental centrada en el desarrollo sostenible, debe contar con un instrumental innovador que abarque lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal (González, 1996, p.29-30). De esta manera, se enfatiza que la práctica socioeducativa necesita superar aquellas retóricas basadas únicamente en la "defensa de la vida" ya sea humana o de los ecosistemas. Cualquier alternativa de futuro ha de pasar por reformular, además de los referentes éticos o epistemológicos, el modelo de desarrollo socio-económico para que pueda dar respuesta a una doble aspiración: la satisfacción equitativa y suficiente de las necesidades humanas y la perdurabilidad ecológica (Meira, 2001, p.112-113).

1.1. Educación ambiental con perspectiva de género

Sin embargo, en la actualidad, la incorporación de la Educación Ambiental como enseñanza transversal aún no alcanza la dimensión requerida, y en la mayoría de los casos no manifiesta su vinculación con otros temas transversales como la igualdad de género. Son numerosos los programas de estudio que en este sentido se limitan a tratar cuestiones enmarcadas únicamente en el campo de las ciencias ambientales: cambio climático, gestión de recursos, contaminación; con un sesgo androcéntrico y antropocéntrico. El enfoque que se concede a conceptos como especies, hombres, ecosistemas; generalmente deja al margen la inclusión de valores femeninos no considerados entre sus objetivos (Limón y Solís-Espallargas, 2014, p.42). Por ello, resulta imprescindible que la Educación Ambiental adopte métodos y contenidos que propicien una mayor visibilización de las mujeres y faciliten una conciencia crítica de los roles de género (Novo, 2007; Puleo, 2011; Solís-Espallargas, 2012; Nogales, 2018).

La docencia debe preparar al estudiantado para los retos presentes y futuros como la propia configuración de su entorno…que proteja el medio ambiente, que ahorre energía, que atienda a los aspectos estéticos e higiénicos. Pero, para ello, necesita el interés de las familias, del alumnado y el profesorado que integre estos aspectos en los proyectos educativos de los centros (González, 1996, p.49). En este contexto, tiene especial importancia la formación del profesorado para promover una

educación inclusiva que promocione nuevos modelos centrados en el cuidado de la vida (De Blas, 2014; Rodríguez, 2015) desde la mirada crítica de la economía feminista (Albelda,1997; Benería, 1995; Carrasco, 2001 y 2006; Domínguez, Espallargas & Figueras, 2021; Nelson,1996;Picchio, 2005; Pérez-Orozco, 2014) y el ecofeminismo (D´Eaubonne, 1999; Puleo et ál., 2008; Herrero, 2017;).

Por tanto, una propuesta educativa que integre los nuevos enfoques de la perspectiva de género para un desarrollo humano sostenible debe caracterizarse, entre otras cosas, por el análisis sobre la situación y el papel que juegan las mujeres en la gestión y conservación de su entorno; el reconocimiento de la labor que las mujeres llevan ejerciendo en el mantenimiento de la vida; la identificación de las responsabilidades de mujeres y hombres en el cuidado del planeta y la visión de un modelo de desarrollo donde prime la calidad de vida. (Limón & Solís-Espallargas, 2014; Aguayo, Caínzos & Lamelas, 2018).

1.2. Marco de la actividad

Los datos que sustentan el presente trabajo provienen de la puesta en marcha de una experiencia de formación del profesorado en Galicia, enfocada en el tema de la Cultura de la Sostenibilidad, desarrollada entre las acciones del proyecto de investigación "Procesos y prácticas educativas para la transición a una cultura de la sostenibilidad y la cooperación en Galicia y República Dominicana-investigación acción" -ALIANZA TERRA (septiembre de 2017 y enero de 2019). El proyecto fue dinamizado por el Grupo de Investigación SEPA-Interea de la Universidad de Santiago de Compostela y la Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD) Intered-Galicia, entidades que, por medio de una asociación estratégica, abordaron, desde la perspectiva educativa, problemáticas socioambientales que pueden ser superadas a partir del desarrollo de una nueva conciencia ambiental y de cooperación entre la ciudadanía. Se propone el marco conceptual de la Cultura de la Sostenibilidad como fundamento para la acción y, al mismo tiempo, como una renovada utopía social que pretende dar respuesta, desde las prácticas educativas, a los problemas y desafíos sociales y ambientales de nuestra época (Vargas, Barba & Díaz, 2015), como las

desigualdades socioeconómicas, la infravaloración de la vida, y la práctica de estilos de vida destructivos para las personas, los ecosistemas y la naturaleza.

El proyecto fue desarrollado en ocho centros educativos, cuatro en Galicia y cuatro en República Dominicana. Los datos que se presentan en este capítulo corresponden únicamente a las acciones de investigación y formación del profesorado realizados en Galicia. Para la compilación de información se ha recurrido al enfoque metodológico cualitativo, que supone la aplicación de la técnica del Grupo de Discusión con el personal de los diversos centros.

En las acciones participaron un total de 32 docentes, con presencia mayoritaria de profesoras, de los cuatro centros educativos gallegos. Su localización geográfica correspondía a: dos en áreas urbanas y dos en áreas periféricas rurales. Uno de estos últimos, ubicado en la zona rural del litoral gallego, ya contaba con significativos avances en la ejecución de acciones potenciadoras de una adecuada relación-preocupación por el tema medioambiental; mediante actividades realizadas en su entorno natural próximo. Por otra parte, uno de los centros urbanos poseía experiencias previas en tareas que fomentaban el reciclaje y el cuidado de los recursos materiales en su escuela.

2. OBJETIVOS

En el ámbito de la formación del profesorado, el proyecto procura:

- dinamizar procesos de apropiación y creación de conocimientos que den lugar a propuestas pedagógicas innovadoras y a la producción de materiales didácticos que sirvan para educar sobre la Cultura de la Sostenibilidad;
- establecer un vínculo bidireccional entre el desarrollo de conocimientos sobre Cultura de la Sostenibilidad, y el ejercicio de la ciudadanía global, con conciencia de humanidad y de pertenencia planetaria; y
- sensibilizar y capacitar al profesorado en el paradigma de la Cultura de la Sostenibilidad para reconocer, visualizar y

delimitar situaciones formativas propicias para influir en la construcción de una conciencia proambiental de sostenibilidad en el alumnado.

La acción formativa se fundamenta en los resultados de investigación referidos a los conocimientos del profesorado sobre la cultura de la sostenibilidad, que ha permitido comprobar que la mayoría de los docentes no tienen una percepción compleja de los problemas ambientales (Cuello, 2003; Moreno y Moreno, 2015) y sus conexiones con otras cuestiones de orden social como, por ejemplo, los roles de género. En esta línea, la propuesta formativa para el profesorado responde a una doble perspectiva; primero, a la necesidad de enriquecer la base teórica sobre tópicos que pueden constituir el fundamento de una renovada cultura de la sostenibilidad y, segundo, dotar de un conocimiento práctico para la acción, que permita al profesorado ejercer como agente activo para la transición hacia una sociedad más justa y sostenible.

El principal objetivo de este capítulo es compartir experiencias de actividades formativas dirigidas a profesorado de secundaria que permiten generar conocimiento para mejorar la actividad docente en torno a la cultura de la sostenibilidad y la cooperación, desde una perspectiva feminista; mediante el análisis y la investigación colectiva.

3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO

La experiencia desarrollada se canalizó en una doble vertiente: de investigación y de formación. A continuación, se detallan las fases de todo el proceso.

3.1. Diagnóstico de la situación

En un primer nivel, partimos de las siguientes preguntas: ¿qué precisa conocer el profesorado para reorientar su acción formativa hacia una dirección de sostenibilidad?, ¿en qué medida en estos conocimientos encontramos presente el enfoque de género?

Las respuestas a estas interrogantes se obtuvieron mediante la construcción de un discurso colectivo que evidenció, en los centros visitados, las siguientes características comunes:

- El profesorado refiere tener conocimiento de la problemática planteada, pero trabaja poco con ellas en las aulas. El contenido programático de las materias no recoge el tratamiento desde una perspectiva de género de estos aspectos. En consecuencia, en clases se trabaja con definiciones y elementos teórico-técnicos, con datos e indicadores generales que no abarcan todas las manifestaciones de las cuestiones analizadas. Por ejemplo, en la materia de Economía, al explicar algunas categorías como crecimiento económico se le vincula directamente a la obtención de un mayor bienestar social, asumiendo entre ambos conceptos la existencia de una relación directa de causalidad que en la realidad no siempre se produce. Al trabajar con estos términos, es importante establecer que el logro del primero no necesariamente conduce a la consecución del segundo; incluso se pueden producir efectos contrarios al desarrollo sostenible, si el crecimiento económico no se verifica mediante procesos respetuosos del medioambiente. Tampoco se estudia el papel que hombres y mujeres pueden desempeñar en esos procesos; ni se analiza el diferente impacto de género que el crecimiento económico ejerce en los distintos colectivos de la sociedad.

- La bibliografía que maneja el profesorado sobre estos temas es escasa y la consulta de las fuentes descansa en la iniciativa individual de cada docente.

- Se aprecia una nula o escasa vinculación entre las materias, por lo que la problemática objeto de estudio no resulta abordada desde diferentes ópticas, ni trabajada con similares metodologías o instrumental, que facilite converger desde varias asignaturas hacia los mismos objetivos.

- Se pone de manifiesto la necesidad de trabajar con el profesorado de manera sistemática, para que tome conciencia de la

importancia de su labor cara a transmitir valores al alumnado y sensibilizarlo con estos temas.

3.2. Organización de la propuesta formativa

Considerando las necesidades de formación referidas a la construcción de una Cultura de la Sostenibilidad, se estructuraron los siguientes ejes formativos:

- También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional. Para otorgar a su documento un aspecto profesional.
- Los ciclos y límites biofísicos de los ecosistemas del planeta, ideas y conocimientos que fundamentan y condicionan el desarrollo del concepto de Cultura de la Sostenibilidad.
- La visión biocéntrica y de ecodependencia, que desde una posición ética destaca el cuidado de la vida como el factor más relevante en la visión de la Cultura de la Sostenibilidad y, al mismo tiempo, que pone en valor la intrínseca dependencia del ser humano de los ecosistemas.
- La interdependencia y la cooperación, que se integran como conceptos que remiten a la convivencia entre los seres humanos, que para ser sostenible debe considerar la alteridad y la construcción y transformación colectiva de la realidad humana y natural.
- El cuidado de la vida y el ecofeminismo como ejes centrales e indispensables para la construcción de una cultura sostenible, justa y equitativa.
- La responsabilidad y la idea de una ciudadanía global como fundamentos para la acción individual y colectiva a nivel local y global.
- La vivencia en comunidad y la práctica del cambio en la vida cotidiana, aspectos que ponen en valor la necesidad de vivir y

transformar en comunidad y el imperativo de experimentar la visión de la Cultura de la Sostenibilidad en la cotidianeidad.

En base a estos ejes conceptuales y de contenido, se procedió a organizar la propuesta formativa para el profesorado sobre Cultura de la Sostenibilidad en los siguientes módulos:

Módulo I:

1. Fundamentos de la Cultura de la Sostenibilidad.
2. Los problemas socio-ambientales en el centro educativo: presentación y diagnóstico.

Módulo II:

1. La educación como alternativa frente al cambio climático.
2. El ecofeminismo y cuidado de la vida.
3. Módulo III:
4. La gestión y uso sostenible de los recursos en el centro educativo.
5. El consumo responsable: la simplicidad como nuevo estilo de vida.
6. El módulo referido al "ecofeminismo y cuidado de la vida" fue desarrollado por integrantes del proyecto, especialistas en temas de género. Una acción formativa cuyo proceso y resultados se describen y analizan a continuación.

3.3. Módulo de ecofeminismo y cuidado de la vida: diseño y desarrollo

En atención a lo anteriormente señalado, se procedió a la aplicación de actividades formativas que sirvieran de guía u orientación al profesorado de secundaria, a la hora de diseñar y planificar la introducción de la perspectiva de género en los contenidos de sus asignaturas.

Las principales problemáticas que motivan a la reflexión en clase parten de reconocer que, en la actualidad, las principales brechas de equidad

que afectan a las mujeres se encuentran en el acceso a la educación, a los mercados laborales, a la obtención de ingresos, y a los activos productivos como tierra, financiación, y tecnología, entre otros. Precisamente, en ámbitos como la familia y la sociedad, se reproducen conductas y estereotipos que incrementan las desigualdades entre hombres y mujeres (Trejo, et al. 2015, p.54). A ello se añade que aún no está lo suficientemente reconocida ni valorada toda la aportación de las mujeres en calidad de corresponsables del desarrollo y de la sobrevivencia familiar. Por ello, desde la óptica de la economía feminista y del ecofeminismo, se reconoce como imprescindible el visibilizar el trabajo no remunerado femenino, particularmente el de los cuidados que unido a la naturaleza, sustentan la economía y la vida en general.

La metodología de trabajo sugerida fue la dinámica de trabajo en grupo y el debate, tanto individual como general. El profesorado asistente pasó a desempeñar el rol de alumnado; y para realizar las diferentes tareas se organizó en grupos integrados por 3 o 4 personas, con composición heterogénea de género.

Se establecieron los siguientes objetivos. En cuanto a contenidos:

analizar los conceptos de "trabajo productivo" y "trabajo reproductivo", estableciendo los vínculos entre ambos, el reconocimiento social que se le otorga a cada uno; y el diferente grado de participación de hombres y mujeres en éstos.

- identificar las actuales características del mercado laboral, trabajando los conceptos de segregación laboral (horizontal y vertical) según género y de brecha salarial desfavorable a las mujeres.
- reflexionar sobre los estereotipos sociales comunes sobre las supuestas "características" femeninas y masculinas; y su previsible efecto en la segregación ocupacional.
- destacar el impacto que determinadas ocupaciones tienen sobre el medio ambiente y quiénes las realizan.

- visualizar la relación existente entre mujeres y naturaleza, destacando su participación en el cuidado de la misma.
- conocer las principales líneas y planteamientos del Ecofeminismo y de la Economía feminista.
- concientizar sobre la importancia de ubicar la vida en el centro del análisis.

En cuanto a competencias generales:

- promover en las aulas el uso de un lenguaje inclusivo.
- desarrollar capacidades asociadas al trabajo en equipo, comunicación, debate y respeto a la diversidad de criterios.

3.3.1. Actividad A: Género, trabajo y vida sostenible.

Esta actividad tiene por objetivo específico reflexionar sobre las diferencias existentes entre trabajos "feminizados" y "masculinizados" en el mercado laboral; e identificar el impacto de esas ocupaciones sobre el medio ambiente. Los pasos en la ejecución de la tarea son:

Paso 1. Ordenación de tarjetas.

- Los tres equipos que se han formado en el aula reciben un conjunto igual de tarjetas donde en cada una aparece descrita una profesión-ocupación. Previamente, el profesorado ha confeccionado un listado de éstas, tomando como referencia las expuestas por Anker, (1997, p.55). Así, se han seleccionado profesiones o actividades que gozan de reconocimiento social, aunque de manera diferente según quienes las realizan, los ingresos que generan, y la importancia que poseen.
- Cada grupo ordenará las tarjetas en columna siguiendo las indicaciones recibidas: el primero, valorará los ingresos que reporta cada profesión u ocupación; ubicándolas en orden descendente según su cuantía; es decir, de mayor a menor beneficio económico. El segundo grupo ordenará las tarjetas colocando arriba aquellas profesiones-ocupaciones cuya actividad

pueda ejercer un impacto más perjudicial para el medioambiente hasta llegar a las últimas profesiones que sean las más respetuosas desde el punto de vista medioambiental; es decir en lo alto de la columna estarán las que sean menos sostenibles y debajo las más sostenibles. El tercer equipo ubicará las tarjetas colocando arriba las profesiones que considere desarrollan actuaciones más importantes para la vida y debajo las menos importantes.

– La tarea anteriormente descrita requiere de un debate interno por parte de los equipos, ya que el orden final que presenten las tarjetas en los tres casos corresponderá a una decisión (obtenida por unanimidad o mayoría), según el criterio consensuado entre sus integrantes. Este proceso, induce a una primera reflexión por parte del alumnado sobre varios interrogantes, entre ellas: ¿las remuneraciones que reciben algunas profesiones están en consonancia con la importancia de su labor?;¿resultan realmente imprescindibles en la actualidad aquellas actividades que tienen un gran impacto negativo medioambiental?; ¿le confiere la sociedad todo el reconocimiento que merecen a las actividades que son más importantes para el sostenimiento de la vida?

Paso 2. Análisis comparativo.

– A continuación, se colocan las tres columnas de tarjetas en paralelo y se comparan. Los grupos, a partir de su valoración, comentan las equivalencias o diferencias entre ellas. En esta ocasión, el debate colectivo se centra en la posible coincidencia o no, de las actividades mejor retribuidas con aquellas que son más importantes para la vida; o si coinciden las mejor pagadas con las que son más sostenibles para el medioambiente. Se podrá comprobar que en muchos casos se verifica una relación inversamente proporcional entre ambas características.

Paso 3. Clasificación según género.

- Después, cada equipo trabaja nuevamente con sus tarjetas, colocando en horizontal las profesiones-ocupaciones que realizan mayoritariamente las mujeres; en vertical las ejecutadas mayoritariamente por hombres y en diagonal las realizadas paritariamente. Se procede a una valoración general, que se inicia con la identificación de la segregación laboral (horizontal y vertical) según genero presente en el mercado laboral. Se debaten las siguientes preguntas: ¿están igualmente reconocidas-remuneradas a nivel social las profesiones que mayoritariamente son realizadas por hombres que las que mayoritariamente realizan las mujeres? ¿quiénes desempeñan fundamentalmente las actividades más respetuosas de la naturaleza y el medioambiente? El alumnado al fundamentar sus opiniones puede hacer alusión a otras actividades no incluidas en las tarjetas, y a casos reales conocidos que motiven a la reflexión.

Paso 4. Conclusiones generales.

- La intervención del profesorado, a manera de conclusión, destaca la necesidad de eliminar las brechas de género en el mercado laboral y de priorizar la importancia del cuidado de las personas y el desarrollo sostenible, para lograr en el presente, una vida digna y de calidad que garantice también tales condiciones en el futuro.

3.3.2. Actividad B: La parte oculta del "iceberg"

Esta actividad tiene por objetivo específico reflexionar sobre los distintos trabajos que se verifican en la sociedad, teniendo como hilo conductor del análisis su grado de visibilidad y de reconocimiento social y la participación según género en éstos. Tal y como se ha planteado: "Las mujeres y los hombres se relacionan de una manera diferenciada con los recursos naturales y la economía del cuidado, tanto en las actividades no remuneradas en el hogar (por ejemplo, en el manejo del agua, la energía y los alimentos) como en las actividades dentro o fuera del hogar para generar ingresos (por ejemplo, el control de la tierra y la labor

agrícola). Lo anterior es producto de la cultura, pero también se asocia a su relación con el territorio, el ambiente y la biodiversidad". CEPAL (2021).

La figura del iceberg se utiliza como imagen para representar las diferencias entre lo que se observa a un determinado nivel ("por encima del agua") y lo que queda oculto, en niveles inferiores ("por debajo del agua"), pero que constituye el soporte de "lo visible". Además, se expondrán las principales aportaciones de la Economía feminista y del Ecofeminismo sobre el hogar, la naturaleza, y las relaciones sociales en general.

El alumnado participante en esta actividad puede cumplimentar las tareas de forma individual, por parejas o grupos. En los dos últimos casos, se solicita un intercambio de criterios entre colegas, previo a que se expresen las opiniones. Los pasos en la ejecución de la tarea son:

Paso 1. Definición de los componentes del iceberg

- Sus tres partes son: una superior o punta del iceberg y dos inferiores. Se identifican los tres tipos de trabajos: el denominado productivo, relacionado con el mercado laboral, y caracterizado por ser pagado, visible, y cara al exterior; el denominado reproductivo y realizado mayoritariamente por mujeres, caracterizado por ser invisible, no pagado, de cara al hogar; y el trabajo de la propia naturaleza, llevado a cabo de manera invisible o poco perceptible; como el que transcurre en los ciclos del agua, la formación del petróleo, etc. A continuación, se solicita al alumnado que asocie cada tipo de trabajo a una parte del iceberg.

- La colocación del trabajo productivo en la parte superior y visible del "iceberg", constituye un punto de partida gráfico que facilita la comprensión de las primeras explicaciones del profesorado. Se plantea que la teoría económica tradicionalmente ha considerado a este tipo de trabajo, que se realiza en el mercado, como el "único" a incluir en tal categoría y, por tanto, único merecedor de remuneración. Contrastando con este enfoque, las apreciaciones de la Economía feminista y el

Ecofeminismo se centran en reconocer la importancia del trabajo reproductivo y de la naturaleza, que como se observa en la imagen quedan "sumergidos". Ambas corrientes, desde diferentes ángulos, destacan la activa participación de las mujeres en ellos, y el trato más respetuoso y favorable que otorgan las mujeres en su vínculo con la naturaleza. Igualmente, señalan la necesidad impostergable de su visibilidad y reconocimiento social, porque constituyen la base o sustento del denominado trabajo productivo. Las propuestas de ambas corrientes en cuanto a redefinir los conceptos de Economía, trabajo y relaciones sociales; enmarcan el análisis que proponemos en este ejercicio.

Paso 2. Ubicación de las frases.

- Seguidamente, en un conjunto de tarjetas se resumen frases con información estadística para que cada persona o equipo las asocie con aquella parte del iceberg que considere más se ajusta a su contenido. No existe una solución única en cada caso; pudiendo una misma tarjeta relacionarse con más de un tipo de trabajo, según la diversidad de opiniones que pueda existir.

- La información que se aporta se centra en cuestiones recogidas en diferentes informes de instituciones y organismos internacionales:

a. "Sólo el 10-20% de los propietarios de tierras en los países en desarrollo son mujeres" (UNDP, 2016, p.5).

b. "Las mujeres son particularmente vulnerables porque sus derechos sobre la tierra pueden obtenerse a través de relaciones de parentesco con hombres o de matrimonio. La falta de tenencia segura de la tierra exacerba la pobreza y ha contribuido a la inestabilidad social y al conflicto en muchas partes del mundo" (IFAD, 2015, p.1).

c. “En promedio, las mujeres representan aproximadamente el 43% de la fuerza laboral agrícola en los países en desarrollo. La evidencia indica que, si las mujeres tuvieran el mismo acceso a los recursos productivos…que los hombres, podrían aumentar los rendimientos en sus granjas entre un 20% y un 30%, elevando la producción agrícola total en estos países entre un 2,5% y un 4%. Esto podría reducir la cantidad de personas que padecen hambre en el mundo de un 12 a un 17%” (FAO, 2012, p.2).

d. Las mujeres afrontan, asimismo, grandes limitaciones en el acceso a los recursos naturales. A menudo carecen de derechos sobre las tierras que cultivan. Tampoco tienen influencia sobre el uso de los recursos naturales, incluida el agua. Su carga de trabajo supera la de los hombres, al tener más responsabilidades domésticas no remuneradas, como el acarreo de agua y combustible y la preparación de la comida (FAO, 2020).

e. Tres cuartas partes de los hogares sin acceso a agua potable en sus instalaciones les encomiendan a las mujeres y las niñas la responsabilidad primaria de recolectarla. (UNICEF, 2016).

f. Las mujeres en todo el mundo cada día dedican aproximadamente una media de tres veces más horas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado que los hombres (4,2 horas en comparación con 1,7). En el norte de África y Asia occidental, la brecha de género es aún mayor, y las mujeres invierten siete veces más tiempo que los hombres en estas actividades (ONU, 2020).

g. Los datos relativos a 89 países muestran que hay 4,4 millones más de mujeres que viven en la extrema pobreza en comparación con los hombres. Gran parte de esta desigualdad se explica debido a la carga desproporcionada del trabajo doméstico no remunerado que enfrentan las mujeres, especialmente durante sus años reproductivos (ONU, 2018).

h. En el año 2020, el 47% de las mujeres en edad de trabajar participó en el mercado laboral, en comparación con el 74% de los hombres. El informe destaca que esta brecha de género se ha mantenido relativamente constante desde 1995, ampliándose en determinadas regiones como Asia meridional y occidental; y en África septentrional, donde el número de mujeres es aún menor, con menos del 30% participando en el mercado laboral (ONU, 2020).

i. "Cuando se combinan el trabajo remunerado y el no remunerado…las mujeres en los países en desarrollo trabajan más que los hombres, con menos tiempo para la educación, el ocio, la participación política y el cuidado personal" (WWPA, 2019, p.67).

Paso 3. Comentarios y conclusiones.

– Se inicia el intercambio de opiniones. Posteriormente, en una reflexión general se destaca la importancia de poner la vida (de las personas y de la naturaleza), en el centro del análisis.

El profesorado organizador de las actividades señala bibliografía de consulta sobre las metodologías aplicadas y sobre las temáticas trabajadas.

4. RESULTADOS

Al finalizar las sesiones de trabajo, las personas participantes expresaron de forma oral su valoración de las actividades realizadas y posteriormente, sus opiniones fueron recogidas mediante una encuesta.

Las actividades resultaron dinámicas y explicativas. La relación entre mujeres y naturaleza merece mucha atención y puede transmitirse al alumnado a través de varios ejemplos cotidianos.

– "Aprendí términos como ecofeminismo, que no lo controlaba, cosas de este tipo, pero me parecen de sentido común. Por ejemplo, asociar la mujer a la tierra, para mi es casi algo natural, no le tengo que poner una etiqueta determinada…"

- “Ecofeminismo me gustó porque concretaba cosas de una manera muy bonita, muy interesante, clara y evidente. Pero al mismo tiempo que sucede esto, una charla o un taller con un número muy reducido de docentes, al mismo tiempo que pasa eso, la transmisión de información a los adolescentes, desde un canal más profundo que son los móviles, donde crean sus comunidades, es absolutamente opuesta a esto”.

- “La actividad de Ecofeminismo fue muy bonita, muy divertida, me encantó. Todas las actividades prácticas me parecieron buenas ideas para llevar a la práctica. Pero me parece que le falta la otra mitad. Tenemos como el marco teórico de todo el asunto, pero ahora falta llevarlo a la práctica. Falta el segundo eje”.

- “La sesión que más me gustó fue la dedicada al Ecofeminismo. Las actividades propuestas y el material que nos mandaron me parece que estaban muy bien. Una reflexión sobre estos temas si considero que es interesante que se trate desde secundaria y primaria. Después, la información concreta del tema, son aspectos que más o menos todos conocemos. Ahora lo que nos falta es enlazarlas con las cuestiones prácticas”.

En el tratamiento de algunas cuestiones se aportaron conceptos novedosos o se profundizó en contenidos apropiados para debatir en clase. Por ello, se amplió la visión del profesorado en lo personal y para el diseño de su actividad laboral.

- “Yo ya trabajara el concepto de desarrollo sostenible, pero basado en la idea de un fin económico. Este tiene una visión más holística, más en conjunto, dándole al desarrollo sostenible una dimensión más humana y de relaciones, no sólo buscando el progreso económico. Sobre todo, la dimensión humana que en 2º de Bachillerato, cuando se habla de desarrollo sostenible, no se habla nada de la dimensión humana”.

- “Yo le digo a mis estudiantes al empezar el curso que hay tres palabras básicas: responsabilidad, presencia y la consciencia

de lo que hacemos. Y esas tres juntas son las tres patas de crear una nueva manera... tanto una educación más humanística… lo que sea, da igual. El cambio está por ahí. Y yo creo que el cambio de esta cultura sostenible viene también por cambiar la educación hacia una educación más humanística".

La perspectiva de género debe estar presente en el análisis de los problemas sociales si se quiere avanzar hacia la igualdad social.

- "No sé si será… yo lo noto, porque lo noto en mí. Yo veo muy mal cine y leo muy malos libros. Entonces, cuando veo las películas de los años 50 y 60, pienso que como pude ver esto como normal toda la vida. Es decir, es alucinante. Yo siento así ahora, y eso es una nueva forma de mirar. El problema para nosotros como profes es como llevar esa forma nueva de mirar a los y las jóvenes. Hay, sobre todo chicas, que si ven el mundo de otra manera".

- "Con el tema de la mujer, hay una respuesta social. Pero son modas. Tenemos que fijarnos en el día a día de los chicos y las chicas. Yo también voy observando cosas buenas. No en el tanto por ciento que desearíamos y no en el sector que desearíamos. Porque igual se observa en un sector en el que quizás haya en la casa ya un acompañamiento. Lo más difícil es en ese otro sector, en el que tendríamos que conseguir algún éxito".

Planteamientos sobre la necesidad de trabajar estos temas:

- "Considero que es relevante, así que haré una sesión extra. Igual que con el día de la mujer, que hago una sesión sobre científicas. En mi opinión, en el currículum tenía que estar más presente la cultura sostenible. No sólo en biología, sino en todas las materias. Es uno de los temas transversales de la LOMCE".

- "También se habla de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Es otro de los elementos transversales, pero queda a la voluntad de cada docente incluirlo".

Planteamientos sobre dificultades en la preparación de actividades:

- "El diseño de las actividades. Hacerlo factible dentro del currículo, porque es complicadísimo".
- "En educación somos muy herméticos y hay cierto rechazo a hacer cosas distintas... que en definitiva no es tan distinto, porque yo creo que este tipo de trabajo se ha hecho toda la vida, pero cada vez se ha ido eliminando más".
- "Necesitamos tener más experiencia práctica. De hecho, lo que se decía del día de la actividad del Ecofeminismo; pues seguro que alguien cogió alguna idea de ahí, porque al final fueron exposiciones prácticas ese día... Si alguien está trabajando sobre algún tema... en vez de hacer la presentación a estudiantes, puede hacerla al profesorado que esté interesado en saber cómo lo hicieron".
- "Falta de canales de difusión/compartir materiales con los que trabajar".

En relación a la valoración del profesorado organizador de las actividades, entre los principales resultados destacan:

A nivel de conocimientos: se valoran determinadas categorías necesarias para interpretar la realidad y hacer una lectura menos androcéntrica y antropocéntrica de las relaciones humanas y de las conexiones con la naturaleza; la ampliación de la visión sobre aspectos de la convivencia y la relación con la naturaleza que van más allá de interpretaciones de orden económico.

A nivel formativo: la pertinencia de su aplicación al alumnado de secundaria por la influencia positiva en favor de la igualdad de género y el cuidado ambiental; la valoración crítica de aspectos de la vida cotidiana que sólo se perciben desde una comprensión en clave ecofeminista y el potencial de aplicación transversal de los temas de género y cuidado familiar y ambiental.

Entre las principales limitaciones se consideran: la dificultad de introducir estos contenidos en algunas asignaturas; la escasez de tiempo para

su tratamiento, y el desinterés de una parte del personal docente por tareas que exigen una mayor dedicación.

5. CONCLUSIONES

La formación del profesorado en clave feminista promueve valores y contribuye a su capacitación para la construcción de una Cultura de la Sostenibilidad. Las aportaciones de la economía feminista y del ecofeminismo destacan nuestra dependencia de la naturaleza y de los cuidados, visibilizando el papel de las mujeres en este proceso y poniendo en el centro de cualquier análisis a la sostenibilidad de la vida.

La incorporación de estas perspectivas en la docencia supone el reto de transitar hacia procesos de enseñanza-aprendizaje cualitativamente superiores, integrados en una estructura de investigación-acción. A través de la realización de actividades prácticas, como propuesta de dinámica en el aula, el profesorado promueve en el alumnado la reflexión crítica, el debate y la concienciación; valores necesarios para su inserción en relaciones sociales más equitativas y comprometidas con el desarrollo sostenible.

Se constata que una transformación profunda de nuestro sistema de vida pasa por importantes modificaciones en el modelo socioeconómico y la escala de valores de las personas. En este sentido, la formación de profesorado en los lineamientos de una Cultura de la Sostenibilidad es pertinente y urgente, puesto que la acción docente es la vía más efectiva para generar cambios en el devenir de las generaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, E; Caínzos, P. & Lamelas, N. (2018). Perspectivas feministas en la construcción de una cultura de la sostenibilidad: propuesta de una actividad práctica de educación, 809-817. [Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa]. *Simposio REUNI+D y RILME*. Universidad de Santiago de Compostela

Albelda, R. P. (1997). *Economics and Feminism. Disturbances on the Field*. Twayne Publishers

Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista International del Trabajo*, *116* (3), 343-370.

Benería, L. (1995). Toward a Greater Integration of Gender in Economics. *World Development,* 23 (11), 1839-1850. https://doi.org/10.1016/0305-750X(95)00095-T

Carrasco, C. (2001). La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?, *Mientras Tanto*, 82, 43-70. https://www.jstor.org/stable/27820584

Carrasco, C. (2006). La economía feminista: una apuesta por otra economía. En M. J Vara, (coord.) *Estudios sobre género y economía* (pp. 29-62). Akal.

CEPAL (2021). Implicancias de los roles de género en la gobernanza de los recursos naturales en América Latina y el Caribe. *Boletín Recursos Naturales en América Latina y el Carib*e 2.

Cuello, A. (2003). *Problemas ambientales y Educación Ambiental en la escuela. Documento de trabajo para la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental*. Centro Nacional de Educación Ambiental. https://bit.ly/3lMuy9t

D´Eaubonne, F. (1999). What could an eco-feminist society be? *Ethics and Environment*, 4 (2), 179-184. https://www.jstor.org/stable/40338976

Domínguez, D.; Solís-Espallargas, C. & Figueras, M. (2021). *Ecofeminismos: redes que tejen futuro*. Octaedro.

FAO (2012). *Rural Women and the Millennium Development Goals.* FAO. https://bit.ly/2YPYM2t

FAO (2020). *El Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación*. Capítulo 1. FAO. https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb1447es

González, M. C. (1996). Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 11, 13-74. https://doi.org/10.35362/rie1101157

Guillén, F. (1996). Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 103-110. https://doi.org/10.35362/rie1101159

Herrero, Y. (2017). Propuesta ecofeminista para un mundo sostenible. *Memorias de las IV Jornadas de Debate Feminista*, julio de 2017. I-12

IFAD (2015). *Land Tenure Security and Poverty Reduction.* IFAD. https://bit.ly/3n7s45k

Limón, D. & Solís-Espallargas, C. (2014). Educación Ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la escuela*, 83, 37-50. https://doi.org/10.12795/IE.2014.i83.04

Meira, P. (2001). La educación ambiental en el escenario de la globalización. Novas propostas para a acción. *Actas de la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental,* Santiago de Compostela, 15-24 Noviembre, 99-124. https://bit.ly/3AObqw4

Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Medio Ambiente. https://bit.ly/3BRVJFz

Moreno, P. & Moreno, O. (2015). Problemas socioambientales: concepciones del profesorado en formación inicial. *Andamios*, 12 (29), 73-96. https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/20/18

Nelson, J.A. (1996). *Feminism, objectivity and economics*. Routledge

Nogales, H.K. (2018). Colonialidad de la naturaleza y de la mujer frente a un planeta que se agota. *Revista Ecología Política* 54, 10-13. https://www.ecologiapolitica.info/?p=10128

Novo, M. (Coord.). (2007). *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, educación y nuevo paradigma*. Los Libros de la Catarata.

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución 70/1 aprobada el 25 de septiembre de 2015 en el Septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General de ONU. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

ONU (2018). Noticias ONU. Las mujeres están por debajo de los hombres en todos los indicadores de desarrollo sostenible. https://news.un.org/es/story/2018/02/1427081

ONU (2020). *Noticias ONU. El avance de las mujeres hacia la igualdad se estanca*. https://news.un.org/es/story/2020/10/1482722

Pérez-Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Traficantes de Sueños. https://bit.ly/3pb6I9t

Picchio, A. (2005). La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida. En G. Cairó, & M. Mayordomo (Comp.) *Por una economía sobre la vida*, Icaria.

Puleo, A. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría*, (38), 39-59. https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/402/403

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.

Puleo, A.; Tapia, G.; Torres, L. & Velasco, A. (Coords.) (2015*). Hacia una cultura de la sostenibilidad. Análisis y propuestas desde la perspectiva de género*. Universidad de Valladolid. https://bit.ly/3jbFUCl

Rodríguez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad* 256, marzo-abril, 30-44. https://bit.ly/3vibi79

Solís-Espallargas, C. (2012). *Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible Intercultural desde un enfoque de género*. [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/24487

Trejo, M.; Llaven, G.& Pérez, H. (2015). El Enfoque de Género en la Educación. Atenas: *Revista Científico Pedagógica*, 4 (32), 49-61. http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/172/324

UNICEF (2016). *Ending Extreme Poverty: A Focus on Children.* UNICEF

UNDP (2016). *Overview Human Development Report 2016. Human Development for Everyone*. UNDP. https://bit.ly/3aIhCLB

Vargas, G., Barba, M. & Díaz, A. (2015). Cultura da sostibilidade e cooperación ao desenvolvemento en centros educativos de Galicia e República Dominicana. *AmbientalMENTE sustentable*, 2 (20), 715-731. https://doi.org/10.17979/ams.2015.02.020.1635

WWAP (2019). *Informe Mundial de las Naciones Unidas sobre el desarrollo de los recursos hídricos 2019: No dejar a nadie atrás*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367304

ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO MASCULINO A LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS PARA LA UNIVERSIDAD

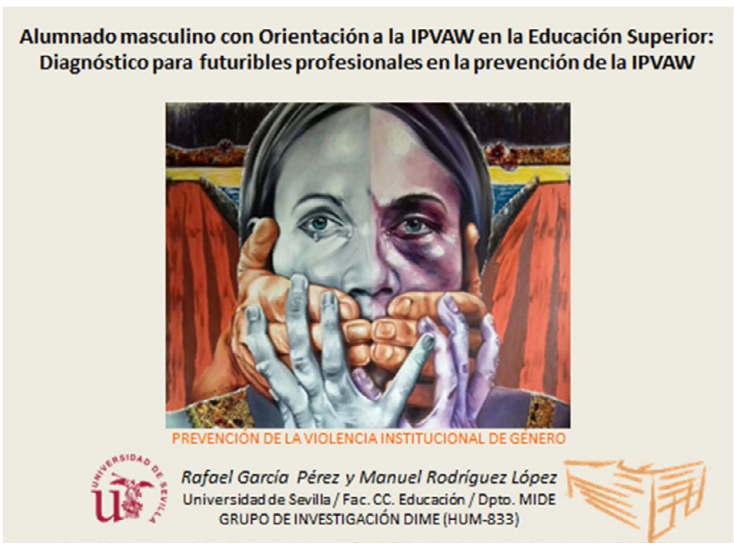
RAFAEL GARCÍA-PÉREZ
Universidad de Sevilla

MANUEL RODRÍGUEZ-LÓPEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos (pre)ocupamos de los profesionales universitarios que en un futuro pueden hacerse cargo de trabajos con funciones de prevención y apoyo a víctimas de violencia de pareja contra las mujeres (IPVAW) y/o tratan con hombres perpetradores de esta violencia.

Figura 1. *Acceso a la presentación en vídeo elaborada para el Congreso INNTED 2021*



Los contenidos que se exponen se basan en un estudio empírico para conocer la prevalencia de la Orientación a la IPVAW del alumnado masculino en los Títulos de Grado universitarios.

Tres motivaciones impulsan este esfuerzo diagnóstico:

a) Por un lado, nos interesa generar conocimiento sobre la necesidad de innovar la Educación Superior mediante la inclusión de la perspectiva de género en todas las titulaciones universitarias.

b) De otro lado, intentamos hacer visible a las Unidades de Igualdad un problema con tintes pandémicos, que debe ineludiblemente afrontarse por la institución universitaria en cumplimiento de las leyes promulgadas para la prevención y protección contra la violencia de género. Y, también, porque las propias universidades no están exentas de situaciones y procesos de violencia de género, en todos sus estamentos, pero especialmente entre el alumnado. Existe, como demuestra este diagnóstico, una población de alumnado masculino que tiene una alta vinculación con el ejercicio de este tipo de violencia contra las mujeres, así como de alumnado femenino que sufre violencia en sus relaciones de pareja. Es evidente que ante esta constatación ya no cabe seguir en la inercia ni en la ceguera ante esta realidad universitaria.

c) Finalmente, y quizás como trasfondo menos inmediato, pero aún más importante, también estamos muy preocupados por la VIOLENCIA INSTITUCIONAL que generan "malos profesionales universitarios" en los procesos de prevención y tratamiento de las mujeres víctimas de este tipo de violencia, derivada de la falta de formación en género de los profesionales. En específica referencia a nuestro país, estos profesionales se han formado, en su mayoría, en las universidades públicas españolas. Insistimos en este aspecto en sendos subapartados de esta introducción.

Hemos elaborado una presentación en vídeo más informal, clarificadora y motivadora, sobre la prevención de la violencia desde la Universidad (clicar en la Figura 1).

1.1. EL SISTEMA INSTITUCIONAL EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: DILIGENCIA DEBIDA VERSUS RE-VICTIMIZACIÓN.

Según Amnistía Internacional (2018), "el sistema institucional de apoyo" falla a las víctimas de la violencia de género. Uno de los motivos, claramente delimitable en el plano causal, se centra en la *incompetencia* de los profesionales por su falta de formación en género. Lo que implica que no pueden ayudar, sino más bien entorpecer, el proceso de recuperación de las víctimas. Esta incompetencia profesional se manifiesta tanto por su ideología y actitudes machistas como en sus hábitos profesionales en el trato con las mujeres víctimas y los hombres perpetradores de la violencia de género. La incidencia de aspectos como el sexismo, la aceptación de mitos de violencia contra las mujeres, doble moral sexista, etc., junto a otros elementos cognitivos y metacognitivos, del plano moral y actitudinal, se conjugan para facilitar la justificación de la violencia contra las mujeres y su minimización y/o normalización.

Figura 2. *El sistema de apoyo institucional falla a las víctimas de la IPVAW.*
Fuente: Composición propia con imagen tomada de Amnistía Internacional (2018).

Y esto ocurre en todos los ámbitos posibles en que una mujer debe ser atendida o que su agresor deba ser tratado. Rara vez se evita la confusión de roles, cayendo en la re-victimización de la mujer. Ello ocurre de forma multilateral, desde las diferentes áreas profesionales, dando continuidad a lo que se puede denominar "la ruta de la violencia":

- Desde la misma comunicación informativa acerca del asesinato de madres, hijos e hijas, a la comunicación de entretenimiento, con el trato incompetente que se ha venido dando a casos de maltrato mediático con víctimas y maltratadores con alta visibilidad social, tanto en redes sociales e Internet como en medios televisivos.

- Igualmente, la incompetencia de género en profesionales del ámbito educativo, cuando no se es capaz de reaccionar, con profesionalidad, por la propia ideología y posicionamiento, ante los indicadores de violencia patriarcal que pueda manifestarse contra las mujeres durante tantas horas, días, semanas, meses y años en que las niñas, jóvenes y posteriormente mujeres están, al menos supuestamente, al abrigo de los centros educativos.

  – O cuando un médico "no ve" las marcas de la tortura de largos años en los cuerpos y en los informes clínicos de las mujeres maltratadas,

  – O cuando un juez no considera los informes expertos emitidos al respecto de tales evidencias, ni reconozca la voz de las víctimas o no sepa analizar la argumentación discursiva de sus testimonios,

  – O cuando un criminólogo pasa por alto las huellas y pistas del maltrato a las mujeres,

  – O cuando un mediador comete errores profesionales que derivan en más violencia.

Cada vez más, el "sistema institucional" debe dar respuesta a las víctimas y a los perpetradores de la violencia contra las mujeres en aspectos que sabemos que son todavía muy poco comprendidos en los ámbitos profesionales provocando graves fracasos. Esto se constata en general

por el persistente número de mujeres que son víctimas de esta violencia, también se hace claramente visible a través de casos "especiales" en los que incluso hay que indultar a mujeres que se han defendido de sus maltratadores, o que intentan defender a sus hijos e hijas de lo que saben es una mala influencia y/o una prolongada utilización maquiavélica por parte la figura paterna y/o un peligro mortal. Sospechando, además, que, a la postre estos comportamientos paternos pueden ser muy determinantes de la identidad personal futurible de hijos e hijas y de la manera que puede condicionar sus vidas y posibilidades futuras, lo que da nuevos contenidos, no tan visibles como aquellos que son fatales, a la idea de violencia vicaria.

Es lógico que frente a dicha violencia institucional se postule la Diligencia Debida de los agentes en sus actuaciones profesionales, lo que necesariamente remite a sus competencias profesionales de género.

Figura 3. *La Diligencia Debida como elemento clave del Convenio de Estambul para la prevención de la violencia contra las mujeres firmado por España en 2014.*

CONVENIO DE ESTAMBUL

PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

ARTÍCULO 5. Obligaciones del Estado y diligencia debida

1. Las Partes **se abstendrán de cometer cualquier acto de violencia contra la mujer y se asegurarán de que las autoridades, los funcionarios, los agentes y las instituciones estatales, así como los demás actores que actúan en nombre del Estado** se comporten de acuerdo con esta obligación.
2. . Las Partes tomarán las medidas legislativas y demás necesarias para actuar con la diligencia debida para prevenir, investigar, castigar y conceder una indemnización por los actos de violencia incluidos en el ámbito de aplicación del presente Convenio los cometidos por actores no estatales.

ARTÍCULO 6 . Políticas sensibles al género

Las Partes se comprometen a incluir un enfoque de género en la aplicación y la evaluación del impacto de las disposiciones del presente Convenio y a **promover y aplicar de manera efectiva políticas de igualdad** entre mujeres y hombres y el empoderamiento de las mujeres.

Finalmente, cabe añadir que hay una infinidad de casos que el sistema ni siquiera registra; en los cuales, la dignidad, la seguridad y toda la

vida misma de las mujeres se ve coartada y destruida, requiriéndose para estas mujeres un apoyo ineludible en terapias de rehabilitación para culminar con éxito, como supervivientes y con un despertar de su resiliencia, que les permita recuperar el curso normal de su vida cotidiana y social, y tal vez también, de la vida sentimental.

1.2. Prevención de la violencia de género desde las universidades: Atención a las competencias de género.

El apoyo institucional a las víctimas de la IPVAW debe realizarse con profesionalidad, para propiciar y no alterar el marco lógico de recuperación de las mujeres que sufren este tipo de violencia.

Pero este apoyo imprescindible y *legislativamente protegido para las víctimas* falla, a veces, de la mano de los profesionales que deben ejercerlo; y, de los que cabe recordar que son agentes egresados en su mayoría de nuestras universidades públicas, y que han obtenido sus titulaciones de GRADO sin haber desarrollado las competencias profesionales de género que permiten *actuar acertadamente ante los procesos de violencia contra las mujeres*. Sin las necesarias competencias, difícilmente se actuará en ellos con la debida diligencia, sabiendo valorarlos con perspectiva de género y comprenderlos en su complejidad.

Dichas competencias de género implican, por tanto, un aprendizaje profundo y no deben abordarse, solamente, desde el plano de la habilidad técnica, sino que requiere el factor añadido del propio posicionamiento profesional competente y actitud sensible ante la violencia contra las mujeres. Deberán articularse múltiples vías de aproximación curricular de género, tanto de materias específicas como competencias insertas en las materias y espacios curriculares y extracurriculares posibles. Este aprendizaje profundo supone considerar que, además de formación cognitiva, también hacen falta competencias socioculturales y metacognitivas más complejas, implicando aspectos como la empatía con las víctimas y otros elementos caracterizadores de un buen profesional educativo, sanitario, informativo, psicosocial, jurídico o de seguridad en el tratamiento de la violencia de género, en el ámbito de sus atribuciones cuando forman parte del sistema de prevención y apoyo a las víctimas de la violencia contra las mujeres y/o del sistema de regulación penal,

prevención y tratamiento de los hombres perpetradores de violencia intima de pareja contra las mujeres.

2. ALCANCE Y UTILIDAD DEL DIAGNÓSTICO DE LA "ORIENTACIÓN A LA IPVAW" DE LOS ALUMNOS.

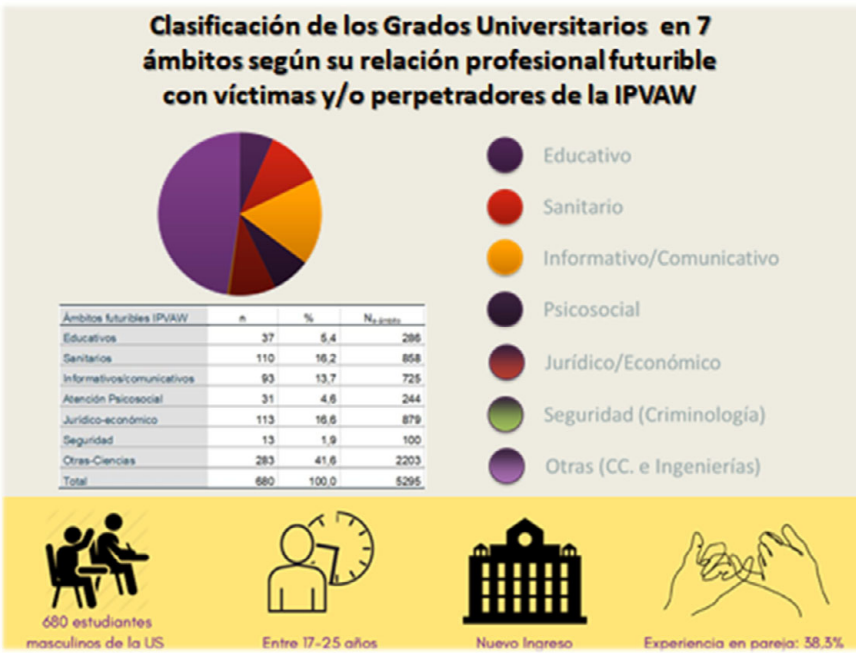
En cuanto al alcance interdisciplinar del diagnóstico, al vincularse a todos los estudios de grado universitarios, permite una visión panorámica de la prevalencia de la Orientación a la IPVAW según los diferentes campos disciplinares que se vinculan a futuribles profesionales. Hace ya una década que se publicó el artículo "El Patriarcado no es Transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad" (García-Pérez, et al. 2011), aquel se centró sobre los profesionales del campo educativo y se han constatado indudables cambios socioculturales desde entonces, siendo el ambiente hoy más receptivo, en general, pero con mayores desafíos aún que antes. Ahora, extendemos dicha preocupación a *todos los campos profesionales universitarios* vinculados a la prevención y apoyo a las víctimas de la violencia de género y al tratamiento de los hombres perpetradores de esta violencia contra las mujeres.

Tradicionalmente, se ha observado más la violencia institucional vinculada a las fuerzas del orden o a la judicatura, pero en su concepto actual, más flexible, también alcanza a cualquiera de los profesionales que por su actuación induzca la re-victimización de las mujeres y altere su proceso de recuperación (Espinoza, 2019; Peral-López, 2020). También suponen violencia institucional, los errores de profesionales por ceguera de género, de agentes que no comprenden las personalidades oscuras de los perpetradores de la IPVAW (Pozueco & Moreno, 2013), al ser incompetentes para neutralizar su gran capacidad para ejercer presión y manipular para el mantenimiento de la violencia (Torres, Lemus-Giráldez & Herrero, 2013; Pozueco et al. 2013; Rollero, 2020).

Por los motivos señalados en la introducción, hemos centrado este diagnóstico en alumnado masculino recién ingresado en los estudios de grado de Educación Superior impartidos en la Universidad de Sevilla. Se ha elegido una universidad concreta para poder realizar un muestreo

estadístico representativo, por conglomerados estratificados proporcionalmente, con un error de ±5% y 95,5% de nivel de confianza. Este estudio aporta parámetros poblacionales, reales y concretos, que permiten valorar la dimensión de este reto psicoeducativo y que, considerando las dimensiones de cada universidad, se pueden extrapolar o generalizar al conjunto de las universidades (para ello, debe tenerse en cuenta el número de alumnado masculino de nuevo ingreso en los estudios de grados, en la US serían aproximadamente 5000 alumnos anuales). Trabajar con un caso concreto, para abarcar una universidad en su totalidad, permite expresar el reto psicoeducativo en volumen de trabajo a asumir por las Unidades de Igualdad en el abordaje del desafío. También permite diferenciar la naturaleza de la tarea, tanto en un plano ordinario general vinculado al trabajo con todo el alumnado, como en un plano extraordinario o "especial" vinculado a grupos específicos de alumnado con alta orientación hacia la violencia contra las mujeres.

Figura 4. *Caracterización del diagnóstico realizado en la Universidad de Sevilla.*



Ámbitos futuribles IPVAW	n	%	N_{proyecto}
Educativos	37	5,4	286
Sanitarios	110	16,2	858
Informativos/comunicativos	93	13,7	725
Atención Psicosocial	31	4,6	244
Jurídico-económico	113	16,6	879
Seguridad	13	1,9	100
Otras-Ciencias	283	41,6	2203
Total	680	100,0	5295

Una última cuestión sobre el sentido del diagnóstico aplicado al alumnado en sus inicios universitarios, se refiere a que es todavía un buen momento para influir en ellos y transformar sus identidades. Bajo-Pérez (2020), denomina a esta etapa evolutiva como "adultez emergente", periodo caracterizado por cierto grado de madurez, pero sin haber alcanzado aún cierta estabilidad en el ámbito personal, laboral, familiar y/o económico. Es una etapa vital en donde comienzan relaciones de pareja que pueden verse especialmente afectadas por los estereotipos sexistas y la mitología afectiva y sexual patriarcal; la cual, bajo el ideal romántico sexista que promueve, facilita el inicio de la violencia intima de pareja y otras formas de relación no concertada; desde las más sutiles en unos sujetos a las más extremas (incluyendo la aceptación de la agresión sexual) en otros.

3. ¿QUÉ ES LA "ORIENTACIÓN A LA IPVAW" Y CÓMO LA MEDIMOS EN ALUMNADO DE RECIENTE INGRESO?

La *Orientación a la IPVAW* es un constructo teórico y empírico. Lo hemos formulado para poder diagnosticar la naturaleza y alcance del "reto educativo", que supone el alumnado masculino para las universidades, cuando estas asumen la iniciativa de formar "competencias profesionales de género" en los estudiantes universitarios. Con este constructo medimos el grado de afectación del alumnado o tendencia a asimilar las propuestas ideológicas patriarcales, identificar sus características personales que les llevan asimilar la violencia contra la mujer como modo y motivo de desenvolvimiento social y personal y la implicación particular que se haya tenido ya en posibles procesos de microviolencia en pareja o violencia en sus relaciones íntimas sexuales y sentimentales con las mujeres.

En este sentido, puede considerarse al constructo teórico/empírico "Orientación a la IPVAW" como un indicador *condicionante* de la identidad profesional futura del alumnado y de su identidad actual como aprendiz de las competencias profesionales de género, máxime si van desarrollar la vida profesional vinculados a ámbitos relacionados con el tratamiento y apoyo a las víctimas de violencia de género o en el ámbito

del trabajo con perpetradores. Este condicionante podríamos delimitarlo causalmente como una fuente de necesidad "especial" de apoyo educativo e institucional, en la construcción de una identidad profesional masculina sostenible y competente para el trabajo en el ámbito de la prevención de la IPVAW.

Figura 5. *Elementos estructurales del constructo "Orientación a la IPVAW".*

El constructo *ORIENTACIÓN A LA IPVAW* se compone con los siguientes 7 instrumentos:

1. Mitos y neomitos de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja (MIPVAW - Myths Intimate Partner Violence Against Women) propuesta por Rebollo-Catalán et al. (2021) y basada en Peters (2008) y Bosch-Fiol & Ferrer-Pérez (2012).

2. Sexismo ambivalente (ASI) (sexismo hostil y benevolente) de Expósito, Moya & Glick (1998).

3. MicroV-IPVAW. (Microviolencia ejercida en la relación íntima de pareja) adaptada en escala de frecuencia (nunca / siempre) basada en Ferrer et al. (2008).

4. Doble Canon Sexista (DSS) (Sexist Double Standar) Caron, Halteman & Stickle (1993) en la versión española de Sierra, Rojas & Marín (2007).

5. Los mecanismos de Deshumanización y Atribución de Culpa (D.M.$_{(DH+AC)}$ de la Teoría de la Desconexión Moral de Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli (1996).

6. La Triada Oscura de la Personalidad (Dark Triad - escala Dirty Dozen (DD12) de Jonason & Webster (2010), en versión española (Nohales Nieto, 2015).

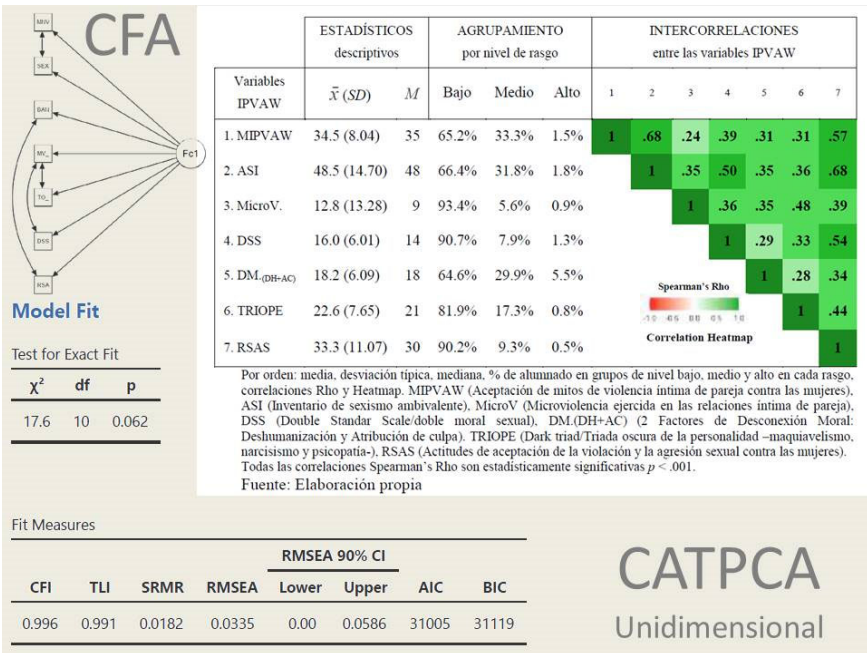
7. Actitudes de violencia contra la mujer en el plano íntimo sexual (Rape Supportive Attitude Scale - RSAS_20) de Lottes (1991; 1998), versión española de Sierra, Rojas, Ortega & Marín (2007).

4. INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA UNIVERSIDAD: DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Analizamos conjuntamente la batería de rasgos que consideramos les incapacitan para el trato profesional futurible con las víctimas de violencia de género (figuras 6 y 7): 1) en el plano sociocultural, elevados niveles de sexismo y aceptación de mitos sobre la violencia contra las mujeres; 2) en el plano relacional, la perpetración repetitiva y/o permanente de microviolencias en las propias relaciones de pareja y el mantenimiento de estatus relacional dominante ejercido mediante doble canon sexista; y, 3) en el plano individual, la utilización de algunos de los mecanismos propuestos en la Teoría de la Desconexión Moral de Bandura en la violencia contra las mujeres (deshumanización / atribución de culpa) y/o rasgos extremos de la personalidad (Triada Oscura de la Personalidad), así como la violencia en plano sexual (aceptación de la violación en la relación sexual con las mujeres). El resultado permite identificar y mapear, al iniciar estudios en la universidad, el volumen

de los colectivos de alumnado que requieren de especial atención preventiva, especialmente, entre los que estudian grados con probabilidades de futuribles desempeños profesionales vinculados con víctimas de violencia. Este constructo complejo, pero medible como constructo de segundo orden a partir de dicha batería de conocidos instrumentos de medida del campo IPVAW, permite identificar y anticiparse a las posibles resistencias/barreras en el aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales de género del alumnado masculino universitario.

Figura 6. *Medición y validación empírica del constructo "Orientación a la IPVAW".*



Variables IPVAW	ESTADÍSTICOS descriptivos $\bar{x}$ (*SD*)	*M*	AGRUPAMIENTO por nivel de rasgo Bajo	Medio	Alto	INTERCORRELACIONES entre las variables IPVAW 1	2	3	4	5	6	7
1. MIPVAW	34.5 (8.04)	35	65.2%	33.3%	1.5%	1	.68	.24	.39	.31	.31	.57
2. ASI	48.5 (14.70)	48	66.4%	31.8%	1.8%		1	.35	.50	.35	.36	.68
3. MicroV.	12.8 (13.28)	9	93.4%	5.6%	0.9%			1	.36	.35	.48	.39
4. DSS	16.0 (6.01)	14	90.7%	7.9%	1.3%				1	.29	.33	.54
5. DM.(DH+AC)	18.2 (6.09)	18	64.6%	29.9%	5.5%					1	.28	.34
6. TRIOPE	22.6 (7.65)	21	81.9%	17.3%	0.8%						1	.44
7. RSAS	33.3 (11.07)	30	90.2%	9.3%	0.5%							1

Por orden: media, desviación típica, mediana, % de alumnado en grupos de nivel bajo, medio y alto en cada rasgo, correlaciones Rho y Heatmap. MIPVAW (Aceptación de mitos de violencia íntima de pareja contra las mujeres), ASI (Inventario de sexismo ambivalente), MicroV (Microviolencia ejercida en las relaciones íntima de pareja), DSS (Double Standar Scale/doble moral sexual), DM.(DH+AC) (2 Factores de Desconexión Moral: Deshumanización y Atribución de culpa). TRIOPE (Dark triad/Triada oscura de la personalidad –maquiavelismo, narcisismo y psicopatía-), RSAS (Actitudes de aceptación de la violación y la agresión sexual contra las mujeres). Todas las correlaciones Spearman's Rho son estadísticamente significativas $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia

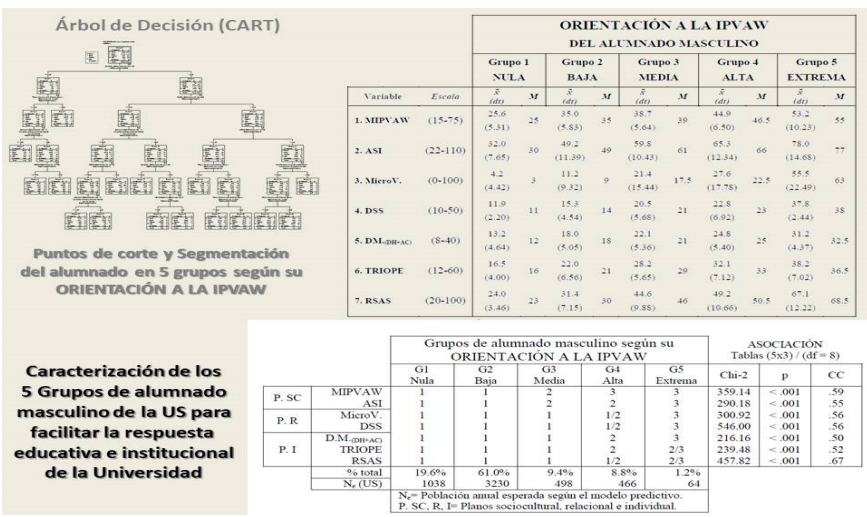
En este sentido, aunque luego se matizan las agrupaciones, hay que considerar entre el alumnado grupos bien diferenciados. De un lado, hay un par de grupos, muy amplios, del alumnado que solo requiere una formación basada en un *Curriculum Sensible al Género*, que les capacite profesionalmente; y, por otro lado, se identifican otros tres grupos, mucho más pequeños, susceptibles de ser considerados alumnados "especiales" por su alto grado de Orientación a la IPVAW.

Estos resultados indican que el 80% del alumnado masculino que ingresa en las universidades lo que necesitan es una UNIVERSIDAD EN CLAVE DE GÉNERO (Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto & Vega-Caro, 2018). Compartimos con estas autoras la idea ya planteada en la presentación ("Balada triste…") sobre la imperante necesidad de las competencias de género universitarias en la formación de los profesionales:

> "La formación en género que reciben estudiantes universitarios sigue siendo algo residual y anecdótica, cuando la realidad nos grita la importancia y repercusión que tiene una falta de formación y conocimiento en esta materia en las actuaciones profesionales en diferentes ámbitos (judicatura, abogacía, psicología, medicina, educación, etc.) con graves consecuencias, en muchos casos, sobre la vida y bienestar de mujeres y niñas como así lo evidencian las múltiples y terribles formas de violencia que sufrimos y las cifras de las mismas (violencia de género, violencia sexual, etc.)" (p. 19).

Sin embargo, también es clave no olvidar que los restantes grupos de alumnado, que son el 20%, van a suponer un fuerte reto institucional que las universidades no han contemplado aún entre sus funciones.

Figura 7. *Resultados diagnósticos en la identificación y clasificación del alumnado masculino según su orientación a la IPVAW.*



		ORIENTACIÓN A LA IPVAW DEL ALUMNADO MASCULINO									
		Grupo 1 NULA		Grupo 2 BAJA		Grupo 3 MEDIA		Grupo 4 ALTA		Grupo 5 EXTREMA	
Variable	*Escala*	$\bar{x}$ (*dt*)	*M*	$\bar{x}$ (*dt*)	*M*	$\bar{x}$ (*dt*)	*M*	$\bar{x}$ (*dt*)	*M*	$\bar{x}$ (*dt*)	*M*
1. MIPVAW	(15-75)	25.6 (5.31)	25	35.0 (5.83)	35	38.7 (5.64)	39	44.9 (6.50)	46.5	53.2 (10.23)	55
2. ASI	(22-110)	32.0 (7.65)	30	49.2 (11.39)	49	59.8 (10.43)	61	65.3 (12.34)	66	78.0 (14.68)	77
3. MicroV.	(0-100)	4.2 (4.42)	3	11.2 (9.32)	9	21.4 (15.44)	17.5	27.6 (17.78)	22.5	55.5 (22.49)	63
4. DSS	(10-50)	11.9 (2.20)	11	15.3 (4.54)	14	20.5 (5.68)	21	22.8 (6.92)	23	37.8 (2.44)	38
5. DM.$_{(DH+AC)}$	(8-40)	13.2 (4.64)	12	18.0 (5.05)	18	22.1 (5.36)	21	24.8 (5.40)	25	31.2 (4.37)	32.5
6. TRIOPE	(12-60)	16.5 (4.00)	16	22.0 (6.56)	21	28.2 (5.65)	29	32.1 (7.12)	33	38.2 (7.02)	36.5
7. RSAS	(20-100)	24.0 (3.46)	23	31.4 (7.15)	30	44.6 (9.88)	46	49.2 (10.66)	50.5	67.1 (12.22)	68.5

		Grupos de alumnado masculino según su ORIENTACIÓN A LA IPVAW					ASOCIACIÓN Tablas (5x3) / (df = 8)		
		G1 Nula	G2 Baja	G3 Media	G4 Alta	G5 Extrema	Chi-2	p	CC
P. SC	MIPVAW	1	1	2	3	3	359.14	<.001	.59
	ASI	1	1	2	2	3	290.18	<.001	.55
P. R	MicroV.	1	1	1	1/2	3	300.92	<.001	.56
	DSS	1	1	1	1/2	3	546.00	<.001	.56
P. I	D.M.$_{(DH+AC)}$	1	1	1	2	3	216.16	<.001	.50
	TRIOPE	1	1	1	2	2/3	239.48	<.001	.52
	RSAS	1	1	1	1/2	2/3	457.82	<.001	.67
	% total	19.6%	61.0%	9.4%	8.8%	1.2%			
	N_e (US)	1038	3230	498	466	64			

N_e= Población anual esperada según el modelo predictivo.
P. SC, R, I= Planos sociocultural, relacional e individual.

Pensando especialmente en el grupo de alumnado de mayor Orientación a la IPVAW, conviene comentar algunos rasgos de este perfil más extremo. En tales niveles puede ser que estemos ante un *trastorno múltiple de la persona, con carácter subclínico*, que se identifica por altos niveles de *rasgos orientados a la IPVAW en todos los planos* constitutivos: 1) a nivel sociocultural (elementos sexistas y culturales propios de ideologías patriarcales), 2) a nivel relacional (roles perpetradores/hábitos agresores en las interacciones), y también, 3) a nivel individual (con trazas de la personalidad oscura, narcicismo, maquiavelismo y psicopatía; así como de desconexión moral ante la violencia o la aceptación de la violación como forma de relación sexual con la mujer).

Estos hombres con alta Orientación a la IPVAW construyen una coraza, sustentada en los tres planos (no sólo en el psicológico como podría pensarse) que les permite la defensa de su rol imperante, para una guerra de dominación con el sexo femenino en el que el botín principal no es otro que el mantenimiento de las desigualdades y, en definitiva, de los privilegios. El carácter subclínico de los rasgos señalados permite decir, salvo que lo indiquen estudios clínicos más específicos de los casos extremos, que la orientación a la IPVAW no puede considerarse una enfermedad mental sino todo un constructo que atraviesa los cimientos de la identidad personal. Esta identidad machista, en parte internalizada y, en alguna medida también, auto-determinada bajo el yugo de una masculinidad socioculturalmente insostenible en la actualidad, debe reconstruirse tanto en el plano social general como en el formativo y profesional universitario para poder ejercer en ámbitos vinculados a la prevención y atención de la violencia de género.

También otros grupos de alumnado son "especiales", aunque no tan extremos, y todos deberían recibir una respuesta institucional y psicosocial mucho más específica que el alumnado típico. En todos estos grupos, este indicador (Alta Orientación a la IPVAW) señala hacia serias dificultades en la asimilación de las competencias profesionales de género con los planteamientos curriculares "normalizados" para todo el alumnado, y, por tanto, la existencia de este alumnado supone un reto institucional y educativo universitario sin precedentes.

Figura 8. *Iniciativas y sensibilidades conscientes del desafío de género en la Universidad.*

Entendemos esta construcción de las masculinidades patriarcales como un proceso de espiral socio-histórica, en la que desde los diversos planos se va a potenciar el dominio de las mujeres y su deshumanización, lo que los convierte en perpetradores de las modalidades típicas de la violencia machista. Este alumnado de extrema orientación a la IPVAW no parece que vaya a adquirir las competencias profesionales de género sin un *cambio de identidad hacia una masculinidad profesionalmente sostenible* y libre de prejuicios contra las mujeres, lo que no es posible lograr sin que se tomen medidas "muy especiales" y aun así nos parece un sendero incierto en cuanto al logro de tales cambios. Hay en este aspecto campo abierto para la reflexión y el debate sobre las actuaciones aplicables con garantías de impacto preventivo y transformador.

Si realmente las universidades asumen su compromiso, como acicate de la Educación Superior de profesionales ante el problema pandémico de la violencia contra las mujeres, se deben atender cambios funcionales en las organizaciones universitarias; 1) una claramente vinculada a la reforma educativa y complementación curricular de las titulaciones, ya en marcha paulatinamente de la mano de las agencias de calidad, para la *inclusión de la perspectiva de género* y las contribuciones de las mujeres en un curriculum universitario que sea sensible al género; y, 2) otra, encaminada a establecer los controles de calidad oportunos para la concesión de títulos de Grado, de forma que puedan prevenirse futuras formas de violencia institucional, "por incompetencia profesional", contra las mujeres. La vigilancia y persistencia en el logro de estos objetivos no es opcional para las Universidades, pues son funciones que se encomiendan a la educación superior en las propias leyes de violencia contra las mujeres.

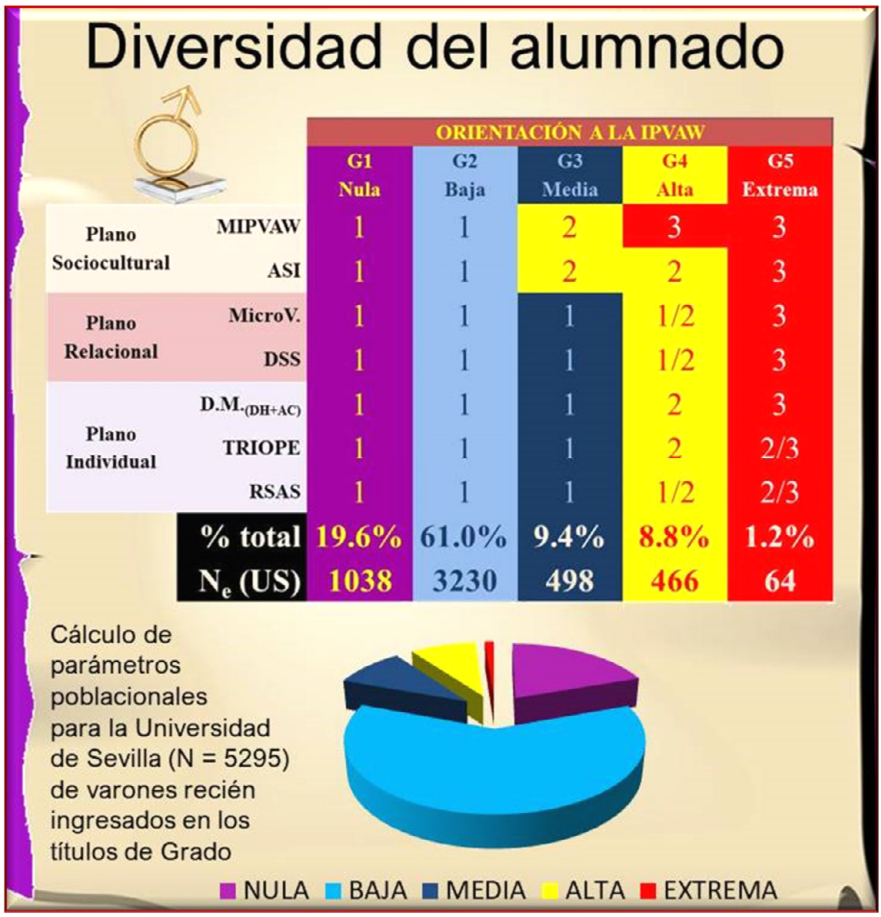
Nos parece este un reto sin precedente para las universidades porque no se ha abordado nunca esta diversidad del alumnado oficialmente, aunque todo el profesorado universitario trabaja con ello desde siempre; y también, porque si cambiar "las conciencias" se nos antojaba ya un camino árido, más difícil se presenta la idea de lograr con estos futuros profesionales, hoy estudiantes de nuestras aulas, su auto-reconstrucción de las propias identidades machistas; y, poder desarrollar las competencias de género básicas y necesarias profesionalmente.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA LAS UNIDADES DE IGUALDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Queremos comenzar concluyendo acerca de la diversidad del alumnado respecto de su Orientación a la IPVAW, la figura 9 resume gráficamente los resultados diagnósticos. Estos se han interpretado anteriormente, dando pie a una serie de propuestas de actuación institucional para las Unidades de Igualdad. Esta diversidad debería ser reconocida y analizada desde los estamentos institucionales, cuando la lógica, la teoría y la demostración empírica señalan un reto. Además, cabe

sospechar que, asumir este desafío, mejorará nuestras universidades, al tiempo que satisfacemos las deficiencias competenciales de género.

Figura 9. *Diversidad del alumnado según su Orientación a la IPVAW.*



De forma muy resumida, entendemos que para que las Universidades puedan acometer con la DEBIDA DILIGENCIA su función de prevenir la VIOLENCIA INSTITUCIONAL a la que se verán expuestas las mujeres víctimas de violencia por una atención profesional deficiente o inadecuada, deben reconocer y certificar la formación de género para todo especialista perteneciente a los campos universitarios que forman, en estudios de grado, a futuribles profesionales en la atención a las víctimas de la violencia de género. También implica tratar y determinar

por las universidades el desafío que supone ese 20% (aproximadamente) del alumnado masculino con Orientación a la Violencia Contra las Mujeres, del que debe asegurarse que tienen las competencias de género antes de habilitarles para trabajar en campos como: 1) Educativos, 2) Sanitarios, 3) Informativos, 4) Atención psicosocial, 5) Jurídicos-económicos, 6) Seguridad (criminología...); o habilitar algún mecanismo de control que les impida trabajar con víctimas de la violencia machista (para evitar escenarios de re-victimización por la incompetencia profesional de género).

Se han identificado, entre el alumnado masculino de 1º de los grados universitarios, 5 grupos de alumnado que requieren una respuesta específica por las universidades:

1) aproximadamente un 20% son alumnado con conocimientos y conciencia de género al que debe darse su lugar en la participación de los programas formativos de género entre iguales; 2) alrededor de un 60% es alumnado masculino influido por el patriarcado pero sin orientación a la violencia, que requiere que los estudios de grado incorporen un Curriculum Sensible al Género y lo certifiquen con una Mención de Género al Título de graduado; 3) un grupo de casi un 10% de alumnado con influencias culturales patriarcales que justifican la violencia contra las mujeres, este grupo requiere de Programas de Sensibilización de Género articulados por las Unidades de Igualdad; 4) un grupo de alumnado masculino de aproximadamente el 8% (serían cada curso en la US unos 500 alumnos) que tiene una alta orientación a la IPVAW, debe tratarse con programas terapéuticos grupales desde los equipos psicosociales de las propias universidades especializados en esta materia; 5) finalmente, un grupo aproximado de 1%, tiene una extrema orientación a la IPVAW y debe ser tratado como casos pseudo-clínicos por los equipos psicosociales (serían unos 50 casos/expedientes anuales). En todo caso, debería reconsiderarse la posibilidad de graduar a este último grupo de alumnado en ciertas especialidades vinculadas directa o indirectamente a la prevención y atención de la violencia de género, si no acepta y aprovecha la terapia individual y demuestra un cambio "mental", actitudinal y cultural al respecto. La figura 10 resume las propuestas.

Figura 10. *Resumen de Propuestas para las Unidades de Igualdad de las Universidades.*

1	Reconocimiento, implicación Y **acreditación del alumnado** Competente y colaborador en las temáticas de Igualdad de género universitarias (DINAMIZADO POR LAS UNIDADES DE IGUALDAD).
2	**MENCIÓN DE GÉNERO EN EL TÍTULO DE GRADO**, OBVIAMENTE, DESPUÉS DE INCORPORAR, UN **CURRICULUM SENSIBLE AL GÉNERO** en dichos grados universitarios (IMPULSADO POR LAS UNIDADES DE IGUALDAD).
3	**PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE GÉNERO E IGUALDAD** COORDINADO DESDE LAS redes de UNIDADES DE IGUALDAD DE LAS UNIVERSIDADES (dirigido a todas las comunidades).
4	**PROGRAMA de grupos psicoterapéuticos Sobre violencia Contra las mujeres** (desarrollados por equipos psicosociales especializados en violencia contra las mujeres coordinados por las unidades de igualdad).
5	**Estudio y tratamiento psicoterapéutico de Casos individuales De «extrema» orientación a ipvaw ,** ABRIENDO EL EXPEDIENTE DE CADA CASO (mecanismos de exclusión del campo PROFESIONAL ipvaw CUANDO NO SE CONSIGAN LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE GÉNERO).

Estas propuestas las realizamos pensando en audiencias diversas, tanto para su valoración en la agenda feminista sobre masculinidades, como para informar a las organizaciones universitarias. Su desarrollo futurible podría suponer un gran desafío para las Universidades, y en particular, una *ampliación de las competencias de las Unidades de Igualdad*. Su abordaje por estos organismos implica, seguramente, un incremento de las infraestructuras económicas, de gestión; y también, la creación de equipos psicosociales especializados en tratar alumnado universitario con alta Orientación a la IPVAW. Pensamos que esta transformación debe afrontarse en el marco de las políticas universitarias de prevención de riesgos y observación de la responsabilidad empresarial. También implica un esfuerzo mantenido anualmente, de forma cíclica y permanente, que requerirá de otros procesos diagnósticos que orienten y certifiquen las mejoras en competencias profesionales.

Antes de finalizar debemos abordar un par de cuestiones, a modo de reflexiones discursivas, sobre aspectos que se han resaltado en los resultados del diagnóstico. Una se refiere al descubrimiento de un grupo de alumnado que ya muestra identidades masculinas sostenibles y un

claro rechazo a la cultura patriarcal. En este aspecto hay un campo también interesante de reflexión a futuro sobre la maximización de la oportunidad que supone dicho alumnado para nuestras universidades en un momento en que se nos demanda un cambio o reforma en dicha dirección. Otra es en cuanto a la solicitud que realizamos de que se haga la MENCIÓN DE GÉNERO en los títulos de Grado. Nos parece que esa es la forma más inmediata en que las instituciones, empresas y organismos pueden tener algún conocimiento sobre las competencias profesionales de género de los agentes cara a su posterior contratación, dentro de este campo de la prevención de la violencia contra las mujeres, mitigando en parte la posible re-victimización y exposición a la violencia institucional que puedan ejercer agentes profesionales sin una sensibilización y formación adecuada en esta materia.

Las limitaciones del conocimiento expuesto en este capítulo se derivan evidentemente del enfoque panorámico aplicado para la detección global de la prevalencia del problema, careciendo de la profundidad de los estudios cualitativos con los que nos proponemos generar toda la información que actualmente no conocemos, respecto de los modos más adecuados de llegar al proceso de reconstrucción, y autodeterminación posible de las propias identidades masculinas para que sean sostenibles en los planos relacionales y profesionales con la mujeres.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento sincero a todo el alumnado que, sin reservas, ha querido participar en este ambicioso procedimiento de diagnóstico que le ha supuesto cumplimentar la batería para la medición de la Orientación a la IPVAW (7 rasgos de múltiples dimensiones que se interaniman, incluyendo el análisis de creencias, mitos, conceptos, actitudes, valores, personalidad, sentimientos, posicionamientos y acciones) y del profesorado universitario que nos facilitó el acceso y la organización del proceso de recogida de datos.

También queremos agradecer el apoyo recibido por parte del proyecto de investigación I+D «Desafíos del Yo: Reconstrucción de las Identidades en Situaciones de Desigualdad y Exclusión Social» (PSI2016-80112-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, para la realización de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amnistía Internacional (2018). *Ya es hora de que me creas. Un sistema que cuestiona y desprotege a las víctimas.* https://shortest.link/-Ll

Bajo-Pérez, I (2020). La normalización de la violencia de género en la adultez emergente a través del mito del amor romántico. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 15, 253-268.https://shortest.link/-Lw

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 264-374. https://doi.org/10.1037//0022-3514.71.2.364

BOE de 6 de junio de 2014, núm. 137 (CONVENIO DE ESTAMBUL). *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011.* (Firmado por el Estado Español en 2014 –texto consolidado-). https://shortest.link/-LB

Bosch-Fiol, E., & Ferrer-Pérez, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI [New map of the myths about gender violence in XXI century]. *Psicothema, 24*(4), 548–554. http://www.psicothema.es/pdf/4052.pdf

Caron S.L., Davis C.M., Halteman W.A. & Stickle M. (1993). Predictors of condom-related behaviours among first-year college students. *Journal of Sex Research*, 30, 252-259. https://doi.org/10.1080/00224499309551709

Espinoza, J. (2019). Dimensión jurídica de la violencia institucional de género. Profundizando en su contenido. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2*(3), 183-191. https://shortest.link/-LD

Expósito, F., Moya, M. C. & Glick, P. (1998) Sexismo ambivalente: medición y correlatos, *Revista de Psicología Social, 13*(2), 159-169, DOI: https://doi.org/10.1174/021347498760350641

Ferrer, V. A., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. C., García, M. E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de Psicología, 24*(2), 341-352. https://shortest.link/-LK

Ferrer-Pérez, V. A.& Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la "ceguera" de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica, 29*, 69-76. https://shortest.link/-LU

García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, M. A., Vega-Caro, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón-García, O. & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. Cultura y Educación 23 (3), 385-393. https://doi.org/10.1174/113564011797330298

Jonason, P.K. & Webster, G.D. (2010). The dirty dozen: a concise measure of the dark triad. Psychological Assessment, *22* (2), 420–432. https://doi.org/10.1037/a0019265

Lottes, I. L. (1991). Belief Systems: Sexuality and Rape. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 4, 37-59. https://shortest.link/-LY

Lottes, I. L. (1998). Rape Supportive Attitude Scale. En C. M. Davis, W. L. Yarber, R. Baserman, G. Scherer y S. L. Davis (Eds.), *Handbook of Sexuality-related Measure*s (pp. 504-505). Londres: Sage.

Nohales, B. (2015). *La triada oscura de la personalidad. Adaptación al español de los cuestionarios Dirty Dozen y Short Dark Triad*. Repositorio de la Universitat Jaume I. https://shortest.link/-M6

Peral-López, M. C. (2020). Responsabilidad pública en materia de violencia de género (Especial referencia a las hijas e hijos de madres maltratadas). *Femerís*, 5 (2). https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5389

Peters, J. (2008). Measuring Myths about Domestic Violence: Development and Initial Validation of the Domestic Violence Myth Acceptance Scale. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 16*:1, 1-21. https://doi.org/10.1080/10926770801917780

Pozueco, J.M.& Moreno, J.M. (2013). La tríada oscura de la personalidad en las relaciones íntimas. Psicopatía, maquiavelismo y maltrato psicológico. *Boletín de psicología, 107*, 91-111. https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N107-5.pdf

Pozueco, J.M., Moreno, J.M.; Blázquez, M. & García, E. (2013). Psicópatas integrados/subclínicos en las relaciones de pareja: Perfil, maltrato psicológico y factores de riesgo. *Papeles del Psicólogo, 34*(1). http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2169.pdf

Rebollo-Catalán, Á., García-Pérez, R., Rodríguez-López, M., Bascón, M. & Cubero, M. (2021, en revisión). Reviewing the measure of the acceptance of myths about intimate partner violence against women: validation of a new scale in young spanish adults (IPVAW). En la revista *Violence Against Women.*

Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. & Vega-Caro, L. (2018). *La Universidad en Clave de Género*. Octaedro. https://octaedro.com/libro/la-universidad-en-clave-de-genero/

Rollero, C. (2020). The Social Dimensions of Intimate partner Violence: A Qualitative Study with Male Perpetrators. *Sexuality & Culture 24*, 749-763. https://doi.org/10.1007/s12119-019-09661-z

Sierra, J. C., Rojas, A., Ortega, V.&Martín Ortíz, J. D. (2007). Evaluación de actitudes sexuales machistas en universitarios: primeros datos psicométricos de las versiones españolas de la Double Standard Scale (DSS) y de la Rape Supportive Attitude Scale (RSAS). *International Journal of Psychology and psychological Therapy, 7*(1), 41-60. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2305078.pdf

Torres, A.; Lemos, S. & Herrero, J. (2013). Violencia hacia la mujer: características psicológicas y de personalidad de los hombres que maltratan a su pareja. *Anales de psicología, 29(*1), 9-18. https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130621

Universidad de Sevilla (2019). Anuario estadístico 2018-2019. http://servicio.us.es/splanestu/WS/Anuario1819/AESY18-19.html

BLOQUE III

INCLUYENDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS DOCENTES

CAPÍTULO XVII

LA ASIGNATURA GÉNERO Y SALUD EN EL GRADO EN ENFERMERÍA: UNA OPORTUNIDAD REAL PARA AVANZAR EN IGUALDAD

ROSA Mª CASADO MEJÍA
Universidad de Sevilla

Mª ÁNGELES GARCÍA-CARPINTERO MUÑOZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En España, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, recoge en el artículo 25 diferentes disposiciones sobre la igualdad en el ámbito de la educación superior. Entre otras cosas contempla que:

> *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. También dice que, en particular promoverán la inclusión, en los planes de estudios en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres*.

Son pocos los planes de estudios universitarios que han introducido estas enseñanzas. Sin embargo, la asignatura "Género y Salud" está incluida en los Planes de Estudio del Grado en Enfermería de la Universidad de Sevilla (US), como asignatura troncal de 6 ECTS desde el año 2009, en el que se pusieron en marcha las titulaciones universitarias en la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior. Hace más de 10 años de esta apuesta curricular y sigue siendo la única asignatura troncal especifica de Género y Salud, implantada en las disciplinas de Ciencias de la Salud en España, con una trayectoria de más de 4000 estudiantes egresados, futuros y futuras profesionales de Enfermería.

1.1. Antecedentes.

En el Departamento de Enfermería de la US se produce con anterioridad al 2009 unas circunstancias especiales en el que coinciden un grupo de profesoras de Enfermería feministas con una inquietud y sensibilidad ante las desigualdades debidas a la construcción cultural del género, que además de la Diplomatura de Enfermería nos habíamos licenciado en distintas disciplinas como Antropología Social y Cultural, Sociología o Psicología entre otras, y nos habíamos formado en materia de Género cursando Másteres como el de Estudios de Género y Desarrollo Profesional de la US.

Al no existir asignaturas regladas que abordaran específicamente esta temática, se introdujeron algunos módulos en asignaturas troncales como "Enfermería Comunitaria II" o "Enfermería Materno-Infantil" de la Diplomatura de Enfermería (Macías et al., 2009a; Macías et al., 2009b) o de libre configuración.

Contemplando la historia, corroboramos que la semilla estaba sembrada, sin embargo, no fue fácil la introducción de la asignatura en el Plan de Estudios. Cuando empezamos con la elaboración del Plan de Estudios de Grado en Enfermería y se planteó la importancia de esta asignatura por parte de un grupo de profesoras concienciadas sobre la importancia del aprendizaje sobre género e igualdad para futuros y futuras profesionales de la salud, tuvimos las resistencias de otros departamentos universitarios que participan en nuestros estudios y de muchos profesores y profesoras también de nuestro propio Departamento de Enfermería, que no tenían perspectiva feminista y que consideraban que era absurdo introducir la asignatura, cuando eran más importantes otras más relacionadas con un enfoque biologicista de la salud. Apoyándonos en la Ley de Igualdad de 2007, que insta a la introducción de asignaturas que promuevan la igualdad, y de las indicaciones para la elaboración del Plan, que contemplaba como competencia propia la detección de la Violencia de Género, se consiguió con el apoyo, esta vez sí, de todo el Departamento de Enfermería que la asignatura estuviera presente, con las características que ahora mismo tiene.

En estos últimos años, hemos ido incorporando asignaturas con contenidos de género en el Máster "Nuevas tendencias asistenciales en Ciencias de la Salud" (con la asignatura "Cuidados, Género y Salud"), y estamos participando en el Máster de Estudios de Género y Desarrollo Profesional (asignaturas: "Nuevas relaciones de género", "Diseño y evaluación de políticas desde la perspectiva de género") o en el Máster Universitario en Profesorado de E.S.O. y Bachillerato, F.P. y Estudios de Idiomas (asignatura: "Género y Salud"). Esto se acompaña con un la presencia y desarrollo de la perspectiva de género en la investigación, con una línea específica, "Género y determinantes de la salud" en el Programa Interuniversitario de Doctorado en Ciencias de la Salud.

1.2. Justificación.

La asignatura "Género y Salud" es una asignatura troncal con 6 ECTS, situada en el 2º cuatrimestre de 1º de Grado en Enfermería de la Universidad de Sevilla, adscrita al Departamento de Enfermería. En el diseño de la asignatura partimos de un concepto de persona integral, sexual, emocional, relacional y social, que se construye como tal a través de la socialización, ese proceso por el cual nos hacemos hombres o mujeres, de una determinada clase social y de una determinada etnia. Sin embargo, la socialización no es absolutamente determinante, la persona tiene capacidad de autoconocimiento, conciencia, y por tanto de cambio, autonomía y empoderamiento (Sanz, 1992).

Por otro lado, en cualquier campo profesional que suponga trabajar con personas, y en particular en el campo de la salud, hay que realizar un trabajo personal de análisis de los propios valores que rigen nuestra vida, para hacer una atención profesional que no esté regida por los juicios, prejuicios y valores propios que interfiera negativamente en la relación terapéutica (Casado, 2008). En concreto, tanto el género como la enfermería tienen diversas formas de concebirse y ejercitarse en una sociedad plural y con diversidad cultural (Germán, 2004). Profundizar en la construcción cultural del género nos lleva a comprender las diferencias entre mujeres y hombres, y cómo se generan distintas identidades y roles de género que convierten las diferencias en desigualdades, destacando las desigualdades en la salud de mujeres y hombres. La

violencia de género, máximo exponente de desigualdad generadora de enfermedad, hay que situarla en esta construcción cultural del género (García-Carpintero, 2018).

Éstas serían las premisas que acompañan nuestra propuesta metodológica para la asignatura "Género y Salud" de 1º de Grado en Enfermería: para formar buenos enfermeros y enfermeras, competentes y sensibles a las desigualdades, en concreto a las de género y su repercusión en la salud de las personas, hay que empezar por deconstruir los propios valores para que se pueda dar el cambio hacia una vida más autónoma y saludable, que repercuta en una atención profesional de calidad. (US, 2009).

Es esencial el conocimiento racional del sistema sexo-género y el análisis de la construcción cultural de la desigualdad para entender el cuidado de la salud y reconocer la repercusión de la categoría género sobre la salud de hombres y mujeres, sus quejas y síntomas y su acceso al sistema sanitario. Por otra parte, los y las profesionales de la salud en la actualidad deben ser competentes para conocer, identificar y abordar la violencia contra las mujeres.

1.3. La asignatura.

1.3.1. Objetivos específicos.

Entre los objetivos específicos que figuran en el programa y proyectos docentes de la asignatura se encuentran: Analizar y conocer la construcción cultural del género, conocer los conceptos básicos del sistema sexo-género, conocer el origen de las desigualdades de género y su repercusión en la construcción social (abordando temas como la historia y evolución del feminismo, el cuerpo generalizado, las relaciones afectivas entre hombres y mujeres, sexualidad, maternidades y paternidades, entre otros), identificar la influencia del género en el proceso salud-enfermedad, analizar la influencia de la categoría género en las desigualdades en salud (se intentan cumplir a través de tratar la salud de hombres y mujeres, la atención profesional que se les presta o la construcción de la identidad de las profesiones sanitarias), conocer e identificar las manifestaciones físicas, psíquicas y emocionales que indican

una situación de maltrato a la mujer y, conocer los planes y políticas de igualdad contra la violencia de género (García- Carpintero, 2019).

1.3.2. Metodología.

Además del marco teórico que proporciona rigor científico en el tratamiento de los temas desde una perspectiva feminista con clases magistrales participativas, trabajamos en seminarios lo vivencial con técnicas participativas y experienciales, ya que la socialización, y la construcción de la identidad, se hace fundamentalmente a través de lo emocional (Sanz 1997; Casado-Mejía & García-Carpintero, 2018).

El análisis de los discursos sociales permitirá desvelar que la estructura social está construida desde el androcentrismo imperante (Valcárcel, 2008).

En los seminarios en grupos pequeños, la aportación del profesorado es guiar y facilitar, intentando despejar, entre todos y todas, esa telaraña de las creencias y valores:

- Recuperando "desde el adentro" (desde las vivencias y experiencias, desde lo emocional), para analizar "el afuera" (la sociedad, desde lo racional).
- Mostrando, creando debate y provocando reflexión sobre la base histórica y cultural del modelo de estructura y organización social de nuestra sociedad, y como éste se refleja en las creencias, comportamientos y actitudes de hombres y mujeres.
- Analizando el lenguaje.
- Relativizando las creencias, comparándolas con las creencias de otras culturas.
- Debatiendo, profundizando y reflexionando en las categorizaciones que realizamos sobre hombres y mujeres y como éstas limitan y condicionan la propia visión de la realidad y por tanto la propia comunicación.

– Visualizando y reflexionando cómo los medios de comunicación, la música, los cuentos, intervienen en la construcción de estos estereotipos y categorizaciones.

– Intentando romper los esquemas de "lo normal", para acercarse a mundos diferentes, valorando la diversidad, la diferencia..., buscando otros prismas.

– Facilitando el "darse cuenta" de las actitudes que se generan en función de esas creencias ¿propias o adquiridas?

FIGURA 1. *Metodología de la asignatura "Género y Salud"*

Fuente: elaboración propia

Así, con esta metodología teórico-vivencial y analítica el alumnado puede reconocer con mayor eficacia los procesos interiorizados, tomando conciencia y aprendiendo/aprehendiendo la construcción cultural del género.

1.3.3. Contenido de la asignatura

Para alcanzar los objetivos y competencias descritas anteriormente se diseñan 3 unidades temáticas:

A- Unidad Temática I: Análisis del Sistema Sexo-Género

Se dedica a un núcleo de contenidos básicos, que permitirán entrar en marco contextual y conceptual necesario a la hora de situar y comprender las temáticas de los núcleos siguientes. Es imprescindible conocer la Historia del feminismo como trayectoria de autoconciencia femenina, y la construcción cultural de la desigualdad a través de la socialización, para comprender las secuelas y agravios de los cuerpos generizados. Es necesario analizar el amor romántico para comprenderlo como trampa, germen de la Violencia de Género. Es ineludible profundizar en la sexualidad que constituye a las personas y está moldeada también culturalmente: entender su diversidad contribuye a construir relaciones saludables. Es indispensable situar las distintas maternidades y paternidades en una sociedad, como la actual, donde ya no existe un único tipo de familia.

B-. Unidad Temática II: Género y Salud

Para que futuras y futuros profesionales de la salud ejerzan una atención de calidad, han de conocer y comprender la influencia de los roles de género como factor de riesgo y/o protección para la salud, entre ellos el cuidado, familiar y profesional. Es importante estudiar la salud de mujeres y hombres con una perspectiva de género. Se han de conocer las políticas de salud y género y en concreto la atención que se presta dentro del sistema sanitario en el que nos encontramos, en relación con el género.

C- Unidad Temática III: Violencia de Género

Las desigualdades sociales por razón de sexo y de género, tienen su máximo exponente en la Violencia contra las mujeres. Las unidades anteriores han permitido comprender el origen patriarcal de la violencia machista. En esta última unidad temáticas se tratarán sus fundamentos teóricos conceptuales; los indicadores de riesgo y repercusiones de la Violencia de Género. Se trabajarán los protocolos de actuación y la prevención de la violencia contra las mujeres.

Se muestra la organización de la enseñanza en la tabla 1.

TABLA 1: Temas y dedicación horaria por modalidad

TEMAS	Clases magistrales participativas Gran Grupo	Seminarios Grupos Pequeños	AAD* Gran Grupo
T.1.- Conceptos básicos del sistema sexo-género	12 HP**	10 HP	2 HP
T.2.- Historia y evolución del feminismo			
T.3.- Construcción cultural de la desigualdad			
T.4.- Relaciones afectivas entre hombres y mujeres			
T.5.- El cuerpo generizado			
T.6.- La sexualidad			
T.7- El mito de la maternidad			
T8. - Enfoques de género en la atención profesional de la salud de las personas	8 HP	6 HP	2 HP
T.9.- Salud de las mujeres			
T.10.- El cuidado como rol de género. Cuidados familiares			
T.11.- Salud de los hombres			
T.12.- Atención a hombres y mujeres desde el Sistema Sanitario Público			
T.13.- Bases conceptuales de la Violencia de Género	6 HP	8 HP	2 HP
T.14.- Violencia de Género y Salud (I). Detección y prevención			
T.15.- Violencia de Género y Salud (II). Actuación			
AAD*: Actividad Académica Dirigida HP**: Horas Presenciales			

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVO

Reflexionar sobre las aportaciones de la asignatura "Género y Salud" de 1º de grado en Enfermería, tras 12 años de su implantación.

3. METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología cualitativa donde las unidades de análisis eran género, salud, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se realizó una revisión bibliográfica general sobre Género y Salud y otra específica de publicaciones realizadas en relación a la asignatura y su evaluación.

A las publicaciones relacionadas con la evaluación de la asignatura se practicó un análisis cualitativo de los resultados.

Se llevó a cabo un grupo de discusión con el profesorado actual de la asignatura, con un guion de discusión muy sencillo, adecuado a los objetivos:

- Valoración de la implantación de la asignatura.
- Pertinencia de la asignatura para el Grado en Enfermería y/o otros ámbitos.
- Logros obtenidos por la implantación de la asignatura.
- Dificultades de la docencia en Género y Salud.

Aunque el objetivo no era muy ambicioso y no se buscaba llegar a la saturación, se triangularon fuentes bibliográficas y grupo de discusión para ganar en validez.

4. RESULTADOS

Se obtuvieron un total de 8 publicaciones relacionadas con la evaluación de la asignatura. La mayoría de ellas evalúan el impacto en el alumnado, tiene sentido, pues es la razón de ser de la asignatura.

Para el grupo de profesoras (7) y profesores (2) participantes, los resultados habría que considerarlos desde distintos aspectos:

4.1. En el alumnado,

Desde el espejismo de la igualdad y el cuestionamiento del feminismo con el que en muchos casos acceden, van avanzando en la identificación de estereotipos y discriminaciones de género, de los sesgos de género en salud y competencias en la detección y abordaje del maltrato hacia las mujeres.

Como resultados del aprendizaje con esta metodología vivencial, podríamos decir que se repite el siguiente proceso en todas las memorias:

- *Darse cuenta*: Puede constatarse desde el primer día que registran cómo se dan cuenta del mundo exterior, de su mundo interior y de las fantasías creadas en base a lo aprendido e interiorizado.

- *Tomar conciencia*: El proceso de tomar conciencia, de sus deseos y expectativas en la vida y cómo estas condicionan su trayectoria vital.

- *Atención y Mirar de forma diferente*: Reflejan en sus memorias cómo miran a su alrededor de manera distinta todo lo que sucede: las películas, como actúan su familia, amigos y amigas, los roles que desempeñan las mujeres y los hombres en su entorno. Se preguntan, dudan, se cuestionan.

- *Cambios en actitudes y comportamientos*: Aplican lo aprendido en su día a día. Proponen cambios y realizan cambios en sus comportamientos.

FIGURA 1. *En los seminarios*

Fuente: elaboración propia

En la actualidad hay aproximadamente unos 4000 egresados y egresadas formadas en estas materias y trabajando ya en el mundo de la salud y/o académico. Estos ya enfermeros y enfermeras que durante su formación revisaron su escala de valores e incorporaron la conciencia de género para ir reconstruyendo su identidad, ahora lo están ya proyectando en las personas, grupos y comunidades que atienden, en las consultas que realizan, en la docencia que imparten.

4.2. En el profesorado del Departamento

Se ha vivido una evolución muy positiva, desde la resistencia a considerar la asignatura en el diseño del Plan de Estudios, hasta el reconocimiento del buen hacer de las y los docentes que han impartido esta asignatura y de su aportación a nuestra sociedad y a la capacitación de futuras y futuros profesionales de Enfermería. También la propia conciencia personal está haciendo que aumente la formación de este profesorado en género.

El profesorado de la asignatura reconoce que la profundización que han tenido que hacer, tanto en la literatura sobre género y salud, como en la metodología teórico-vivencial, les ha enriquecido tanto personal como profesionalmente. Reconocen que en lo personal han crecido con el alumnado cada curso haciendo más consciente la influencia del patriarcado en sus vidas y como el feminismo les sigue aun cambiando para ser personas más igualitarias. En lo profesional, la oportunidad de la docencia y la investigación en esta materia, a partir de las asignaturas está repercutiendo positivamente en sus CV.

Va ganando peso la opinión de que el género es un determinante de la salud que hay que abordar en las disciplinas de la salud. El profesorado de la asignatura considera imprescindible en el Grado en Enfermería y opina que haber puesto en marca nuestra asignatura ha contribuido al reconocimiento de esta necesidad y que otras disciplinas y departamentos se vayan animando.

Las mayores dificultades se han expresado en relación a la falta de formación para el profesorado que se inicia en esta asignatura, en feminismo y en la metodología vivencial. Se manifiesta que el sistema de

elección de docencia no garantiza que sean las y los docentes más adecuados quienes que impartan la asignatura.

4.3. La proyección científica

Se cuenta con más de 25 tesis doctorales presentadas y defendidas sobre temas de género y/o con perspectiva de género (3 de ellas de evaluación de la asignatura), más de 50 Trabajos Fin de Máster e innumerables Trabajos Fin de Grado en la misma línea. Se consolida con las publicaciones en clave de género, sobre diferentes temas, en concreto 8 en relación directa con la asignatura y sus resultados (Arroyo et al., 2018; Casado-Mejía et al., 2011; García-Carpintero et al., 2011; Ferreiro et al., 2018; Macías & González, 2012; Macías et al. 2012a). Y se comparte con la comunidad científica en eventos como el I Congreso Internacional de Género y Salud (2017) organizado por el profesorado de la asignatura.

La experiencia de esta asignatura, tras enriquecerla con el propio estudio, reflexión y experiencia del profesorado, y con el estudio, reflexión y experiencias compartidas con otras compañeras y compañeros, cristalizó en el libro "Género y Salud: Apuntes para comprender las desigualdades y la violencia basadas en el género y sus repercusiones en la salud" (Casado-Mejía & García-Carpintero Muñoz, 2018). La Editorial Díaz de Santos recogió nuestras inquietudes, ya que hasta ese momento no había manuales que dieran apoyo a esta asignatura o similares. Queríamos llenar ese vacío, pero también mostrar y compartir con cualquiera, la influencia de las relaciones desigualitarias entre hombres y mujeres en la salud de unos y otras, donde el máximo exponente de estas desigualdades es la violencia contra las mujeres.

Fue un proyecto coral de profesoras más consagradas, con un incuestionable prestigio en materia de género y otras más jóvenes, investigadoras jóvenes en materia de igualdad, entretejiendo conocimientos, reflexiones y experiencias, savia nueva y sabiduría consagrada.

4.4. El reconocimiento social

No solo los avances en el alumnado o en la actitud del profesorado nos ha hecho considerar la implantación de la asignatura "Género y Salud" como un gran logro, hemos obtenido un significativo reconocimiento social a través de distintos Premios. Nos lo ha proporcionado:

- El Premio Rosa Regás (2015), por la publicación de materiales didácticos para trabajar género y salud en grupos pequeños,
- El Premio Meridiana (2019) a la asignatura y trayectoria de su profesorado
- El Premio a Mujeres Sanitarias a nivel nacional (2020) centrado en la publicación del libro "Género y Salud: Apuntes para comprender las desigualdades y la violencia basadas en el género y sus repercusiones en la salud." (Casado Mejía y García-Carpintero Muñoz, 2018).

5. DISCUSIÓN

El proceso que lleva a cabo el alumnado coincide con el estudio llevado a cabo por Rosa Casado-Mejía et al. (2011) donde se analizaron las memorias que entrega el alumnado para la evaluación de los seminarios. En ellas se aprecia, igual que ahora lo expresa el profesorado cómo las alumnas y alumnos comienzan a deconstruir creencias y valores muy interiorizados y nada conscientes, captan bien los mitos y estereotipos de género y el mandato social en las distintas etapas vitales, la confianza para "abrirse" en el grupo va siendo progresiva a lo largo de los seminarios, algunas emociones y sentimientos, fundamentalmente los que han "dañado" en la infancia, cuesta compartirlos.

El cambio progresivo en las creencias del alumnado ha sido analizado en 3 tesis doctorales tanto desde un punto de vista cuantitativo (Macías, 2012), como cualitativo (Caro, 2015; Arroyo, 2018), y plasmado en diversas publicaciones (Arroyo, 2018; Casado-Mejía et al., 2011; García-Carpintero et al., 2011; Ferreiro et al., 2018; Macías et al., 2012;

Macías, 2012; Macías eta al. 2009a; Macías et al., 2009b). Todos estos estudios corroboran los resultados mostrados.

La comprensión y toma de conciencia de nuestras alumnas y alumnos coincide con la afirmación de Fina Sanz (1997) de que la percepción de la propia identidad está estrechamente relacionada con las expectativas sociales volcadas en hombres y mujeres, lo que influye en la salud de todos y todas (Valls-Llobet 2008). Este proceso está permitiendo tanto a nuestro alumnado muy directamente, como al profesorado de la asignatura y del Departamento de Enfermería, ir recorriendo el camino del maltrato al buentrato. Comprender cómo en lo personal, lo relacional y social podemos ir transformando y transformándonos (Sanz, 2021).

Se podría considerar como limitación el número reducido de participantes. Sin embargo, no se buscaba la saturación. El objetivo no era ambicioso, más bien exploratorio y con ánimo de difundir la experiencia. Quedan pendientes nuevos estudios que evalúen más en profundidad esta asignatura y su recorrido.

6. CONCLUSIONES

Estos resultados contribuyen a una transformación social, pues convergen transformaciones personales y grupales, en concreto es de destacar la transformación en la identidad profesional enfermera con la autoconciencia que proporcional el análisis de género en la construcción de esta identidad.

Todo ello repercute en que se esté dando respuesta a las nuevas necesidades sociales, promoviendo salud y cuidados saludables e igualitarios, de capacitación a profesionales del mañana y se estén visibilizando las aportaciones del feminismo a una sociedad que aún no ha conseguido la igualdad real.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A nuestras compañeras y compañeros de la asignatura “Género y Salud”, extensivo al Departamento de Enfermería de la Universidad de Sevilla. A todo el alumnado que ha ido recorriendo la asignatura. A

todas las personas e instituciones que nos han reconocido y apoyado, entre ellas: Comités de los Premios Rosa Regás, Premio Meridiana y Premio Sanitarias y a la Editorial Díaz de Santos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, A., Macías, J., Romero, R., Monge, A. & Sánchez, E. (2018). *Discursos del alumnado de Ciencias de la Salud de la Universidad de Sevilla vinculados con el género*. VII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género. Reflexiones desde la investigación para avanzar en igualdad [Libro de Actas]. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3Cj8dWP

Arroyo, A. (2017). *Discursos sociales del alumnado y profesorado de ciencias de la salud de la universidad de Sevilla vinculados con el género*. [Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3vhvJ3O

Caro, C (2015). *Formación en género y detección precoz de la violencia contra las mujeres a partir de las creencias sobre el amor romántico: un estudio cualitativo en jóvenes universitarios/as de grado en enfermería*. [Tesis Doctoral.]. Universidad de Sevilla https://bit.ly/3la38ZO

Ferreiro, V., Caro, C., Ferrer, V. A.; Casado, I. & Casado-Mejía, R. (2018). *Creencias sobre el 'amor' en la pareja: Estudio cualitativo en alumnado universitario de diferentes contextos geográficos*. VII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género. Reflexiones desde la investigación para avanzar en igualdad [Libro de Actas]. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3vnb4vp

Casado-Mejía, R., Ruiz-Arias, E.& Solano, A. (2008). El cuidado informal a la dependencia desde una perspectiva de género. *Enfermería Comunitaria*, 4, 10-17

Casado-Mejía, R. & García-Carpintero M. A. (coord.) (2018). *Género y Salud. Apuntes para comprender las desigualdades y violencia basada en el género y sus repercusiones en la salud*. Díaz de Santos.

Casado-Mejía, R., Capado, M., García-Carpintero Muñoz, M.A., Lerma, A., Macías, J. & Ruiz, E. (2011). *Nuevas metodologías para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en género* En: I Vázquez (Coord.). III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género [Libro de Actas]. Universidad de Sevilla. España. https://bit.ly/2Z2chfM

García-Carpintero, M. A., Rodríguez-Santero, J. & Porcel-Gálvez, A. M. (2018). Diseño y validación de la escala para la detección de violencia en el noviazgo en jóvenes en la Universidad de Sevilla. *Gaceta Sanitaria*, *32*(2), 121–128. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.09.006

García-Carpintero, M. A., Ruíz, C. & Romo, N. (2019). Acoso sexual juvenil en los espacios de ocio nocturno: Doble vulnerabilidad femenina., *Lectora*, 25, 329-348. https://doi.org/10.1344/Lectora2019.25.20

García-Carpintero, M. A., Ramirez, C., Capado, M., Casado-Mejía, R. & Macías Seda, J. (2011). Medios audiovisuales en el trabajo de campo de los alumnos en la asignatura Género y Salud, Universidad de Sevilla [ponencia]. En: I. Vázquez (Coord.). *III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* [Libro de Actas]. Universidad de Sevilla. España. https://bit.ly/3FQUAAn

Germán, C. (2004). Género y Enfermería. *Index de Enfermería*, 13(46), 07-08. https://bit.ly/2Z1H7VT

Macías, J. (2012). *Formación en género en los estudios de Enfermería: actitud y capacitación para el abordaje de la violencia de género.* [Tesis Doctoral.]. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3lyfM5d

Macías, J., Gil, E. & González M. M. (2012). Asignatura "Género y salud" en el Grado Universitario de Enfermería: minimizar creencias sexistas. *IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género. Inseparables en el presente y en el futur*o, [Libro de actas]. Universidad de Sevilla. Sevilla. https://bit.ly/3mWhb6f

Macías, J., Gil, E., Casado-Mejía, R., González, J. R., Vázquez, S. & León, F. (2009*).* Influencia de la Formación en Género y Violencia de Género en la Actitud del alumnado Universitario frente a la Violencia de Género. *I Congreso Nacional de Violencia de Género y Salud*. Santiago de Compostela. https://bit.ly/3aFvE0m

Macías, J., Gil, E.; González M. M., García-Carpintero, M. A., Vázquez, S., Casado-Mejía, R. & León, F. (2009). Actitud frente a la violencia de género del alumnado de Enfermería y su relación con la formación universitaria recibida. En I. Vázquez (coord*.). I Congreso Universitario Nacional Investigación y Género. Avances en las distintas áreas de conocimiento* [Libro de Actas]. Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3mWJykB

Macías-Seda, J., Gil-García, E., Rodríguez, M.A., González-López, J.R., González, M.M.& Soler, A. (2012) Creencias y actitudes del alumnado de Enfermería sobre la violencia de género. *Index de enfermería*, 21(1-2), 9-13. https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000100003

Sanz, F. (1992). *Psicoerotismo femenino y masculino*. Kairós.

Sanz, F. (1997). *Los vínculos amorosos*. Kairós.

Sanz, F. (2021). Del maltrato al buentrato. En C. Ruiz-Jarabo, R. Millán, P. Andrés. & Nogueiras B. (Coord.). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección* (pp. 1-14). (2ª ed.). Díaz de Santos.

Universidad de Sevilla. (2009). *Ficha de verificación del Grado en Enfermería.* https://bit.ly/3z44ESi

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra

Valls-Llobet, C. (2008). *Mujeres, salud y poder*. Cátedra

CAPÍTULO XVIII

PROPUESTAS Y HERRAMIENTAS INNOVADORAS PARA INTRODUCIR LA COEDUCACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

MARÍA ÁVILA BRAVO-VILLASANTE
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que se presenta a continuación surge fruto de la experiencia docente en el curso "Coeducación en la docencia universitaria" dentro del Plan de Formación del PDI de la Universidad Rey Juan Carlos. En el curso tuvimos la oportunidad de contrastar las diferentes estrategias y metodologías que se pueden implementar en el aula.

Gráfico 1. *Profesorado participante en el Curso de Coeducación por áreas de conocimiento.*

Fuente: elaboración propia

La característica más destacable del curso fue su heterogeneidad. En él participaron 50 docentes perteneciente a las cinco grandes áreas de conocimiento. Así el 44% de los participantes pertenecían al área de las STEM (ingenierías, matemáticas, biología y ciencias de la computación), el 20% al área de comunicación, el 16% al área de humanidades, 12% ciencias jurídicas y sociales y el 8% provenían del área de ciencias de la salud.

El perfil del profesorado participante en el curso supone un gran reto de partida, a saber, ser capaces de establecer unos criterios que excedan a la especialización de cada una de las áreas docentes. En este sentido, se ha intentado que las propuestas sean aplicables a diversas metodologías y contenidos, poniendo en valor el carácter transversal que tiene el principio de igualdad de trato y oportunidades entre hombres y mujeres. Las herramientas y estrategias poseen, por tanto, un carácter interdisciplinar y de fácil implementación en todas las áreas docentes.

Otro de los retos del curso, fue adaptar los contenidos al horario propuesto. La duración del curso fue de cuatro horas, divididas en dos sesiones de dos horas de duración cada una. Por tanto, para nuestra propuesta, decidimos realizar una breve introducción a la coeducación, un recorrido genealógico por la gestación del concepto y su desarrollo en España. En la segunda sesión, definimos los grandes problemas a los que se tiene que enfrentar la coeducación hoy, y las estrategias que disponemos para confrontarlos en las aulas de educación universitaria.

Introducir la coeducación en la enseñanza universitaria supone un gran desafío, en primer lugar, porque en líneas generales no hay una adecuada formación que permita la construcción de proyectos coeducativos, ni en la universidad ni en el resto de los niveles educativos (Ballarin, 2018). Además, existe una percepción generalizada que considera que la coeducación llega tarde para solventar y responder a muchas de las brechas y sesgos que observamos en nuestras aulas, en especial, la segregación académica. Sin obviar esta realidad, resulta importante destacar que la coeducación en las universidades constituye un requisito fundamental para garantizar la formación integral del alumnado y eliminar los sesgos de género que pueden interferir en su futura toma de decisiones respecto a la vida académica, profesional y personal.

En este sentido, una de las principales propuestas que se han realizado durante el curso ha sido la revisión de los currículos, en especial la del currículo oculto. La revisión del currículo formal y real nos permite analizar los sesgos androcéntricos y, corregirlos en su aplicación real al aula. Afortunadamente, son muchos los recursos de los que disponemos para paliar la invisibilización de las mujeres y sus aportaciones. La revisión del currículo oculto nos ofrece una oportunidad para revisar nuestros propios sesgos de género y los del alumnado, así como las dinámicas desiguales que se generan entre la comunidad universitaria. Tomar conciencia de estos sesgos, permite evitar su transmisión no solo en las aulas, también en la esfera profesional, personal y familiar.

Una de las aportaciones fundamentales que la coeducación aporta a las enseñanzas universitarias es su apuesta por un cambio de mirada, a saber, una reconstrucción no androcéntrica del conocimiento que garantice velar por la verdad científica versus la invisibilidad de las aportaciones realizadas por las mujeres a los diversos ámbitos científicos, sociales y artísticos.

2. DOS SIGLOS DE LUCHA. DE LA SEGREGACIÓN ACADÉMICA A LA COEDUCACIÓN

Antes de abordar las estrategias y herramientas de las que disponemos para incorporar la coeducación a la docencia universitaria, se plantea como un aspecto previo definir qué entendemos por coeducación. Siguiendo a Marina Subirats, el objetivo fundamental de la coeducación es la «desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa» (Subirats, 1994, p. 62-63). Esta definición de objetivos tuvo lugar en un contexto muy diferente al actual, en pleno proceso de transición democrática. En la reconstrucción genealógica que llevamos a cabo en la formación, se puso de manifiesto que estamos ante un término de largo recorrido en el que las propuestas coeducativas se identifican con las escuelas mixtas. Si bien, pasar a la escuela mixta es un cambio significativo, resulta insuficiente.

Las propuestas coeducativas suponen un cambio en la manera de enseñar, un desafío a nuestra tarea docente, una revisión de los prejuicios y estereotipos que llevamos incorporados en tanto que individuos socializados en sistemas patriarcales. Por eso, añade Subirats

> El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros. (Subirats, 1994, p.63)

Por tanto, no podemos hablar de coeducación en sentido pleno, si no eliminamos la desigualdad. En este sentido, la coeducación, podría definirse, tal y como lo hace Lucini (1998), como el proceso educativo que facilita el desarrollo integral del alumnado con independencia de su sexo o de cualquier otro condicionante derivado del mismo.

El proceso coeducativo es viable en la medida que podemos situarnos en un marco igualitario. Y esto, solo ha sido posible tras siglos de debates sobre la educación. Comprender adecuadamente la coeducación implica enmarcarla en un amplio proceso de reivindicación de la igualdad en el resto de las esferas.

2.1. LA NATURALEZA DESIGUAL Y COMPLEMENTARIA DE LOS SEXOS

El término coeducación es un término relativamente reciente. Pensemos que hasta el siglo XIX la creencia generalizada era la de la naturaleza desigual y complementaria de los sexos. La mitología, las religiones, la alta cultura (la filosofía) a asentar no solo la desigualdad, sino una jerarquización de la desigualdad. Que seamos diferentes no es un problema, todas y todos somos diferentes. El problema es jerarquizar la diferencia. *La Odisea* es un escaparate de mujeres perversas, seductoras y ligadas al mundo de los muertos (Circe, Calipso y las Sirenas). La guerra de Troya es causada por Helena, si bien, se oculta, la otra mitad de la historia: que Helena no está allí por voluntad propia. Durante gran parte de la historia de occidente, la desigualdad ha sido legitimada y la

subordinación de las mujeres respecto a los hombres se ha dado por supuesta. Que la situación de las mujeres no era ni buena, ni deseable, ya lo supo ver Platón, que agradeció a los dioses haber nacido griego, libre y hombre.

Desde estos supuestos nos es claro comprender que la educación de las niñas no se ha considerado un problema que solucionar hasta hace relativamente poco. Tenemos que hacer una distinción de carácter práctico. En todas las sociedades, hay asegurada cierta transmisión de conocimiento de una generación a otra. Gracias a estas enseñanzas no formales niñas y niños aprenden el idioma, normas de comportamiento, habilidades relacionales. Lo que entendemos por educación, como proceso de transmisión de conocimientos de un maestro o maestra a un individuo, fue pensado, originariamente, solo para niños. Y no para todos los niños, la educación hasta fecha muy reciente no era asequible a todas las clases sociales. Por tanto, el acceso igualitario a la educación es un fenómeno relativamente reciente.

Dado que se partía de la naturalización de la desigualdad (entre mujeres y hombres, pero también entre ricos y pobres) se percibe que la educación debe ser desigual.

2.1. Desigual naturaleza, diferente educación

J.J. Rousseau no solo se considera el padre de la pedagogía moderna, también ha pasado a la historia como el padre de la moderna democracia. El autor llegó a considerar *El Emilio* su obra más importante, y no es para menos, sin el proyecto educativo expuesto en *El Emilio*, el proyecto político de Rousseau se desmorona.

Rousseau escribe *El Emilio* en 1762, en plena Ilustración. En el capítulo V de *El Emilio* propone una educación especial para Sofía. Al varón se le educa para que sea un ciudadano, a Sofía para que el varón pueda ser un ciudadano.

> Por ley natural, las mujeres, tanto por sí como por sus hijos, están a merced de los hombres, y no es suficiente que sean apreciables, es

> indispensable que sean amadas; no les basta con ser hermosas, es preciso que agraden; no tienen bastante con ser honestas, es necesario que sean tenidas por tales; su honra no solamente se cifra en su conducta, sino en su reputación, y no es posible que la que consiente en pasar por indigna pueda nunca ser honesta. El hombre, cuando obra bien, sólo depende de sí mismo y puede arrostrar el juicio del público, pero la mujer, cuando obra bien, sólo tiene hecha la mitad de su tarea, y no le importa menos lo que de ella piensen que lo que efectivamente es. De aquí se deduce que en esta parte el sistema de su educación debe ser contrario al nuestro; la opinión es el sepulcro de la virtud para los hombres, y para las mujeres es su trono. La buena constitución de los hijos depende de la de las madres; del esmero de las mujeres depende la educación primera de los hombres; también de las mujeres dependen sus costumbres, sus pasiones, sus gustos, sus deleites, su propia felicidad. De manera que la educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos y hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se las debe enseñar. En tanto no alcancemos este principio, nos desviaremos de la meta, y todos los preceptos que les demos no servirán de ningún provecho para su felicidad ni para la nuestra. (Rousseau, 1964, p. 254).

Como vemos en este fragmento, la educación de Sofía es relativa al varón. Este texto de Rousseau encuentra una clara refractora, Mary Wollstonecraft. La autora, admiradora del talante intelectual de Rousseau, no pudo más que mostrar su sorpresa e indignación ante las tesis sostenidas por este sobre la Educación de Sofía. En *Vindicación de los derechos de la mujer,* arremete contra los filósofos moralista británicos y desmonta el capítulo V de *El Emilio*, poniendo en evidencia el ardid utilizado por Rousseau: Dice describir a las mujeres tal y como son (tal y como es su naturaleza) pero lo que realmente está describiendo es como son después de un proceso de socialización y de educación que las ha debilitado. Para redondear la estrategia, planifica para ellas un sistema educativo destinado a mantener sus dependencias y su inferioridad (Wollstonecraft, 2005).

2.3. La educación en España, dos sexos, dos currículos

Siguiendo la reconstrucción realizada por Subirats (1994, 2017) las primeras escuelas para niñas en España surgen a finales del siglo XVIII.

Intentaban proporcionar una ayuda a las familias pobres, esto es, permitir que las niñas de los hogares necesitados aprendieran algún oficio con el que ganarse la vida. Se trataba de escuelas segregadas, es decir, escuelas solo para niñas. Durante todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX nos encontramos con escuelas para niños y escuelas para niñas. La segregación era espacial y educativa, los contenidos educativos eran sustancialmente diferentes:

> el currículo destinado a los niños comprendía el aprendizaje de la lectura y la escritura, de la aritmética de la gramática, de la historia y de la geografía. El currículo de las niñas era mucho más sencillo: rezar y coser. Y si alguna quería aprender a leer, la maestra la podía enseñar y, si hacía falta, podía pedir ayuda al cura o al maestro, si este tenía más de 40 años. No había, pues, ninguna seguridad de que la maestra supiera leer. (Subirats ,2017, p. 21).

Tal y como concluye Marina Subirats, con este modelo educativo, no pueden sorprendernos los altos índices de analfabetismo, en especial para las mujeres. En la tabla 1 podemos apreciar el índice de analfabetismo en España segregado por sexos.

Tabla 1. *Analfabetismo en España (1860-1900)*

Analfabetismo en España (en millones de habitantes por año de referencia y % del total habitantes) Fuente: censos					
	1860		1900		variación
Hombres	5,03 millones	65%	5,07 millones	56%	+33.500
Mujeres	6,80 millones	86%	6,81 millones	71%	+4.000
TOTAL	**11,84** millones	**75,5%**	**11,87** millones	**64%**	**+ 37.500**

Fuente: Liébana, 2009, p. 5

En 1860 el 86% de las mujeres y el 65% de los hombres son analfabetos, el número de mujeres analfabetas supera en un 31% al de hombres analfabetos. Cuarenta años después, el porcentaje de analfabetismo de la población en general tiende a reducirse, el 56% de los hombres y el 71% de las mujeres son analfabetas, siendo el número de mujeres analfabetas un 15% superior al de hombres analfabetos.

Los datos sobre las personas que saben leer y escribir, esto es que cumplen ambos requisitos (había personas que sabían leer, pero no escribir) son aún más demoledores. Si nos fijamos en la tabla 2, solo el 31% de los hombres y el 9% de las mujeres saben leer y escribir, la brecha entre mujeres y hombres es del 22%. Cuarenta años después, el número de hombres que saben leer y escribir ha aumentado en un 11% el de mujeres en un 16%, no obstante, la brecha entre mujeres y hombres sigue siendo del 17%.

Tabla 2. *Personas que saben leer y escribir (1860-1900)*

Saben leer y escribir en España (en millones de habitantes por año de referencia y % del total habitantes) Fuente: censos					
	1860		1900		variación
Hombres	2,41 millones	31%	3,83 millones	42%	+1.417.000
Mujeres	720.000	9%	2,40 millones	25%	+1.680.000
TOTAL	**3,13** millones	**20%**	**6,23** millones	**33%**	**+3.100.000**

Fuente: Liébana, 2009, p. 5

La presentación del Informe Quintana en las Cortes de Cádiz va a suponer un hito en la reflexión sobre el sistema educativo. Los debates que se suscitan a partir del informe y durante todo el siglo XIX tienen en el horizonte la educación pública para todos. No debemos dejarnos llevar a engaño, ese todos es masculino plural, excluye a las mujeres. La educación de las mujeres todavía se hará esperar, porque, aunque el principio de igualdad acaba calando, son muchos los argumentos que se esgrimen contra la escolarización de las mujeres. "No lo dude usted: el calor del ovario enfría el cerebro (...) La ley de la diferenciación se impone" (citado por Esteban, 2000), dirán Adolfo Posada y Urbano González Serrano (Krausistas. Estaban a favor de la innovación pedagógica, pero manteniendo el orden vigente). Afortunadamente, las posturas más ilustradas se acaban imponiendo y aunque solo sea de manera excepcional, algunas mujeres a finales del XIX consiguen asistir a la universidad (Guil et ál., 2015).

2.4. La escuela mixta y el progreso educativo femenino

Otro de los grandes hitos en esta batalla por hacer accesible la educación a las mujeres y, por ende, para el surgimiento de la coeducación, es la creación en 1976 de la Institución Libre de Enseñanza en 1876. La ILE se funda en 1876 por un grupo de catedráticos apartados de la Universidad por reivindicar la libertad de cátedra y alejarse del dogmatismo oficial (Fundación Giner). El sector más intelectual de la misma no dudará en reclamar la educación femenina. Muchos intelectuales comprenden el nefasto porvenir que les espera a sus hijas si no eran educadas.

Las ideas de la ILE y el proyecto socioeducativo de la II República suponen un claro avance. En el siglo XX el número de personas analfabetas desciende de un modo destacable. Tal y como muestra la tabla 3 el analfabetismo femenino disminuye en un 38 %. Dado que parte de valores más altos que los masculinos, la escolarización de las niñas beneficia que la brecha entre los sexos se acorte. No obstante, en 1940 la brecha entre niño y niñas es del 11,2%.

Tabla 3. *Analfabetismo neto en mayores de 10 años*

Analfabetismo neto (Por encima de los 10 años en %)						
	1900	1910	1920	1930	1940	Variación en % respecto a la parte de población indicada de cada año
Hombres	45,7%	41,4%	35,4%	24,8%	17,2%	-28,5%
Mujeres	66,0%	59,1%	50,6%	39,4%	28,4%	-37,6%
TOTAL	**56,2%**	**50,6%**	**43,3%**	**32,4%**	**23,1%**	**-33,1%**

Fuente: Liébana, 2009, p. 11

Anunciábamos que el primer paso para poder hablar de coeducación era fomentar la educación de niños y niñas en los mismos espacios y con los mismos contenidos educativos. Por eso, el primer paso para la

coeducación es reclamar la escuela mixta. Este primer paso ha contado con muchos altibajos en su implementación.

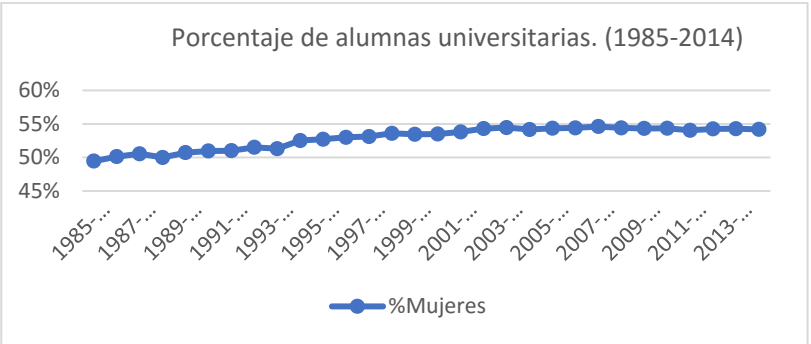
El proceso de implementación de las escuelas mixtas fue fortalecido durante principios del siglo XX gracias a la revolución pedagógica que se produce en nuestro país y las reformas educativas puestas en marcha por la II República. Todas estas reformas se ven truncadas con el alzamiento militar del 36. A partir de 1938, con la configuración del primer gobierno franquista en Burgos, se prohíbe la educación mixta.

Durante los años del franquismo se produce un tremendo retroceso que afecta, de manera directa, a la escolarización de las mujeres españolas. Tendremos que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para retomar la esperanza de un proyecto educativo mixto. Si bien no habla de escuela mixta, se prohíbe la discriminación en las escuelas. En cierto modo, aunque no lo haga de manera explícita, abre la puerta a que las escuelas públicas se puedan ir convirtiendo en escuelas mixtas. (Subirats, 2017, p.25).

La generalización de la escuela mixta a partir de la década de los setenta del pasado siglo ha supuesto un impulso nada desdeñable para el progreso educativo de las mujeres. Si nos centramos en el ámbito universitario podemos comprobar que la presencia de alumnas universitarias es igual o ligeramente superior que la de alumnos.

Como vemos en el gráfico 1, en el curso académico 1986-1987 las mujeres suponen el 50% del alumnado matriculado, y la cifra va en aumento hasta llegar al 54 % en 2014. Sin embargo, este crecimiento dista mucho de ser igual en todas las áreas de conocimiento. La presencia de mujeres en las llamadas STEM (acrónimo inglés mediante el que se agrupan las áreas de ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería).

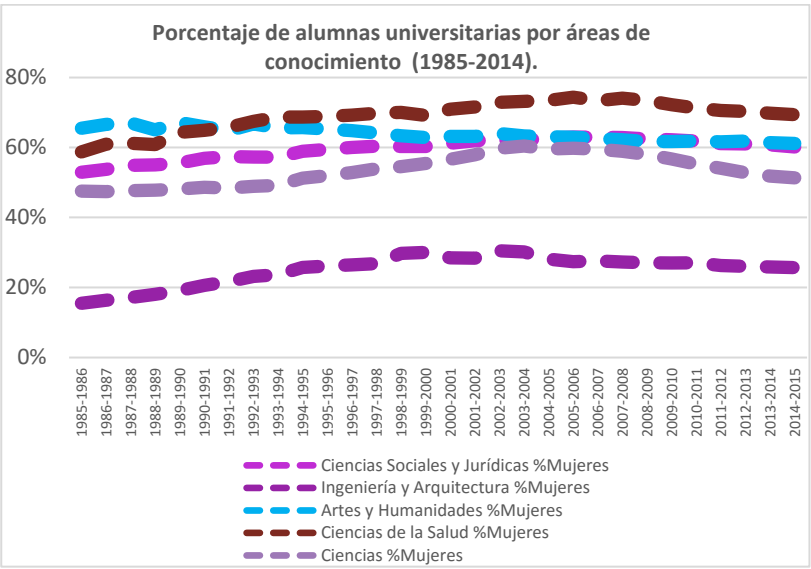
Gráfico 2. *Porcentaje de alumnas universitarias. Evolución porcentual 1985-2014.*



Fuente: Elaboración propia en base a los datos recopilados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Universidades. https://bit.ly/3jvWlKo

En el gráfico 2 podemos apreciar la evolución del porcentaje de mujeres universitarias por áreas de conocimiento.

Gráfico 3.*Porcentaje de alumnas universitarias por áreas de conocimiento.*



Fuente: Elaboración propia en base a los datos recopilados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Universidades. https://bit.ly/3jvWlKo

La presencia de mujeres en carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud supone, desde mediados de los años 90, el 70% del alumnado. El porcentaje de alumnas en las áreas de ciencias jurídicas, humanidades o ciencias supera el 60%. Sin embargo, cuando analizamos los datos de ingeniería, comprobamos que la presencia de alumnas crece en el periodo comprendido de 1985-2000, pasando de un 15% a un 30%. En las primeras décadas del siglo XXI la presencia de alumnas en las Ingenierías y Arquitectura decrece en torno a tres puntos porcentuales.

A la vista de los datos, de los avances, pero también de las mejoras que son susceptibles de realizar, la pregunta inevitable es ¿subsiste algún tipo de discriminación por razón de sexo en el sistema educativo? ¿Sigue siendo la coeducación necesaria? En caso afirmativo, ¿cómo podemos integrarla en la educación universitaria?

3. COEDUCAR HOY

Uno de los mayores logros que hemos conseguido gracias a las políticas de igualdad ha sido establecer sistemas de medición ¿Qué nos dicen los sistemas de medición? Para responder a esta pregunta delimitamos nuestro ámbito de actuación a la URJC. Según las estadísticas del curso 2019/20 teníamos un total de 44.567 estudiantes matriculados en grados y máster. En nuestra universidad el porcentaje de mujeres supera al de hombres, 59% de mujeres (26.116) y un 41% de hombres (18.451).

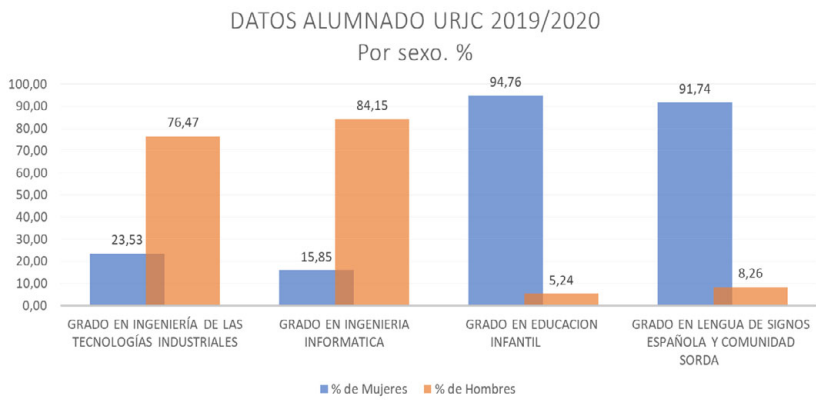
Resulta clave el diagnóstico de Marina Subirats

> hay todavía enormes discriminaciones educativas que afectan negativamente a las chicas, y también enormes errores educativos que afectan negativamente a los chicos. Y nos damos cuenta de que muchas cosas están pendientes de cambiar y de que la auténtica coeducación sigue siendo del todo indispensable, pues aún representa una asignatura pendiente de la educación española, e implantarla es tal vez más perentorio que nunca (Subirats, 2017, p.26).

En este sentido, los datos aportados corroboran la tendencia a nivel global. Existen titulaciones que se encuentran claramente segregadas por sexo. Como punto de partida para la reflexión mostré los datos de los grados con mayor brecha entre mujeres y hombres. Sin duda alguna es

preocupante la baja proporción de mujeres entre las ingenierías (23,53% en Ingeniería de las Tecnologías Industriales y 15,85% en Ingeniería Informática) pero más preocupante es el bajo porcentaje de hombres en las carreras relacionadas con la educación y cuidado (5,24% en Educación Infantil o 8,26% en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda).

Gráfico 4. *Grados con mayor brecha académica. Valores porcentuales.*



Fuente: Elaboración propia con los datos facilitados por el portal de transparencia de la URJC. https://bit.ly/2V2uWGo

A la vista de los datos ¿cómo podemos explicar las diferencias? Sin duda hay quien sigue recurriendo a la biología y considera que tenemos una suerte de tendencia natural a elegir determinadas profesiones —como si hubiera algo de "natural" en las profesiones del siglo XXI, como si los coches, los cohetes, los videojuegos o las aulas virtuales hubieran existido desde el inicio de los tiempos y no fueran construcciones culturales—. Pese a los inmensos recursos que se han destinado a demostrar la existencia de "cerebros femeninos y cerebros masculinos", —o que unos proceden de Marte y otras de Venus (Gray, 2013). hoy sabemos que las diferencias en los cerebros no se establecen en función del sexo. En este sentido, es decisiva la investigación liderada por Daphna Joel en la Universidad de Israel (Joel et ál., 2005).

Dado que estas diferencias no pueden atribuirse a la biología, deben ser culturales. Lo que conocemos como socialización diferenciada

comienza incluso antes del momento del nacimiento. Las técnicas de diagnóstico precoz permiten conocer el sexo del bebé en etapas tempranas de la gestación. Por tanto, la respuesta al porqué de las diferencias en los datos, debemos buscarla en los mensajes que lanzamos a los niños y niñas durante el proceso de socialización.

Volvamos a la cuestión que nos ocupa ¿Qué pasa con las mujeres y las ciencias? Y a la otra cuestión que siempre se está obviando ¿Qué pasa con los hombres y las profesiones de cuidado? La respuesta del astrofísico Neil DeGrasse nos proporciona bastantes claves. En un video que se hizo viral, unos de los participantes en una conferencia, durante el turno de palabras, en un tono entre burlón y condescendiente, pregunta a los conferenciantes ¿qué pasa con las mujeres y la ciencia? DeGrasse asume el reto; él nunca ha sido mujer, afirma, pero siempre ha sido negro. El astrofísico enumera todos los mensajes negativos y disuasorios con los que tuvo que lidiar para poder ser astrofísico. Gracias a su asombrosa determinación pudo ir más allá de las expectativas raciales y racistas, de los estereotipos, de lo que se esperaba de él. Sin embargo, no todo el mundo tiene la determinación de Neil DeGrasse, ni tiene por qué tenerla. El sistema educativo debe garantizar que niños y niñas (con independencia de su etnia, religión, fenotipo…) accedan a una educación libre de este tipo de mensajes, debe permitir que niños y niñas puedan elegir en libertad.

Si buscamos estrategias y herramientas para introducir la coeducación en el aula universitaria, analizar el currículo oculto, los mensajes que transmitimos y no son evidentes, puede ser un buen punto de partida.

4. HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PARA INTRODUCIR LA COEDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Anunciaba en la introducción que uno de los mayores retos de esta experiencia de innovación radicaba en encontrar herramientas y estrategias que fueran válidas para todas las áreas de conocimiento, debido, fundamentalmente, al perfil heterogéneo de las personas participantes en el grupo.

En este sentido, la revisión del currículo supone una estrategia bastante efectiva, pues si bien, el currículo oficial y el real tienen un carácter concreto fuertemente vinculado al área de conocimiento, el currículo oculto trasciende la especificidad de nuestras áreas e incluye elementos sociales y culturales comunes. La revisión del currículo nos permite abordar los diferentes retos coeducativos y proponer herramientas de fácil aplicación.

4.1. El currículo formal, real y oculto

Excede a nuestras posibilidades como docentes transformar a corto plazo el currículo formal u oficial, esto es, el que viene formulado en el plan de estudios para adquirir una determinada titulación. Lo que sí está en nuestra mano como docentes, es adaptar este currículo, introducir ciertos elementos que faciliten la coeducación. En este sentido, son de gran valor las "Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género" editadas por Xarxa Vives d'Universitats. Hasta la fecha hay guías de Filosofía (Reverter-Bañón, 2020), Antropología (Roca, 2020), Derecho y Criminología (Torres, 2021), Medicina (Ruíz, 2021), Enfermería (Rigol & Rodríguez, 2020), Filología y Lingüística (Ribas, 2020) Sociología, Economía y Ciencia Política (Ortiz & Moreno,2020), Historia (Moreno, 2021), Ciencias de la Computación (Moreda, 2021), Psicología (Bosch & Mantero, 2020), Física (Calvo, 2021), Ingeniería Industrial (Mas de les Valls & Peña, 2020), Matemáticas (Epifanio, 2020), Historia del Arte (Faxedas, 2020), Comunicación, (Forga, 2021).

Nuestro objetivo inmediato es trabajar en el currículo oculto. La sociología de la educación llama "currículo oculto" a aquellos aspectos no explícitos del currículum real. (Conética, 2007). Los procesos y las instituciones socializadoras generan currículos ocultos. Esos currículos ocultos transmiten prejuicios y estereotipos relacionados con clase social, origen, fenotipos, género, etnia (Cistierna, 2020). El currículo son los aprendizajes de valores e ideológicos incorporado por el alumnado, si bien, dichos valores y aprendizajes no aparezcan ni en las guías docentes ni en los materiales (Díez-Gutiérrez). Nos referimos a un amplio espectro de mensajes y actitudes que, en el caso que nos

ocupan, favorecen, en primer lugar, la incorporación de estereotipos y roles de género. Por otro lado, favorecen la transmisión de conocimientos sesgados y profundamente androcéntricos. Aunque demos por supuesto nuestro compromiso por una educación en igualdad, en ocasiones se transmiten mensajes que incluyen una desigual valoración sobre lo masculino y lo femenino.

Aguilar sintetiza las características definitorias del currículo oculto realizada por Etkin. El currículo oculto es subrepticio, omnipresente, omnímodo, reiterativo, invaluable (Aguilar, 2018). Estamos por tanto ante una exposición constante de elementos difícilmente detectables, aunque de gran eficacia, que se reproducen a través de diversos canales, quedando, además, fuera del proceso de (auto)evaluación.

Dado que estamos ante un elemento de una indiscutible eficacia, es necesario que el profesorado sea consciente de la existencia del currículo oculto y sea capaz de visibilizar esos valores y enseñanzas no conscientes que acompañan nuestra tarea docente. (Díez-Gutiérrez, 2020).

4.1.1. Combatir los sesgos de género y estereotipos. Revisar los micromachismos

En la década de los 90 Luis Bonino acuña el término "micromachismo" para nombrar las sutiles estrategias, a menudo no conscientes, que pretenden perpetuar el poder masculino sobre las mujeres. Muchos de estos hábitos o estrategias no son conscientes, resultan sutiles y son incorporados en el proceso de socialización —en el que tiene un papel fundamental el currículo oculto, por eso es necesario hacerlo consciente y romper la espiral—. El término, surgido en un contexto terapéutico, ha gozado de una gran popularidad y se ha instalado en el lenguaje cotidiano. En cierto modo, los micromachismos están presentes y son un componente fundamental del currículo oculto. De la misma manera que hemos dado cuenta de lo eficaces que son los comportamientos y mensajes sutiles y reiterativos, debemos advertir que no por "micro" los machismos son menos dañinos. Comenzar con un proceso de revisión de nuestras actitudes, valores e ideas es una de las herramientas más potentes que tenemos a nuestro alcance.

4.1.2. Procesos comunicativos en el aula

La socialización diferenciada influye en la adquisición de estilos comunicativos diferentes. Si las clases son participativas —y, sobre todo, si es un elemento que evaluar— hay que prestar atención a estas diferencias y no asumir una perspectiva androcéntrica que asuma que el estilo comunicativo directivo es el neutro/correcto. Mercedes Bengoechea (2004a, 2004b) ha analizado las diferencias comunicativas entre mujeres y hombres. Las niñas prefieren desarrollar estilos de comunicación cooperativos: proporcionan una respuesta constante e intercalan preguntas, buscan acuerdo, sonríen mostrando apertura, hilan conversaciones y, en los diálogos, se van tomando prestadas las palabras. No suelen utilizar un estilo directivo, de hecho, cuando lo hacen suelen ser penalizadas, se las increpa acusándolas de ser "mandonas" —lejos de ser un asunto baladí, pensemos en las repercusiones que la penalización del liderazgo femenino tiene a nivel individual pero también social y político—.

Los niños tienden a ocupar mayores espacios físicos y logran su poder a través del habla, por eso, tienden a mostrarse seguros cuando lo hacen. Siguiendo a Bengoechea (2004a) los estudios muestran que los chicos utilizan tres veces más el turno de palabra y cuando lo hacen, hablan más tiempo. Las niñas prefieren hablar en espacios seguros, no se sienten tan confortables hablando en público (sobre todo a partir de la pubertad cuando su autoimagen se desmorona).

Los niños suelen contestar a ocho preguntas por cada pregunta que contesta una niña. El profesorado no siempre percibe estas diferencias, incluso, cuando el uso del turno de palabra es igual, suelen percibir un mayor uso del turno de palabra por parte de las chicas. Así las cosas, hay que velar por un uso equilibrado de los tiempos y evitar conductas que privilegien un estilo comunicativo sobre otro.

4.2. Androcentrismo

El androcentrismo es la perspectiva que coloca al varón como unidad de medida y análisis. Según la definición que nos proporciona el

Diccionario de la Real Academia Española es la «visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino».

Una de las primeras críticas al androcentrismo es la elaborada en la primera mitad del siglo XX por Simone de Beauvoir en *El Segundo Sexo*. La autora detecta a la perfección la estrategia androcéntrica que equipara lo genéricamente humano a los hombres (Beauvoir, 2008, p. 49). La epistemología feminista convierte la lucha contra el androcentrismo en uno de los principales ejes de reflexión. Una de las aportaciones fundamentales es la obra de Sandra Harding, *Ciencia y feminismo*. La investigación realizada por la autora pone de manifiesto la necesidad de introducir la perspectiva de género en la Ciencia por mucho que las ciencias no se sientan interpeladas a hacerlo apelando a su neutralidad. Harding considera que "la ciencia natural es un fenómeno social. Ha sido creada, desarrollada y se le ha otorgado una significación social en determinados momentos de la historia y en culturas concretas". (Harding, 2016, p.75). Si el género es un elemento constitutivo de las realidades socialmente construidas, si forma parte de las creencias sobre lo que entendemos por cultura y lo que entendemos por naturaleza ¿por qué considerar que las ciencias naturales son inmutables a estos aspectos?

4.2.1. Consecuencias del androcentrismo

Los currículos formales y reales adolecen de un fuerte androcentrismo que no está exento de problemas. Señalaremos algunos de ellos.

1. La invisibilidad de las mujeres y de su mundo. Si en el plano simbólico esto nos debe preocupar, resulta muy peligroso en ámbitos como el de la salud. En 1973 sale a la luz *Nuestros cuerpos nuestra vida*. Un grupo de mujeres profesionales de la salud de Boston comienza a reflexionar sobre sus experiencias con la medicina, —en especial el trato que recibían por parte de los profesionales— e investigan sobre reproducción y sexualidad. Además de denunciar los sesgos androcéntricos y sus consecuencias nocivas para la salud de las mujeres, intentan hacer toda esa información accesible (Colectiva Mujeres de Boston, 1987). Gracias a este tipo de iniciativas se

consiguió que los profesionales sanitarios corrigieran el androcentrismo vigente en medicina: por ejemplo, los medicamentos solo se testaban en hombres, impidiendo evaluar adecuadamente los efectos secundarios de los mismos en las mujeres. En nuestro país uno de los trabajos más potentes lo realiza Carme Valls. En 2006 publica *Mujeres invisibles*, una obra de divulgación que desmonta muchos de los mitos que hay en torno a la salud de las mujeres y analiza los peligros de una medicina que ha asimilado lo humano a lo masculino.

2. La negación de una mirada y experiencia femenina. Tenemos cine universal y cine para chicas. Tenemos literatura universal dirigida a público "universal" y escrita por hombres. Si la escribe una mujer es literatura femenina, pueden leerla mujeres y hombres, pero no es literatura universal, porque, según la restrictiva mirada androcéntrica, lo que se cuenta en ellas no se ajusta a las experiencias vitales universales (esto es, las masculinas). Esta es la gran trampa androcéntrica.

3. La ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres, por obvias y evidentes que puedan parecer. Es obvia y evidente la participación de las mujeres en la evolución humana y, sin embargo, es bastante complicado encontrar una imagen ilustrativa de la evolución humana en la que aparezca una hembra.

4.2.2. ¿Cómo evitar el androcentrismo?

Proponemos algunas estrategias para evitar el androcentrismo que son fácilmente aplicables a todas las áreas de conocimiento.

- Visibilizar las aportaciones de las mujeres a nuestras disciplinas. Cada vez hay más recursos disponibles, grupos de investigación que intentan rescatar a las mujeres del olvido.
- Activar el pensamiento crítico del alumnado. La falta de datos es ya un dato y la invisibilidad de las mujeres en determinadas disciplinas puede ser un buen punto de partida para denunciar los sesgos androcéntricos y la discriminación. Podemos hacer

de la necesidad virtud, ante la ausencia de mujeres, preguntarnos, por ejemplo, quién establece el canon y por qué.
- Valorar en el día a día los trabajos tradicionalmente realizados por las mujeres.
- Dar importancia a los cuidados. Los cuidados son una parte fundamental de la vida y como tal tienen que estar presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Incluir en el currículo contenidos y ejercicios para identificar y analizar el sexismo a lo largo de la historia y en la actualidad analizando anuncios, imágenes, textos, documentales, música, películas, canciones o ensayos.
- Desmontar los estereotipos de lo femenino y lo masculino que aparecen en las obras literarias, videojuegos, música, películas, etc.

4.2.3. Nombrar referentes en investigación.

En la guía docentes, en nuestras investigaciones y en los trabajos de investigación de dirigimos, es importante nombrar a las referentes en la investigación. Una estrategia muy sencilla para visibilizar a las investigadoras y autoras es incluir el nombre de pila de autoras y autores en las referencias bibliográficas de nuestras investigaciones.

La *European Association of Science Editor* ha recomendado como medida para fomentar la igualdad de género fomentar la presencia de mujeres en los órganos de gestión de las revistas (Borrell et ál., 2015). Los estudios bibliométricos realizados a nivel mundial muestran que las mujeres son autoras en menor proporción. Además, los sistemas de citación que impiden que se incluya el nombre de pila de autoras y autores dificultan conocer la autoría de los artículos (Miqueo et ál., 2010). Teniendo en cuenta el alto porcentaje de mujeres con formación académica resulta llamativa la poca presencia de mujeres en los comités de redacción. Según Betlloc Mas (2019) un estudio realizado en 2011 situaba en menos del 20% la presencia de mujeres en comités de redacción, solo el 16% eran directoras. El cambio en esta tendencia comienza en las aulas universitarias, impulsando la participación de las mujeres

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también en la investigación, difusión de conocimiento y órganos de dirección.

4.2.4. Cambiar la mirada

Al explicar los conocimientos y las aportaciones femeninas, evitar hacerlo desde parámetros masculinos. No se trata de ampliar la mirada, sino de cambiarla, de hacerla más inclusiva. Uno de los objetivos prioritarios de la investigación debe ser romper con ese pensamiento dicotómico y jerarquizado. No se trata de demonizar, enfrentar, se trata de poner en valor las tareas, valores, actitudes que son deseables y que nos hacen llevar una buena vida a todas y todos. Como hemos mencionado, es importante que valoremos, también, las tareas de cuidado y mantenimiento de la vida.

4.3. Propuestas evaluación

Otra de las cuestiones que es imprescindible abordar es la evaluación. ¿Existen sesgos de género a la hora de evaluar? En 2015 Sarah Hoffer publica los resultados de la investigación que realizó en Alemania, Suiza y Austria (Hoffer, 2015). El experimento de Hoffer pretendía analizar la brecha de género en las evaluaciones del profesorado en la asignatura de Física en Suiza, Austria y Alemania. Además, analiza la influencia de la experiencia docente en esta brecha. En el estudio participaron 780 docentes a los que se les entregó para corregir un examen con una pregunta de mecánica clásica y una respuesta ficticia parcialmente correcta. A unos se les hizo creer que estaban evaluando a un varón a otros a una mujer. Los resultados fueron sorprendentes, el profesorado con más de diez años de experiencia no se vio afectado por el género del alumnado, los que tenían menos de diez años de experiencia tendían a evaluar a las alumnas peor que a sus compañeros (entre un 0,7-0,9 puntos). A la vista de los resultados, asegurar una evaluación ciega puede sernos de ayuda para eliminar este tipo de sesgos.

Otro de los aspectos a tener en cuenta son los estudios de cómo afectan las diferentes pruebas a mujeres y hombres. El estudio publicado por Nagore Iriberri y Pedro Rey-Biel muestra que los resultados de las niñas empeoran cuanto mayor es la presión de las pruebas, aunque sus

resultados académicos sean mejores. Nagore Iriberri y Pedro Rey-Biel (Iriberri & Rey-Biel, 2019), se centraron en el concurso de matemáticas de la Comunidad de Madrid de 2015. En el concurso participaron 40.ooo personas en la primera fase, cifra que se redujo a 2.800 durante la segunda. Finalmente, fueron seleccionadas 146 personas como ganadoras. Si atendemos al porcentaje de mujeres que participaron en el concurso, encontramos que, en la primera fase, el 44% de las participantes eran mujeres y, sin embargo, solo el 13% de las personas ganadoras eran mujeres. No hay respuestas sencillas, si bien los datos indican que el desempeño de mujeres y hombres ante pruebas competitivas o que implican gran presión es diferente, perjudicando el rendimiento de las mujeres. Es necesario tener estos elementos en cuenta cuando planifiquemos la evaluación e incluir sistemas que sean integradores.

5. CONCLUSIONES

Introducir la coeducación en la enseñanza universitaria constituye un requisito fundamental para garantizar la formación integral del alumnado y para la construcción de una ciudadanía comprometida.

En la primera parte de nuestra propuesta hemos realizado una revisión genealógica del proceso de construcción de la escuela mixta. Este supone el primer paso para la implantación de un modelo coeducativo.

En el segundo momento hemos abordado algunas herramientas y estrategias de fácil implantación en la enseñanza universitaria. Dada la heterogeneidad del profesorado participante en la formación que nos sirve de referencia, estas estrategias y herramientas debían ser fácilmente aplicables en las diversas áreas. En este sentido nos hemos decantado por una revisión del currículo para detectar y corregir nuestros propios sesgos y trabajar por erradicar o minimizar el impacto del androcentrismo en nuestras áreas de referencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar del Castillo, Mª.C (2018). La influencia del currículum oculto en la formación de los estudiantes: Experiencia docente en las titulaciones de relaciones laborales y finanzas y contabilidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, *38*, 99-118 https://bit.ly/3BKF7zu

Ballarín, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad, *Historia de la Educación,* 26, pp. 143-168 https://bit.ly/2YX9Gnt

Ballarín, P. (2018). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2*(1), 7-31. https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865

Beauvoir, S. (2008). *El segundo Sexo*, Cátedra.

Bengoechea, M. (2004a). *Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal* Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer. https://bit.ly/3lHNVRe

Bengoechea, M. (2004b). La comunicación femenina. En Emakunde (Ed) *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa* (pp.113-147). Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer. https://bit.ly/2YSfq1i

Betlloch, I. (2019). Políticas de igualdad en el proceso editorial. Importancia de incluir el nombre de pila en las publicaciones científicas. *Actas Dermo-sifiliográficas*, *110*(10),791-793. https://doi.org/10.1016/j.ad.2019.01.007

Borrell, C.; Vives-Cases, C.; Domínguez-Berjón, F.& Álvarez-Dardet, C. (2015). Las desigualdades de género en la ciencia: Gaceta Sanitaria da un paso adelante, *Gaceta Sanitaria*, *29*(3), 161–163. http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.03.005 0213-9111

Bosch, E. & Mantero, S. (2020). *Psicología: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3lJAoZm

Calvo, E. (2021). *Física: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3BQCGvm

Cistierna, F. (2002). Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41-56. https://bit.ly/3veQPQA

Colectiva Mujeres de Boston (1987). *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Colectivo de Mujeres de Cali y Asociación Artística La Cuchilla.

Conética. (2007). *Diccionario online de coeducación. Educando en igualdad.* FETE UGT e Instituto de la mujer.

Díez-Gutiérrez, E.J. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial 0del profesorado, *Educar,* 56 (1), 129-144 https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079

Epifanio, I. (2020). *Matemáticas: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3vfNTDc

Esteban, N. A. (2000). El ángel del hogar y sus demonios Ciencia, religión y género en la España del siglo XIX. *Historia contemporánea, 21*, 363-394. https://doi.org/10.1387/hc.15898

Faxedas, M. Ll. (2020). *Historia del Arte: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3G34grZ

Forga, M. (2021). *Comunicación: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3BPgxNV

GRAY, J. (2013). *Men Are from Mars, Women Are from Venus.* Harper Collins.

Guil, A & Flecha, C. (2015). Universitarias en España: De los inicios a la actualidad, *Revista Historia educación latinoamericana*, *17*(24), 125-148 https://doi.org/10.19053/01227238.3303

Harding, S. (2016). *Ciencia y Feminismo*. Morata.

Hofer, S. I. (2015). Studying Gender Bias in Physics Grading: The role of teaching experience and country. *International Journal of Science Education, 37*(17), 28-79, https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1114190

Iriberri, N. & Rey-Biel, P. (2019). Competitive Pressure Widens the Gender Gap in Performance: Evidence from a Two-stage Competition in Mathematics. *The Economic Journal*, *129* (620), 1863–1893. https://doi.org/10.1111/ecoj.12617

Joel, Da.; Bermanb, Z.; Tavorc, I.o; Wexlerd, N.; Gabera, O.; Steind, Y.; Shefia, N.; Poole, J.; Urchse, S.; Marguliese, D. S.; Lieme, F.; Hänggif, J.; Jänckef , L. & Assaf, Y. (2015). Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic, *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112* (50), 15468–15473. https://doi.org/10.1073/pnas.1509654112

Liébana, A. (2009). *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca. https://bit.ly/3AJMlCs

Lucini, F. (1998). *Temas transversales y Educación en valores*. Anaya,

Mas de les Valls Ortiz, E.& Peña, M. (2020). *Ingeniería Industrial: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/2XiMC1D

Miqueo, C.; Bés, C. G.; Fernández-Turrado, T.& Barral., M. J, (2010). *Disparidad de género en los órganos directivos de las revistas biomédicas españolas. Instituto de la Mujer*. https://bit.ly/30kNzHS

Moreda, P, (2021). *Ciencias de la Computación: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3p7glpO

Moreno, M, (2021). *Historia: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3G34grZ

Ortiz, R, M. & Moreno, A. M. (2020). *Sociología, Economía y Ciencia Política: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3vkn4O5

Reverter-Bañón, S. (2020). *Filosofía: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3DLK1Nf

Ribas, M. (2020). *Filología y Lingüística*: *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3j2XGYv

Rigol, M. A. & Rodríguez, D. (2020). *Enfermería: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3AQGOtU

Roca, J. (2020). *Antropología: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3lJSmek

Rousseau, J.J. (1964). *Emilio o de la Educación*, Biblioteca EDAF.

Ruiz, M. Te. (2021). *Medicina: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3p5NHVZ

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. https://bit.ly/3lLH1dF

Subirats, M (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial.

Torres, C. (2021). *Derecho y Criminología: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3lLYBy7

Valls, C. (2006). *Mujeres invisibles*. De bolsillo.

Wollstonecraft, M. (2005). *Vindicación de los derechos de la Mujer*, Madrid, Ediciones Istmos.

MECÁNICA: FEMENINO, SINGULAR. UNA ACTIVIDAD PARA VISIBILIZAR A LAS MUJERES CIENTÍFICAS

ANA JESÚS LÓPEZ DÍAZ
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Ha pasado ya más de una década desde la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, que en sus artículos 24 y 25 establece la integración del principio de igualdad en las políticas educativas a través de acciones como la revisión de los currículos, con especial atención a los libros de texto, para evitar contenidos sexistas y para favorecer el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia.

A pesar de ello, muchos materiales didácticos siguen transmitiendo estereotipos sexistas y relegando a las mujeres a un segundo plano. Esta invisibilización de las mujeres en los libros de texto nos deja huérfanas de referentes; despoja a la sociedad de parte de su memoria y de su conocimiento, perpetúa la discriminación y, lo que es más grave todavía, se interioriza y normaliza esta discriminación (Lopez-Navajas, 2014).

Pero esta invisibilidad "endémica" no ocurre solo en los niveles educativos preuniversitarios; desgraciadamente el análisis que hace Ana López Navajas de los libros de secundaria es aplicable a la bibliografía que se viene utilizando tradicionalmente en los primeros cursos universitarios de física o mecánica. En algunos casos en los que se incluyen notas biográficas suelen ser científicos varones y si pedimos en nuestras aulas universitarias que nombren a una mujer científica, con suerte nos darán el nombre de Madame Curie. Tal como señala Manuel Bermejo (Bermejo, 2013) lo que más sorprende cuando se abre un libro de

ciencias de cualquier nivel es la ausencia absoluta de mujeres a lo largo de sus páginas, por lo que la pregunta que surge de manera lógica es: ¿están las mujeres impedidas para hacer ciencia?

La ausencia de mujeres en los manuales de física es manifiesto, pero no se puede entender la difusión de los trabajos de Newton en la Europa continental sin la contribución de una mujer, Madame du Châtelet (Hagengruber, 2012); asimismo fue otra mujer, Mary Sommerville (Neeley, 2001) quien tradujo al inglés, comentó e hizo más asequible para su difusión en las universidades inglesas la Mecánica Celeste de Laplace; también otra mujer, Ada Byron (Hoollings, 2018), es considerada como la primera programadora y, ya en el siglo XX, otra mujer, Emmy Noether (Byers, 2006) explicó la conexión fundamental entre las simetrías y las leyes de conservación. Tampoco debemos olvidar al numeroso y brillantísimo elenco de astrónomas que llevaron a cabo un trabajo minucioso y muchas veces escondido tras la sombra de maridos o hermanos (Bernardi, 2016), ni a las calculistas contratadas como mano de obra barata que se revelaron, muchas de ellas, como brillantes científicos (Sobel, 2017).

Todas ellas fueron mujeres que tuvieron que luchar con fuerza para abrirse camino en un ámbito, el científico, hasta hace muy poco restringido a los hombres y que, sin embargo, realizaron aportaciones importantes para la construcción de ese edificio, la Ciencia, sobre el que se asienta, habita y se desarrolla nuestra sociedad actual y que es el resultado de un trabajo colectivo de hombres y mujeres a lo largo de toda la historia de la humanidad (Muñoz-Paez, 2017).

De manera que, para incorporar la perspectiva de género de forma transversal en todos los ámbitos educativos (incluida la universidad) es necesario hacer una reflexión sobre qué enseñamos y cómo lo enseñamos y articular instrumentos que permitan, entre otras acciones, visibilizar a las mujeres ausentes en el material didáctico. Esto es especialmente necesario en ámbitos muy masculinizados como es el caso de las carreras de ingeniería.

A continuación, se presenta una actividad desarrollada a lo largo de varios cursos en segundo curso del grado de Ingeniería Naval y Oceánica,

en la Escuela Politécnica Superior de la Universidade da Coruña, específicamente orientada a la visisbilización de las mujeres que han contribuido al avance de la mecánica, como rama más antigua de la física.

2. LAS MUJERES EN LA HISTORIA DE LA CIENCIA

Cuando se analiza la historia de la ciencia se comprueba que las mujeres han participado en su desarrollo desde la más remota antigüedad (Alic, 2005); no obstante, sus contribuciones y su papel han sido frecuentemente ignorados, cuando no ocultados deliberadamente tras las figuras masculinas de maridos, maestros, hermanos, etc. En otros casos, determinadas mujeres, que en su época gozaron de reconocimiento general dentro de la comunidad científica, fueron desapareciendo en el recuerdo de los historiadores de la ciencia. Tal como señala Sandra Harding (Harding, 1996)

> "Está probado, histórica y documentalmente, que se intentó excluir a las mujeres del campo científico con más ardor, aún, que los campos de batalla.
>
> La represión, burla, desconsideración y desautorización, que tuvieron que soportar para acceder a la ciencia son difícilmente imaginables en los tiempos actuales, pero a pesar de todo, las mujeres siempre buscaron estrategias para incorporarse a aquellos campos del saber que se consideraban exclusivos de los varones"

Sin embargo, la cuestión sobre el papel que las mujeres han jugado en la ciencia no es nuevo; ya en 1405 Christine de Pizán en *La Ciudad de las Damas* se preguntaba si las mujeres habían hecho aportaciones originales a las artes y las ciencias. Y es que, para abordar el complejo campo de la presencia de las mujeres en el ámbito científico-tecnológico, como señalan algunas autoras (Álvarez-Lires, 2005), no solo deberíamos centrarnos en las mujeres que trabajaron en la ciencia "oficial", la ciencia como la entendemos hoy en día, sino buscar también aquellas que se movieron en los márgenes de la ciencia oficial y, por supuesto, indagar sobre los saberes seculares de las mujeres, pues sobre ellos, sobre ese saber acumulativo se ha construido el edificio de la ciencia y la tecnología que hoy conocemos.

En 1786 el Director del Observatorio de París, Jerome Lalande, incluyó en su libro *La Astronomía de las Damas* la primera historia breve de las mujeres astrónomas; lo cual apunta ya a la importante contribución de las mujeres a ese campo; sirva como ejemplo que entre 1650 y 1710 nada menos que un 14% de los astrónomos alemanes eran mujeres. Y es que la ciencia moderna se va configurando en los talleres artesanales, en los que las mujeres participaban como aprendizas y como trabajadoras, frecuentemente en su calidad de hijas y esposas de los artesanos. En estos talleres se practicaban entre otras la astronomía, por lo que no tiene nada de extraño que un número importante de mujeres haya pasado a la historia de la ciencia por cultivar con éxito esta disciplina. Entre ellas podemos señalar a Maria Cunitz, que publicó un tratado sobre la simplificación de las *Tablas Rudolfinas* de Kepler. Durante mucho tiempo el tratado fue atribuido a su marido, quien debió desmentirlo. Este último dato, como otros muchos, ha sido obviado por la historia de la ciencia (van den Eynde, 1994).

Cuando nos centramos en el ámbito de la física hay que tener en cuenta que hasta el siglo XIX la física era una ciencia que se ocupaba de las razones y las causas de todos los fenómenos de la naturaleza, tanto los animados como los inanimados. Lo que hoy en día conocemos como ciencia se conocía como filosofía natural desde finales del siglo XVII. Los pensadores (y pensadoras) de esta época ni son científicos (científicas), ni humanistas, sino que están en el medio, mezclando un poco de todo, algunas veces privilegiando la especulación, otras veces la experimentación.

A partir de la Ilustración las diferentes disciplinas se van separando, hasta asemejarse a las actuales a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Esto es importante, porque a la hora de visibilizar las aportaciones de las mujeres a una rama concreta de la ciencia como es la física, tiende a aplicarse un concepto actual y muy compartimentado de la disciplina que poco, o nada, tiene que ver con la realidad de otras épocas. Así, nos encontramos con listas de mujeres matemáticas, por ejemplo, que también podríamos clasificar como físicas, botánicas, astrónomas o filósofas.

En cualquier caso, como señala Londa Schiebinger (Schiebinger, 2004) fue el movimiento feminista europeo, ya en sus inicios, el que abordó de una forma más activa y combativa la cuestión sobre la capacidad de las mujeres para la ciencia; así en 1888 se funda en París el periódico *La Revue Scientifique des Femmes*. En 1894 los sansimonianos mantuvieron su primera conferencia sobre este tema, de la que nació el libro de Alphonse Rebière *Les femmes dans la Science* y ese mismo año Elise Oelsner publicó *Leistungen der deutschen Frau* (Logros de las mujeres alemanas). La reacción antifeminista ante estas obras llevó a un cambio de estrategia del movimiento feminista; en lugar de destacar los logros de mujeres excepcionales se centraron en destacar las grandes barreras que impidieron a las mujeres participar en la ciencia. Pero, tal como señala Esther Rubio Herráez (Rubio-Herráez, 2020),

> La contribución de las mujeres al desarrollo y a la interpretación del mundo –del mundo natural y del mundo humano– surge como una novedad en el pasado siglo XX de la mano de las propias mujeres. Y surgió como una novedad porque rompía con la tradición que atribuía el conocimiento del mundo a los hombres en exclusiva y porque tuvieron que ser las mujeres las que lo desmintieran.

3. EL CONTEXTO ACADÉMICO

3.1. Marco Normativo

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, en su artículo 4 apartado primero establece "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" y en su apartado séptimo que "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".

En 2007, se aprueba la *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres,* que en su artículo 25 (relativo a la igualdad en

el ámbito de la educación superior) indica que "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" y "promoverán la inclusión en los planes de estudio en que proceda, la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres".

Por otra parte, en el ámbito universitario, en el preámbulo de la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, por la que se modifica la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre*, de Universidades, indica que la Universidad debe ser "transmisora esencial de valores ante el resto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres".

En Galicia, el marco normativo para la igualdad se anticipa a la legislación estatal, con la aprobación el año 2004 de la *Lei Galega 7/2004, do 16 de xullo, para a igualdade de mulleres e homes,* que ha sido refundida en el *Decreto lexislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposición legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade.* En su artículo 20, relativo a las cuestiones de género en la educación superior, modificado recientemente a través de la *Lei 13/2021, de 20 de xullo*, denominada *Lei Ánxeles Alvariño* como reconocimiento a oceanógrafa gallega, se incluye la adopción de una serie de medidas para hacer efectiva la igualdad de mujeres y hombres en el ámbito de la universidad, de la investigación y de la transferencia del conocimiento entre las cuales destacamos las siguientes:

> I c) Se garantizará la formación de la totalidad del personal en materia de perspectiva de género y prevención de la violencia contra las mujeres.
>
> I e) Visibilización de las aportaciones de las mujeres en los ámbitos científico y técnico a lo largo de la historia y en la actualidad, tanto aquellas de reconocido prestigio y carrera consolidada como el talento emergente.

A pesar de la existencia de este marco normativo favorable a la integración de la dimensión de género en el ámbito universitario se constata

que no ha conllevado una inclusión efectiva (Rebollo et al., 2018). Entre las causas de que no se haya traducido en los necesarios cambios en la práctica docente, se señala la falta de formación del profesorado en materia de género (Aguayo, 2017).

3.2. Las mujeres y los estudios de ingeniería

Es necesario dar una instantánea de la situación de género en el contexto académico/universitario correspondiente a los estudios de ingeniería, en el cual se desarrolla la actividad que aquí se presenta.

El Real Decreto de 8 de marzo de 1910 autorizó en España el acceso de las mujeres a la universidad en iguales condiciones que los hombres: "se concedan, sin necesidad de consultar la Superioridad, las inscripciones de matrícula en oficial o no oficial solicitadas por las mujeres". Hasta ese momento, a las mujeres se le exigían mayores requisitos que a los hombres para realizar estudios universitarios. Diecinueve años más tarde, en 1929, una mujer obtuvo por primera vez en España un título en ingeniería; fue Pilar Careaga Basabe, primera Licenciada en Ingeniería Industrial; siete años después, en 1936, Matilde Ucelay Mortúa conseguía la primera licenciatura en Arquitectura (Flecha, 1996); pero hubo que esperar hasta el año 1975 para que la primera mujer, Mª Jesús Bobo, finalizase la carrera de Ingeniería Naval (Tejo, 2010).

Desde esas primeras universitarias la presencia de las mujeres en el alumnado ha ido aumentando lentamente hasta que, en los años ochenta se produce el cambio que caracteriza a la universidad de hoy en día. Así, mientras que en el curso 70/71 solo un 26% del alumnado de las universidades españolas estaba constituido por mujeres, quince años más tarde, en el curso 85/86 ya se había alcanzado el 50%.

Hoy en día, como se desprende de los informes *Científicas en Cifras* elaborados bianualmente por la Unidad de Mujeres y Ciencia (Unidad de Mujer y Ciencia, 2021), las alumnas representan el 56% en los títulos de Grado y Máster en las universidades españolas. Con todo, persisten diferencias relevantes en la representación de mujeres y hombres según la rama de conocimiento (segregación horizontal); mientras que en ciencias de la salud, artes y humanidades y ciencias sociales y jurídicas

las mujeres superan el 60% del total del alumnado, en la rama de ingeniería y arquitectura apenas una de cada cuatro estudiantes de grado (25%) es mujer. Estos números se observan también grados como el de Física con un 30% de alumnas matriculadas. Es por ello que tiende a hablarse cada vez más del desequilibrio de género en las PECS, acrónimo en inglés de física, ingeniería y ciencias de la computación (Physics, Engineering and Computer Sciences) (Cimpian et al., 2020).

Los datos de los informes *Científicas en Cifras* muestran, además, que esta segregación también se observa en el profesorado universitario; con una baja representación femenina en las áreas tecnológicas y en las ingenierías. Es especialmente preocupante el descenso paulatino en la proporción de investigadoras que trabajan en el área de ingeniería y tecnología: en 2019, solo el 12% de las investigadoras trabajaba en esta área, porcentaje que ha retrocedido casi 7 puntos desde 2015.

A esta segregación horizontal hay que sumarle una clarísima segregación vertical que, por la forma de los gráficos de distribución de hombres y mujeres según avanzan en la carrera investigadora se suele denominar "efecto tijera". Estos gráficos ilustran cómo hombres y mujeres están muy igualados en las categorías profesionales más bajas pero la situación diverge a medida que se sube en el escalafón hasta alcanzar la cumbre de la carrera docente e investigadora, las cátedras de universidad, pues solo el 24% están ocupadas por mujeres. En el caso de las ingenierías y áreas tecnológicas estos gráficos constatan la infrarrepresentación de las mujeres, pudiendo hablar ya de un "efecto pinza"; es decir, en ninguna de las categorías se observa una representación equilibrada de hombres y mujeres, todas las categorías están fuertemente masculinizadas (Unidad de Mujer y Ciencia, 2021).

Esta situación no es exclusiva de nuestro país y existe una preocupación a nivel mundial, y europeo en particular, por la escasa presencia de mujeres en los estudios relacionados con las ingenierías y la tecnología; dado que una Europa competitiva no se puede permitir la pérdida de la mitad de su talento, no puede perder a las mujeres en ámbitos tan fuertemente ligados al desarrollo tecnológico. Existen numerosos estudios que ahondan en las posibles causas de esta infrarrepresentación femenina y, en general, se considera que la diferencia en el acceso a ciertas

carreras, especialmente las vinculadas a PECS, está determinada por el hecho de que las niñas se sienten menos atraídas por estas áreas, siendo esta menor atracción multicausal.

Entre las posibles causas se apunta sobre todo a los roles y estereotipos con respeto a la masculinidad de la ciencia y la tecnología que empiezan de manera temprana en la escuela y pueden afectar a las niñas, previniendo que entren en áreas como física o ingeniería porque consideran que no pertenecen y no tienen suficientes habilidades; optando así por otras carreras a las cuales, además, atribuyen un mayor valor social.

Otra de las causas que se repiten en muchos estudios tienen que ver con el denominado currículo oculto, término con el cual nos referimos a los valores que se transmiten, de manera muchas veces involuntaria, que refuerzan las desigualdades y jerarquías sociales y perpetúan la invisibilidad de las contribuciones de las mujeres a la ciencia.

3.3. La perspectiva de género en la docencia universitaria

El efecto del currículum oculto, de esta socialización invisible, no es exclusivo de ámbitos educativos preuniversitarios y tal como señala Eva Aguayo (Aguayo, 2019), la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha representado "la oportunidad de no postergar la incorporación de forma transversal de la perspectiva de género en las distintas disciplinas. Porque, dado su interés y sus implicaciones sociales, es esencial avanzar en una formación basada en competencias que combine la adquisición de conocimientos y destrezas con la formación en actitudes y valores como la igualdad de género".

También señalan Eva Aguayo y colaboradoras (Aguayo et al., 2017) que, en cualquier disciplina, es esencial la reflexión del personal docente sobre el tipo de conocimiento que transmite con el objetivo de lograr una práctica científica sin sesgos de género. Apuntan además cómo seguir las distintas fases interactivas de la revisión curricular desde una perspectiva feminista (McIntosh, 1983); se trataría en primer lugar detectar la ausencia de mujeres en la disciplina y utilizar mecanismos que eviten su invisibilidad; a continuación, visibilizar figuras femeninas destacadas en diversos ámbitos. Posteriormente considerar a

las mujeres como un grupo especial y percibir el problema que supone su ausencia; para a continuación revalorizarlas como grupo y convertir al género en categoría de análisis. Finalmente, la quinta fase "supone una aproximación multifocal de todas las disciplinas, una reescritura del conocimiento desde la perspectiva de género; reflejando una transformación fundamental en todos los aspectos, sobre todo, los epistemológicos" (Pérez-Sedeño, 2012).

En el caso de materias de carácter científico o tecnológico se suele argumentar que los contenidos que se tratan son abstractos o muy técnicos y por tanto neutros al género; obviando que la incorporación de la perspectiva de género no afecta sólo a los contenidos que se imparten sino también a cómo se imparten; en este sentido el cuidado del lenguaje no sexista y no androcéntrico, la introducción de referentes femeninos, la gestión del aula o los propios enunciados de los ejercicios y su contextualización pueden incorporar aspectos de género o evitar perpetuar los estereotipos de género (Torres-Guijarro y Bengoechea, 2016).

Existen iniciativas muy destacables para ayudar a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, como la colección de *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere* de la Xarxa Vives d'Universitats[42], parte de las cuales se encuentran traducidas al gallego, castellano e inglés, que cubre distintos ámbitos, entre ellos la física o la ingeniería industrial, por citar aquellos más directamente relacionados con el contexto académico en que se desarrolla este trabajo.

Así, tanto la *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de física* (Calvo, 2021) como *Ingeniería Industrial: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género* (Mas de les Valls y Peña-Carrera, 2020) ofrecen orientaciones y recomendaciones para evitar los sesgos de género en cualquiera de los elementos alrededor de los cuales diseñamos la docencia en las aulas universitarias (currículo formal e informal) en unas áreas y contextos académicos y profesionales con una baja presencia femenina y donde

[42] Accesibles a través de https://www.vives.org/programes/igualtat-genere/guies-docencia-universitaria-perspectiva-genere/

además los contenidos curriculares formales, cuando menos a priori, no invitan a pensar que esas materias se puede impartir con perspectiva de género.

Siguiendo las fases señaladas por McIntosh (1983), este artículo se enfoca en cómo incorporar las aportaciones científicas y tecnológicas de las mujeres en el ámbito de una materia concreta, Mecánica, cuya docencia vengo desarrollando desde hace más de 20 años en la Escuela Politécnica Superior de la UDC; inicialmente en las titulaciones de Ingeniería Industrial e Ingeniería Naval y Oceánica y, desde la adaptación al EEES, en los grados de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Naval y Oceánica.

4. LA MECÁNICA COMO RAMA DE LA FÍSICA

La mecánica estudia el movimiento de los cuerpos bajo la acción de fuerzas; se trata de la rama más antigua de la física, en sus inicios muy relacionada con la astronomía y el estudio del movimiento de los cuerpos celestes; es además la base de todas las demás ramas de la física y se trata de una disciplina fundamental para la ingeniería y la tecnología.

Hay que señalar que cuando hablamos de mecánica nos estamos refiriendo a la denominada "mecánica clásica" que se ocupa de cuerpos de dimensiones macroscópicas, es decir mayores que los tamaños atómicos, que se mueven a velocidades mucho menores que la velocidad de la luz; es decir situaciones que no entran en el ámbito de la mecánica cuántica ni de la mecánica relativista.

Se trata de una materia fundamental y fundacional de la revolución científica de los siglos XVI y XVII en la que nuevas ideas y conocimientos transformaron las visiones antiguas sobre la realidad y dieron lugar al nacimiento de la ciencia moderna. Los avances científicos de esta época incluyen la publicación de dos obras monumentales *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* de Newton en 1687 y *Mécanique analytique* de Lagrange en 1788. Estas son las dos obras definitivas sobre las que se basa la mecánica clásica, cuyo corpus se considera prácticamente cerrado en el siglo XIX.

La metodología que se suele utilizar en la docencia de una materia de estas características consiste en la resolución de ejercicios mediante la aplicación de los principios y leyes fundamentales, utilizando aproximaciones e idealizaciones que conducen a modelos sencillos (masa puntual, sólido rígido, hilo ideal...), mediante la utilización de objetos matemáticos como vectores, tensores, etc.

Una somera revisión del índice de cualquier texto de mecánica nos mostrará una serie de leyes, modelos o conceptos a los que es usual referirse con un nombre propio: leyes de Newton, principio de relatividad de Galileo, leyes de Kepler, ecuaciones de Euler, trompo de Lagrange, péndulo de Huygens, aceleración de Coriolis o principio de D'Alembert estarían entre algunos de los más comunes y hacen referencia, en todos los casos, a científicos varones.

4.1. ¿Dónde están las mujeres?

En su artículo *La ciencia sin mujeres llega a casa* (Calvo, 2015), la profesora Encina Calvo hace referencia a una colección de libros en la que se pretende hacer divulgación científica a través de las biografías de grandes científicos y en la cual la escasa presencia femenina (solo aparecen dos mujeres) es justificada por el director de la colección con un lacónico "Lamentablemente, a pocas mujeres se les ha permitido dejar su huella profunda en la ciencia". Con este descorazonador razonamiento que, siguiendo a Londa Schiebinger (Schiebinger, 2004) nos remite directamente al matemático italiano Gino Loria al señalar, en una publicación de 1903, que, incluso, si se pudieran llenar trescientas páginas con las contribuciones de mujeres, un proyecto semejante referido a los hombres tomaría tres mil. ¿Qué mujer, se preguntaba Loria, puede rivalizar con Pitágoras, Arquímides o Leibniz?

Estos argumentos, apelan más o menos abiertamente al concepto de *genialidad* con el cual se oculta no solo el trabajo de muchas mujeres (y también de muchos hombres) sino que se perpetúa una imagen falsa de la creación científica como fruto de individualidades aisladas; lo cual, por otra parte, y como vienen señalando numerosos estudios, resulta nefasto para que las chicas se acerquen a carreras como la física u otras disciplinas PECS; pero también para la autoestima de aquellas jóvenes

(o no tan jóvenes) que ya estudian o se dedican a estas carreras, porque la genialidad va asociada a roles masculinos, nunca a femeninos (Macho-Stadler, 2017).

4.2. MECÁNICA: FEMENINO, SINGULAR

Ante esta situación, me he planteado la necesidad de articular instrumentos o actividades que permitan, como un primer paso, incluir a las mujeres ausentes en el material didáctico.

De esta forma ha surgido la actividad *Mecánica: femenino singular,* desarrollada a lo largo de varios cursos en la asignatura Mecánica que imparto en 2º curso del Grado de Ingeniería Naval y Oceánica y del Grado de Ingeniería Mecánica; se trata de una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS cuyo objetivo general es el desarrollo de los conocimientos habilidades y actitudes necesarias para la aplicación de los principios fundamentales de la mecánica a la resolución de problemas de interés en la ingeniería. Se aborda la estática, cinemática y dinámica del punto material, de los sistemas y del sólido rígido desde la formulación newtoniana y desde la formulación lagrangiana.

Esta materia pretende desarrollar la capacidad de análisis y de construcción de modelos matemáticos que describen los efectos de las fuerzas y los movimientos sobre una gran variedad de estructuras y máquinas incorporando las hipótesis físicas y las aproximaciones matemáticas adecuadas.

A la hora de introducir en esta materia cuestiones relacionadas con la igualdad entre mujeres y hombres y en concreto visibilizar a las mujeres ocultas bajo la supuesta neutralidad de la ciencia, me he apoyado en las competencias transversales definidas por la Universidade da Coruña; en concreto en aquellas referidas al "ejercicio de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común". Además, entre las competencias básicas/generales de estas titulaciones, se encuentra la referida a desarrollar "la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir

juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética".

El objetivo como he señalado anteriormente ha sido la visibilización de las aportaciones de las mujeres en la ciencia y en la tecnología; para lo cual el trabajo propuesto al alumnado consistió en la búsqueda de información sobre las contribuciones de las mujeres al ámbito concreto de la mecánica. El trabajo se realizó en grupo y la información recogida se presentaba al resto de compañeros y compañeras del curso a través de la plataforma Moodle.

Los nombres de las científicas a elegir se les proporcionaba, aunque también se daba la opción de buscar otras candidatas; siempre teniendo en cuenta que no se trataba de realizar un ejercicio de redacción, un "copia y pega", sino que cada grupo debía contextualizar alguna aportación de la científica seleccionada dentro de los contenidos que se desarrollan en el curso de mecánica. Se trataba de dar sentido a esas aportaciones, de valorizarlas, de integrarlas plenamente y que cada estudiante las reconozca asociadas a un aspecto concreto de la materia.

En este sentido, la lista que se les proporcionaba contenía nombres de científicas cuyos trabajos podían relacionarse de forma directa con algún contenido concreto, pero también con otros aspectos complementarios tales como métodos matemáticos, desarrollos teóricos, aplicaciones prácticas o extensiones a otros ámbitos como la mecánica de fluidos, la elasticidad, resistencia de materiales, etc.

A la hora de evaluar el trabajo realizado, se tenía en cuenta la originalidad, la calidad y variedad de las fuentes utilizadas y, sobre todo, como se argumentaba y justificaba el encaje de las aportaciones de cada científica en los contenidos de la materia.

5. CONCLUSIONES

Como ya he señalado, con este trabajo se presenta una iniciativa *Mecánica: femenino, singular* para integrar la dimensión de género en una materia, mecánica, de segundo curso de ingeneiría. Al tratarse de una materia con un alto componente de abstracción, se ha optado, en una

primera experiencia, de visibilizar e integrar en los contenidos de la materia, las aportaciones de aquellas mujeres que contribuyeron a su desarrollo y que permanecen ocultas bajo el discurso de la supuesta neutralidad de la ciencia (¿cómo puede ser neutra una creación humana?).

No se trata de hacer hagiografía de mujeres excepcionales; la singularidad a la que nos referimos en el título de la actividad apunta no solo a los descubrimientos científicos que realizaron, sino que nos habla también de otras cosas y así, para finalizar, hago mías las palabras de Coral del Rio en el prólogo de *Mujeres matemáticas: las grandes desconocidas* (Verdejo, 2017, p. 10):

> "Nos habla de su valentía, y de las personas que las apoyaron, frente a la mezquindad; de la valía frente a la mediocridad; de la constancia y el amor por el trabajo frente a la indolencia y la pereza mental; del coraje frente a la cobardía; en definitiva, de la capacidad de los seres humanos para soñar (un mundo mejor, un futuro más justo, una vida más plena) frente al inmovilismo de los interesados en que nada cambie para proteger así sus injustos privilegios. Nos habla, sobre todo de modelos válidos en los que niñas y niños puedan verse reflejadas/os, superando prejuicios y limitaciones arbitrarias".

ANEXO I. RESEÑAS DE CIENTIFICAS

A continuación, se presentan breves reseñas de algunas de las científicas seleccionadas para que el alumnado trabajase sobre ellas, indicando brevemente ciertos aspectos de su biografía y aportaciones que pueden relacionarse directamente con los contenidos de mecánica. Me he permitido también un pequeño guiño, una frase que hace referencia a algún aspecto a destacar de su vida o su obra, algunos son de elaboración propia y otros son sobrenombres que les han sido adjudicados en algún momento de la historia. No se trata de una lista exhaustiva, el aquí es servir de apoyo a quienes deseen visibilizar a las mujeres en sus clases de mecánica, para que sigan indagando sobre ellas y sobre otras mujeres de distintos ámbitos de la física.

a. Maria Cunitz (1610 - 1664). *La musa de la Astronomía*

Nació en Wołów (Silesia, Polonia). Recibió una cuidada educación gracias a los tutores contratados por la familia. En 1630 se casó con el médico Elias von Löwen, astrónomo aficionado con el que observaba los planetas. Escribió su obra *Urania Propitia* durante la Guerra de los Treinta Años, refugiada con su esposo cerca del convento de Olobok en Silesia. Fue un trabajo original, que aportó nuevas tablas, nuevos métodos de cálculo y una solución más simple y directa a lo que se conoce como el Problema de Kepler. Hoy en día su texto se considera una importante contribución al desarrollo del alemán científico.

En mecánica clásica, el Problema de Kepler es un caso especial del problema de los dos cuerpos bajo una fuerza central que varía con el inverso del cuadrado de la distancia. Surge en muchos otros contextos de la física.

b. María Gaetana Agnesi: (1718-1799). *El embrujo del Cálculo*

Nació en Milán en una familia acomodada. En su país, al contrario que en otros países europeos, sí se aceptaba que las mujeres recibieran educación y ella pudo disfrutar de una esmerada formación.

Su obra más famosa *Instituzioni Analitiche* (Instituciones Analíticas) fue el primer texto completo de cálculo, desde el álgebra hasta las ecuaciones diferenciales, presentando los conceptos a través múltiples ejemplos y armonizando los resultados de muchos matemáticos y matemáticas; homogeneizándolos en un conjunto único y coherente (fluxiones, diferenciales…). Fue el primer libro de texto que trató conjuntamente el cálculo diferencial y el cálculo integral, explicitando además su naturaleza de problemas inversos. Fue traducido a varios idiomas, y utilizado como manual en las universidades de distintos países, siendo, incluso cincuenta años más tarde, el texto matemático más completo.

c. Émilie du Châtelet (1706-1749): *Física y salonnier*

Gabrielle Émilie Le Tonnelier de Breteuil, marquesa de Châtelet, desde su más tierna infancia tuvo el deseo de saber e hizo todos los esfuerzos para conseguirlo. Dama de la alta aristocracia, en sus salones se hablaba y discutía de ciencia. Las *Institutions de Physique* (1740) fue la obra

que la dio a conocer como intelectual y la que le daría el reconocimiento del mundo científico. Se trataba de un amplio y profundo tratado que ofrecía el estado de la física en su época, mostrando una voluntad de síntesis entre los trabajos de Newton y Leibniz.

Tradujo los Principia de Newton al francés con extensos y válidos comentarios y suplementos que facilitaban mucho su comprensión y permitieron la propagación de sus ideas en la Europa continental. Los trabajos de Newton y Leibniz resultaban enormemente difíciles de entender, por eso la importancia del trabajo de Émilie de Breteuil que se ocupó de estudiarlos y de entenderlos, para divulgarlos entre la sociedad científica de su tiempo.

Es importante destacar que muchas de las grandes aportaciones científicas han sido más conocidas a través de recopilaciones y traducciones que por las obras originales.

d. Mary Fairfax Greig Somerville (1780 – 1872): *La Reina de las ciencias*

Científica escocesa, fue una de las mujeres de su tiempo que con más pasión se dedicó al estudio de la ciencia. Llevó a cabo la traducción al inglés de la Mecánica Celeste de Laplace, en la que no se limitaría a cambiar de idioma las teorías del francés; sino que además añadiría un preámbulo titulado *A preliminary dissertation on the mechanism of the heavens* en el cual recoge desarrollos matemáticos e ideas fundamentales de física, así como diagramas con gran sentido pedagógico imprescindibles para comprender la obra de Laplace.

En *The connection of the physical sciences* su análisis de las perturbaciones de la órbita de Urano incluido en la sexta edición del libro (1842), es el origen de la investigación que llevó al descubrimiento de Neptuno en 1846.

En 1835 ella y su amiga Carolina Herschel, fueron las primeras mujeres aceptadas como miembros de honor en la Royal Society.

e. Marie-Sophie Germain (1776-1831): *Monsieur Le Blanc*

De una familia burguesa de París, su formación fue autodidacta. A pesar de la oposición inicial de sus padres y de las dificultades que se le

presentaron, adquirió su educación utilizando el seudónimo de Antoine Auguste Le Blanc, para hacerse pasar por un hombre.

Su trabajo fue fundamental en el desarrollo de una teoría general de la elasticidad. En 1816 ganó el concurso de la Academia Francesa para explicar el fundamento matemático de las vibraciones de las superficies elásticas con el trabajo *Mémoire sur les Vibrations des Surfaces Élastiques*, esto le permitió ser la primera mujer que asistió a las sesiones de la Academia.

Cuando se construyó la Torre Eiffel y los arquitectos escribieron el nombre de los 72 grandes científicos franceses, el nombre de Sophie Germain no estaba entre ellos, a pesar de la importancia de su trabajo para la construcción de la torre.

f. Emily Warren Roebling (1843–1903): *Tendiendo puentes*

De nacionalidad estadounidense, es conocida por su decisiva contribución a la conclusión del Puente de Brooklyn. Emily se convirtió, de hecho, en el "ingeniero jefe" de la obra, después de que su marido, ingeniero jefe sobre el papel, desarrollara el síndrome de descompresión durante la construcción del puente. Desarrolló un gran conocimiento sobre resistencia de materiales, análisis de tensiones, construcción de cables de acero y cálculo de curvas catenarias.

En la inauguración del puente fue honrada en un discurso en el cual se dijo que el puente "era un monumento a la sacrificada devoción de una mujer y a su capacidad para la educación superior, de la cual había sido largamente excluida".

g. Sofía Kovalévskaya (1850-1891): *La dama de la peonza*

Fue una matemática y escritora rusa que hizo contribuciones muy significativas en los campos del análisis, las ecuaciones diferenciales parciales y la mecánica.

En Suecia, Sofía escribió el más importante de sus trabajos, que aportaba una nueva solución a al problema de la rotación de un sólido con un punto fijo (solemos referirnos a ellos como trompos o peonzas). Se conocían las soluciones de Euler y Lagrange, pero Kowalevska encontró y resolvió el tercer caso de trompo integrable. Por su trabajo

innovador y original sobre este tema obtuvo el premio Borodin de la Academia de Ciencias de París (1888) y el de la Academia de Ciencias de Estocolmo al año siguiente. Además, le concedieron un puesto permanente de profesora en la Universidad de Estocolmo, convirtiéndose así en una de las primeras mujeres profesoras de universidad de Europa.

h. Hertha Marks Ayrton (1854-1923): *Sufragista con arcos y ondas*

Fue una ingeniera, matemática, física e inventora británica. Fue la primera mujer a la que se le permitió dar una ponencia en la IEEE y también la primera en ser aceptada como socia. En 1904, se convirtió en la primera mujer en leer su ponencia ante la Royal Society *The Origin and Growth of Ripple Marks*, donde analizaba la formación de ondas en las dunas de arena y las olas del mar. Este trabajo, junto con el estudio del arco eléctrico le valieron ser galardonada con la Medalla Hughes de la Royal Society.

La aplicación de este trabajo llegó poco después, durante la Primera Guerra Mundial. Hertha aplicó el conocimiento que había descubierto sobre las corrientes y los vórtices en el agua a los movimientos del aire y diseñó un ventilador para expulsar los gases de las trincheras que diezmaban a los combatientes.

Fue una firme comprometida con las campañas por el sufragio femenino y se involucró con la recién fundada Federación Internacional de Mujeres Universitarias.

i. Emmy Noether (1882-1935): *La belleza de la simetría*

Nació en Alemania de ascendencia judía; con la llegada del nazismo fue expulsada de su puesto de profesora de la Universidad de Gotinga y posteriormente se mudó a Estados Unidos donde obtuvo un puesto de profesora en Bryn Mawr y en 1934 comenzó a dar clases en el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton.

Fue una matemática con contribuciones fundamentales a los campos de la física teórica y el álgebra abstracta. En física, el teorema de Noether explica la conexión fundamental entre las simetrías y las leyes de conservación. Este teorema tiene consecuencias de gran alcance para el estudio de las partículas subatómicas y la dinámica de sistemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, E. (2019). Fomentando la perspectiva de género en la docencia de la Universidad de Santiago de Compostela. En A.J. López (ed.). *Violencias de género. Persistencia y nuevas formas* (pp. 176-188*)*. La Catarata.

Aguayo, E., Freire, P. y Lamelas, N. (2017). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 35-52. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48588

Alic, M. (2005). *El legado de Hipatia: historia de las mujeres en la ciencia desde la antigüedad hasta finales del siglo XIX.* SigloXXI.

Álvarez-Lires, M.M. (2005). Física: unha ciencia con gran presenza feminina. *Festa da palabra silenciad*a, 20, 12-20.

Bermejo, M.R. (2013). As mulleres científicas: esas descoñecidas da historia. En D. Mato-Vázquez, R. Chao y R. Brandariz (eds.), *As mulleres nas artes e nas ciencias. Reflexións e testemuñas* (pp. 13-31). Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.

Bernardi, G. (2016). *The Unforgotten Sisters: Female Astronomers and Scientists before Caroline Herschel*. Springer.

Byers, N. y Williams, G. (eds.) (2006). *Out of the shadows: contributions of Twentieth-Century Women to Physics*. Cambridge Cambridge University Press.

Calvo, E. (2015). La ciencia sin mujeres llega a casa. En P. Membiela, N. Casado y M.I. Cebreiros, (eds.) *La enseñanza de las ciencias: Desafíos y perspectivas* (pp. 55-59). Educación Editora. http://hdl.handle.net/10347/13682

Calvo, E. (2021). *Física: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3BQCGvm

Cimpian, J. R., Kim, T.H. y Mcdermott Z.T. (2020). Understanding persistent gender gaps in STEM. *Science*, 6497 (368), 1317-1319.

Flecha, C. (1996). *Las primeras universitarias en España. 1872-1910*. Narcea

Hagengruber R. (ed.) (2012). *Emilie du Châtelet between Leibniz and Newton*. Springer.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.

Hollings, C., Martin, U. y Rice A. (2018). *Ada Lovelace: The Making of a Computer Scientist.* Bodleian Library, University of Oxford

Lopez-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

Macho-Stadler, M. (2017). *Mujeres y ciencia: discriminación, estereotipos y sesgos*. CEASGA-Publishing. https://bit.ly/3lQmxkc

Mas de les Valls Ortiz, E.& Peña, M. (2020). *Ingeniería Industrial: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género.* Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/2XiMC1D

Mcintosh, P. (1983). *Interactive Phases of Curricular and Personal Re-visión: A Feminist Perspective*, Working Paper 124, Wellesley College Center for Research on Women.

Muñoz-Páez, A. (2017). *Sabias. La cara oculta de la ciencia*. Debate.

Neeley, K.A. (2001). *Mary Somerville: science, illumination, and the female mind*. Cambridge University Press.

Pérez Sedeño, E. (2012). Innovación educativa, xénero e innovación oculta. En *I Xornada de innovación en xénero. Docencia e investigación*, 7-26. Vigo: Unidade de Igualdade. Universidade de Vigo.

Rebollo-Catalán, A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17* (3), 3-8. https://bit.ly/3lOON6J

Rubio-Herráez, E. (2020). La historiografía feminista y los estudios de las ciencias. Nuevos marcos metodológicos. *Investigaciones Feministas* 11(2) 287-296. http://dx.doi.org/10.5209/infe.65873

Schiebinger, L. (2004). *¿Tiene sexo la mente? las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Cátedra.

Sobel, D. (2017). *El Universo de Cristal. La historia de las mujeres de Harvard que nos acercaron las estrellas*. Capitán Swing.

Tejo, P. (2011). Desarrollo y vida profesional de las ingenieras. En A. J. López (ed.). *Jornadas: La Mujer en la Ingeniería* (pp. 59-76). Servicio de Publicaciones de la UDC. http://hdl.handle.net/2183/13150

Torres-Guijarro, S. y Bengoechea, M. (2016). Gender differential in self-assessment: a fact neglected in higher education peer and self-assessment techniques., *Higher Education Research & Development*, 36(5) 1072-1084. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1264372

Unidad de Mujer y Ciencia (2021). *Científicas en cifras 2021*. https://bit.ly/2X7PbUh

van den Eynde, A. (1984). Género y ciencia, ¿Términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. *Revista iberoamericana de Educación*, 6, 1.2479-101. https://doi.org/10.35362/rie601208

Verdejo, A. (2017). *Mujeres matemáticas. Las grandes desconocidas*. Servizo de Publicacións Universidade de Vigo.

CAPÍTULO XX

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS FACULTADES DE ECONOMÍA Y EMPRESA: UNA EXPERIENCIA CON PERSPECTIVA HISTÓRICA

SUSANA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Murcia

M. PILAR FREIRE ESPARÍS
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación del enfoque de género en la docencia universitaria es fundamental para ofrecer al alumnado una visión no androcéntrica de los fenómenos estudiados en cada disciplina. Con el objetivo de visibilizar la importante contribución de las mujeres a la economía a lo largo de la historia se presenta una propuesta docente interuniversitaria (Universidad de Murcia y Universidad de Santiago de Compostela) que incorpora la perspectiva de género empresarial en materias vinculadas a la Historia Económica.

Las actividades planteadas pretendían conseguir un triple objetivo: (1) aportar al estudiantado una visión del emprendimiento con perspectiva de género; (2) introducir el concepto de legado histórico desde la perspectiva empresarial, subrayando la existencia de mujeres empresarias en épocas pretéritas; (3) enriquecer la capacidad de análisis crítico del alumnado poniéndolo en contacto con la realidad empresarial.

Esta comunicación aporta unos instrumentos metodológicos que permitan incorporar una perspectiva de género en las distintas materias. En primer lugar, se aporta una reflexión sobre dos medidas que contribuyen a este objetivo sin aludir a los contenidos: el uso del lenguaje inclusivo y la presentación de datos desagregada por sexo. Seguidamente, se presentan dos experiencias cuyo objetivo era aproximar al

estudiantado a la realidad de las mujeres empresarias, conociendo de primera mano su testimonio y dándoles la oportunidad de conocer el funcionamiento y las complejas dinámicas del mundo empresarial. Para ello, se ha utilizado la herramienta de la entrevista, Por otro lado, además de facilitar la adquisición de competencias específicas de las disciplinas implicadas, la tarea también ha contribuido a la consecución de otras habilidades como: recoger y manejar información de fuentes bibliográficas, documentales y estadísticas; iniciarse en la elaboración y presentación oral y escrita de informes, etc.

En cuanto a los resultados logrados, la actividad ha logrado una profundización en los conocimientos sobre los temas de género, así como la visibilización de las mujeres en diferentes ámbitos y la adquisición de contenidos vinculados a la evolución del mercado de trabajo y el tejido empresarial. También ha potenciado la adquisición de competencias recogidas en la guía docente de las materias seleccionadas. El alumnado ha conocido de primera mano la experiencia vital y profesional de las empresarias protagonistas de ambas actividades. Asimismo, se han finalizado las tareas con una reflexión general sobre la percepción de las mujeres empresarias. Otra aportación de la discusión es una reflexión sobre las nuevas masculinidades. Esta surge de la evidencia de que en la encuesta de satisfacción de las actividades prácticas la valoración de las alumnas resultó sistemáticamente superior a la de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

Como objetivos generales, la investigación docente pretende, en primer lugar, aportar al estudiantado una visión del emprendimiento con perspectiva de género; segundo, introducir el concepto de legado histórico desde la perspectiva empresarial, subrayando la existencia de mujeres empresarias en época pretéritas; y, por último, enriquecer la capacidad de análisis crítico del estudiantado poniéndolo en contacto con la realidad empresarial. Desde un punto de vista específico, estos objetivos se concretan en actividades teórico-prácticas y encuentros con empresarias que formaron parte de la evaluación en las materias de *Historia Económica de España Contemporánea* e *Historia Económica*.

Ambas se imparten en segundo y primer curso de los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas, por lo que el perfil del estudiantado es bastante similar. Este hecho ha permitido implementar mejoras metodológicas. De esta forma, se intenta introducir una óptica de análisis y de interpretación no androcéntrica de las realidades estudiadas, lo que puede favorecer la igualdad de oportunidades entre los sexos y también ayudar a recuperar el olvidado protagonismo histórico de las mujeres en la construcción de las sociedades (Fioretti, Tejero, Díaz, 2002). Además, con la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, se ofrecen conocimientos relacionados con los problemas y la realidad social en la que vive el alumnado y en la que va a desarrollar su actividad profesional (Asián, Cabeza & Rodríguez, 2015), lo que se puede considerar como un valor añadido en su formación (Aguayo, Freire & Lamelas, 2017).

Adoptar una perspectiva sensible tanto al género como a la diversidad en la transferencia de conocimientos en las aulas ofrece diversas oportunidades. La más destacada es la de dotar al estudiantado de herramientas con las que desarrollar el pensamiento crítico y luchar contra la reproducción de estereotipos en su futuro desarrollo profesional. También beneficia al profesorado, puesto que mejora la calidad docente y dota de mayor relevancia social a los conocimientos producidos (Moreno, 2021).

Dado que el proyecto fue presentado a una convocatoria de innovación docente de la Universidad de Murcia[43], se realiza a continuacion una mención explícita a aquellas competencias de la guía docente de la materia *Historia Económica* que posibilitaban la introducción de objetivos vinculados a la perspectiva de género empresarial. Con el objeto de facilitar la transmisión de ideas ofrecemos la definición de competencias del *Manual de elaboración de guías docnetes adaptadas al EEES* elaborado por la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT,

[43] La convocatoria en particular de proyectos de innovación docente de la Universidad de Murcia a la que se concurrió fue la destinada a impulsar proyectos interdisciplinares y de colaboración con empresas y otros agentes sociales.

2010). Las competencias transversales identifican elementos que cualquier grado comparte y que responden a competencias transferibles en relación a una variada tipología de contextos sociales, personales, laborales y también académicos. La competencia transveral que encaja con los objetivos de esta innovación docente es la Competancia Transversal 4, que está orientada a la adquisición de destrezas para el análisis de realidades económicas complejas pasadas y presentes.

Las competencias específicas, por su parte, suelen ahondar en cuestiones de tipo profesional; son aquellas propias del título al que corresponden las materias específicas que se analicen. Estas se encuentran en la ficha de la materia o asignatura y también en la memoria de verificación del título. La Competencia Específica 22 se refiere a ser capaz de analizar las consecuencias del marco institucional sobre el entorno económico empresarial.

Por otro lado, en cuanto a las competencias generales, hacen referencia a los atributos que deben tener los graduados en Administración y Dirección de Empresas. Estas se encuentran referidas a la capacidad organizativa y de relación del individuo con su entorno. Las que se ajustan a esta actividad de innovación son la Competencia General 7 – cuyo objetivo es de desarrollar habilidades de iniciación a la investigacion en el ámbito de la economía y la empresa –; la Competencia General 8 – orientada a la obtención de tener capacidad de análisis y síntesis –; y la Competencia General 16 – que recoge la capacidad de crítica y de autocrítica.

En cuanto a las competencias básicas, la vinculada a este proyecto es la Competencia Básica 3. Esta alude a que el estudiantado posea la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Incorporar la perpectiva de género en la cultura empresarial a través de materias como *Historia Económica de la España Contemporánea* e *Historia Económica* presenta una ventaja adicional respecto a otras disciplinas asociadas de los Grados de Economía y Empresa. La razón es que a través de los contenidos de estas es posible subrayar cómo ha

ido cambiando la percepción de las mujeres empresarias en el tejido empresarial y en diversos estadios de la historia; y qué peso tuvieron algunas la transformaciones sociales, legales y culturales.

3. METODOLOGÍA

El conjunto de actividades desarrolladas ha sido amplio y variado (encuentros, debates, actividades en clase, trabajos en grupo, visualización de materiales, etc.). Esta comunicación se centra en dos experiencias cuyo objetivo era aproximar al estudiantado a la realidad de las mujeres empresarias, conociendo de primera mano su testimonio, y con el objetivo de que se estableciera un diálogo. En la conversación surgieron aspectos de gran interés vinculados a la realidad del mundo empresarial; las barreras de género que todavía sobreviven en el siglo XXI; la reflexión sobre los avances vividos, gracias a la experiencia de mujeres empresarias que cuentan con una experiencia vital y profesional amplia; y las inquietudes de quienes aún no han tenido contacto con el mercado laboral. Al inicio del curso académico 2018-19 se informó al estudiantado de que las docentes estaban desarrollando un proyecto de innovación docente con perspectiva de género, lo que facilitó y agilizó el contexto explicativo y los objetivos de cada actividad. Las tareas prácticas contaron con un apoyo en la teoría explicada, en la que también se hace un esfuerzo pedagógico por incluir la perspectiva de género (y en este capítulo se analiza en la sección dedicada a la discusión).

Junto a la descripción y análisis de dos experiencias prácticas (planteamiento, resultados y valoración) se presenta un primer borrador que esboza un marco conceptual en el que prime la transmisión de conocimientos con una perspectiva de género. La finalidad última es que el estudiantado desarrolle el pensamiento crítico para comprender las desigualdades económicas entre hombres y mujeres, cómo estas se han plasmado en el desarrollo del emprendimiento y las consecuencias que esto ha supuesto para la generación de riqueza.

4. RESULTADOS

En la sección de resultados, siguiendo las indicaciones previas de la metodología, se analizan dos actividades concretas. Ambas actividades han utilizado la la herramienta de la entrevista, y en una de ellas se ha empleado una encuesta para evaluar el grado de satisfacción del estudiantado con la misma. Esta última innovación tiene un gran valor y permite mejorar la actividad en futuras ediciones.

4.1. Planteamiento del modelo de la actividad dirigida utilizando la herramienta de la entrevista

La profesora responsable de la materia *Historia Económica de la España Contemporánea* de segundo curso del Grado en Economía de la Universidad de Santiago de Compostela consideró que se trataba de un marco idóneo para desarrollar esta actividad práctica. Ello dado que, según figura en la programación docente, además de facilitar la adquisición de competencias específicas de esta disciplina, también puede contribuír a la adquisición de otras habilidades por parte del estudiantado como: recoger y manejar información relevante de fuentes bibliográficas, documentales y estadísticas; iniciarse en la elaboración y presentación oral y escrita de informes y tareas y realizar trabajo en equipo. (En el Anexo 2 se incluye el modelo de entrevista utilizado).

La práctica docente se desarrolló entre los meses de febrero y marzo del curso académico 2018-2019 y se emplearon cinco sesiones interactivas para su realización. A continuación, se describe el trabajo realizado en cada una de ellas.

Para la primera sesión se utilizó una clase interactiva de una hora de duración, la cualestuvo dedicada a explicar el funcionamiento y los objetivos a alcanzar con el desarrollo de la actividad. La profesora también aprovechó esta sesión para mostrar al alumnado las principales diferencias que se dan entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo español. En concreto, se incidió especialmente en temas como la segregación horizontal y vertical, las dificultades de conciliación familiar, laboral y persoal, la evolución de las tasas de participación en el mercado laboral diferenciadas por sexos, etc.

Al mismo tiempo, se puso a disposición del estudiantado una serie de materiales bibliográficos relativos al estudio de la participación por sexos en el mercado laboral, en general, y en el empresariado, en particular (Añover, 2014; Cebrián & Moreno, 2008, 2018; Montero &Camacho, 2018).

Otros materiales que se mostraron al alumnado fueron: primero, una entrevista realizada a una joven empresaria que desarrolla su actividad en un sector tradicionalmente masculino y, segundo, información relativa a mujeres que destacaron en el pasado por sus iniciativas empresariales[44]. Con esta información se pretendía que el estudiantado conociera el método a seguir en una entrevista y, al mismo tiempo, que dispusiese de información sobre mujeres que han destacado por ser pioneras en las actividades que han desarrollado en su experiencia empresarial.

A partir de esta sesión, la primera tarea que debía efectuar cada alumno/a de forma autónoma consistió en la realización de una entrevista, previamente diseñada por la profesora, a una mujer al frente de una empresa de libre elección para el alumnado. Se estableció un plazo de quince días para esta fase inicial de la actividad. Esta primera tarea no estuvo exenta de problemas, dado que el estudiantado consideró muy complicado localizar a mujeres al frente de empresas. Como consecuencia de la influencia de ciertos estereotipos de género, identificaron personas empresarias con hombres sin tener en cuenta el importante papel que algunas mujeres pudieron tener en iniciativas empresariales. Precisamente, lo que se intentaba por parte de la profesora es que conocieran de primera mano la relevante presencia femenina en su entorno empresarial.

Transcurrido el plazo anterior, durante las tres siguientes sesiones interactivas y en cada uno de los cuatro grupos interactivos de la materia, se formaron dos equipos de trabajo con la finalidad de agrupar y sintetizar la información conseguida en las entrevistas realizadas por

[44] Un ejemplo que se puede destacar es Celia Rivas, la primera conductora de camión en España y que estuvo al frente de la empresa de transporte que había fundado su padre. Para información más detallada se puede consultar: Díaz & Trillo. (2009).

el alumnado. El número de alumnos y alumnas participantes en esta práctica docente fue de 83.

TABLA 1. *Alumnado integrante de los equipos de trabajo en grupos interactivos de la materia Historia Económica de la España Contemporánea. Curso 2018-2019.*

	Interactivo 1		Interactivo 2		Interactivo 3		Interactivo 4	
Equipos de trabajo	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2
Nº de integrantes	14	14	15	15	8	8	10	9

Fuente: elaboración propia

Cada equipo debía elaborar un informe escrito, en el que integrasen y comparasen los resultados obtenidos con los que se registraban en el mercado laboral español. La finalidad de este informe fue conocer las características sociodemográficas, laborales y familiares de cada grupo de mujeres empresarias, así como las posibles dificultades para lograr la conciliación personal, laboral y familiar. También se debía crear un documento en el que se integrasen las historias de aquellas empresas que habían sido transmitidas en herencia a las protagonistas entrevistadas.

Para la elaboración de este informe se destinaron tres clases interactivas con una duración total de tres horas y media. Las principales ventajas del trabajo en el aula consisten en que el alumnado puede mostrar sus capacidades de razonamiento y debate sobre diferentes aspectos de la temática tratada y favorece el intercambio de información, resultando más enriquecedor que el trabajo individual.

Finalmente, en la quinta sesión, el alumnado de cada equipo de trabajo debía entregar el informe por escrito a la profesora y realizar la correspondiente exposición oral de los principales resultados en el aula.

Esta fase de la actividad exigió al estudiantado una mayor aportación de trabajo autónomo y se ha correspondido también con la tarea en la que la cooperación de una parte del alumnado pudo ser menor, especialmente en el caso de algún integrante que no cumpliese con las responsabilidades asignadas. Precisamente, como se desprende de los resultados de las encuestas, este aspecto fue señalado como el problema más relevante de la realización de la actividad.

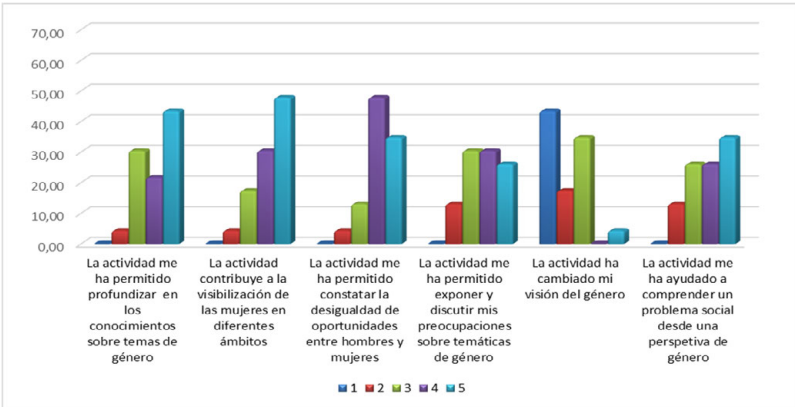
4.2. Resultados de la actividad dirigida utilizando la herramienta de la entrevista

Con la finalidad de conocer la opinión del alumnado sobre la realización y los resultados de la actividad, se solicitó que cumplimentase una encuesta en la que debía valorar (entre 1 y 5) su grado de satisfacción sobre aspectos relativos a la introducción de la perspectiva de género.

En relación a la opinión sobre las contribuciones que supuso la introducción de la perspectiva de género, comprobamos que los alumnos varones hicieron una valoración ligeramente más baja que sus compañeras. En mayor medida otorgaron una puntuación de 3 o 4, mientras que las alumnas utilizaron con mayor frecuencia los valores 4 y 5.

La realización de esta actividad con enfoque de género ha contribuido, en mayor medida, a que el alumnado, y en especial las alumnas, haya profundizado en los conocimientos sobre los temas de género, haya percibido la visibilización de las mujeres en diferentes ámbitos y hayan constatado la desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

GRÁFICO 1. Valoración de las alumnas sobre las contribuciones de la introducción de la perspectiva de género.

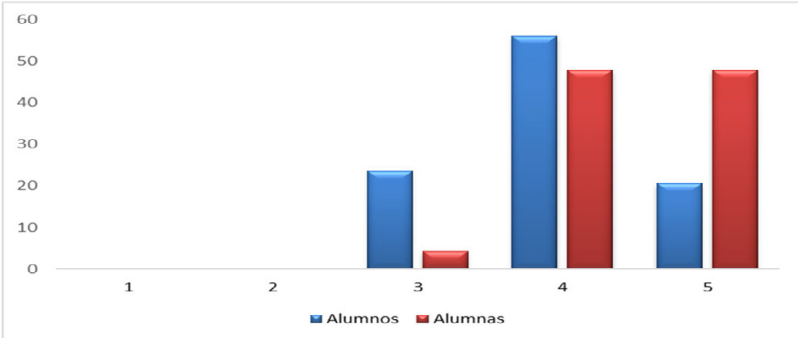


Fuente: elaboración propia.

La contribución menos valorada se refirió a si la actividad había cambiado su visión del género. En este caso las puntuaciones otorgadas oscilaron mayoritariamente entre 1 y 3. Se puede concluir, por lo tanto, que el estudiantado consideró que sus conocimientos previos sobre temas de género eran amplios.

Las alumnas manifestaron un elevado grado de satisfacción con la realización de la actividad práctica con perspectiva de género; algo más del 90 por ciento calificó la experiencia con los dos máximos valores. Por su parte, los alumnos varones, aún mostrandose satisfechos, otorgan una valoración ligeramente más reducida; casi el 75 por ciento evalua la tarea con las cifras 4 y 5.

GRÁFICO 2. *Grado de satisfacción del alumnado con la realización de la actividad con perspectiva de género.*



Fuente: elaboración propia.

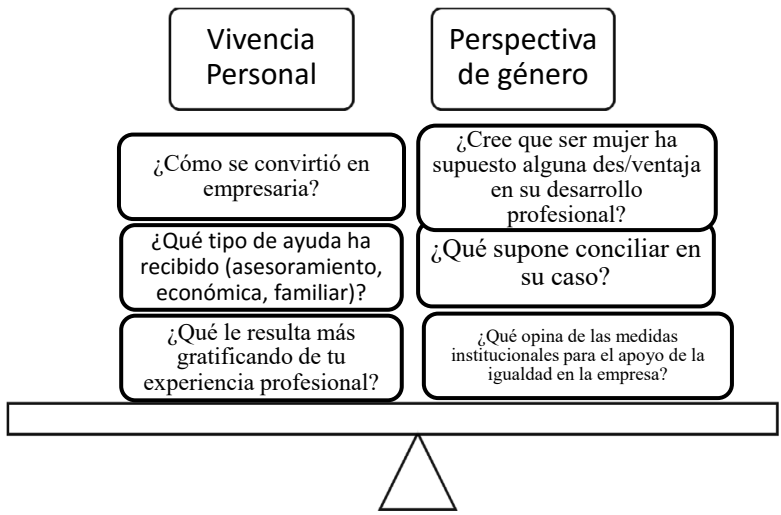
4.3. Planteamiento de la actividad de colaboración con empresarias.

La estructura de esta actividad – implementada en la materia *Historia Económica* – se encuentra menos desarrollada que la anterior. Fruto de la colaboración con la red de Networking Empresarial BNI en Murcia, invitamos a alguna empresaria a las aulas para que compartiera su testimonio y vivencias profesionales. El estudiantado recibió una plantilla de preguntas tipo, que fue elaborada inicialmente para la actividad descrita en el apartado previo, y la invitación a que en sus intervenciones podrían incluir otros aspectos vinculados a la temática y consultar bibliografía específica (Martínez-Rodríguez & Ros, 2019). (Anexo 2 está el modelo de entrevista utilizado).

El objetivo final era propiciar una reflexión general entre las invitadas y el estudiantado, dándoles la oportunidad de conocer el funcionamiento y las complejas dinámicas del mundo empresarial. En los instrumentos de evaluación, el peso de la actividad formó parte de nota obtenida por asistencia y participación a seminarios. Las invitadas subrayaron positivamente la experiencia y confesaron su sorpresa al ser objeto de estudio en un ambiente universitario. La estructura de la actividad consistía en una primera parte totalmente libre donde la invitada exponía su experiencia en los términos que ella consideró más

conveniente. En la segunda parte, el estudiantado efectuaba sus preguntas vinculadas al emprendimiento empresarial y el tejido empresarial desde una perspectiva de género. A veces la interacción derivaba en un fértil debate entre varios interlocutores, como se comentará en la sección de resultados. La figura 1 representa un mero ejemplo de las preguntas efectuadas.

FIGURA 1. *Flujo de entrevista*



Fuente: elaboración propia

4.4. Resultados de la actividad de colaboración con empresarias.

El desarrollo de un debate y el intercambio de ideas y reflexiones entre la invitada y el estudiantado permitieron trabajar la mejora de competencias y también la adquisición de contenidos vinculados a la evolución del mercado de trabajo y el tejido empresarial.

Un resultado a destacar ha sido la motivación del estudiantado con esta actividad, que rompe con la dinámica de las clases, y potencia el aprendizaje a través del conocimiento de otras experiencias. En algunos momentos también se produjo controversia – particularmente al

abordar el tema de las cuotas en altos puestos de dirección – y esto permitió implementar un juego de empatía en el que se adoptaba "el lugar del otro". También es justo señalar que, en esta primera experiencia consistente en la invitación de empresarias a clase, la participación ha sido irregular, con aportaciones brillantes, pero otras más discretas.

5. DISCUSIÓN

En esta sección se presenta una discusión de contenidos que se ha confeccionado para dar cabida a las actividades particulares, con el objetivo de avanzar en la creación de una guía docente que incorpore plenamente la perspectiva de género en actividades, contenidos y planteamiento. Si bien el androcentrismo del conocimiento es un hecho universal, este se encuentra particularmente enquistado en las ciencias sociales, en donde se analiza y estudia a los individuos, sus comportamientos y sus acciones. Sin embargo, las acciones de hombres y mujeres no han dejado la misma impronta en la historia, ni en la sociedad, ni en la cultura, ni tampoco en la economía (Ortiz & Moreno, 2021, p. 48). De forma holística hay dos medidas que se pueden aplicar a todo el temario para lograr el objetivo de fomentan una perspectiva de género, de tal forma que no se aluda a contenidos particulares, sino empleando un lenguaje inclusivo y la presentación de datos desagregada por sexo.

La primera medida a considerar es el uso de lenguaje inclusivo, en la medida de lo posible, de tal manera que se eviten expresiones discriminatorias ("hasta fechas recientes la mujer no se incorporó al mercado de trabajo"), o que perpetúen estereotipos de género ("el empresario") . Se aconseja emplear con (buen) criterio la visibilización del género en la estrategia comunicativa. Si bien la Real Academia de la Lengua no recomienda el desdoblamiento de pares (femenino y masculino), esta estrategia es de gran utilidad para hacer visibles a las mujeres en el lenguaje androcéntrico. Ofrecemos el siguiente ejemplo: "durante la modernización económica de los años 1920 un mayor número de hombres y mujeres aumentaron su cualificación para

incorporarse al mercado de trabajo". También se sugiere el uso de sustantivos colectivos para referirnos a grupos de personas. Algún ejemplo relevante puede ser: en lugar de "los niños", "la infancia"; en vez de "el empresario", conviene emplear "las personas emprendedoras"; sustituyendo a "los directores ejecutivos" podría utilizarse "la dirección ejecutiva"; o en lugar de "los trabajadores/los empleados", el uso más inclusivo sería "el personal". Otro uso de lenguaje más inclusivo sería que, en lugar de "todos soportaban una jornada de 12 horas o más en las nuevas fábricas" se sugiere la posibilidad de emplear "las personas que trabajaban en las nuevas fábricas soportaban jornadas de 12 horas o más". Con estos casos se pone de manifiesto que, dado que la palabra es la herramienta más poderosa del personal docente, ésta tiene un impacto sobre la construcción del contenido y sobre la comunicación con el alumnado, que también es sensible, y mucho, al uso del lenguaje.

El segundo ítem a considerar es la presentación de datos desagregados por sexo. En el supuesto de que la fuente no lo permita, se sugiere hacer una mención explícita de las consecuencias de la falta de desagregación. El objetivo estratégico H.3 de la Acción de Beijing (1995) (Instituto de la Mujer, 2009, p. 177) señalaba la necesidad de difundir los datos desglosados por sexos. Siendo cierto que se ha avanzado mucho en este ámbito, todavía existe un claro sesgo que invisibiliza el género de los actores económicos. Un objetivo en este sentido sería trabajar con estadísticas económicas no androcéntricas y, en el caso de que no existieran, señalar esta limitación y buscar una fuente de información alternativa. Un caso muy vinculado con el proyecto a desarrollar es la profunda revisión que se está produciendo en la literatura sobre la presencia de mujeres empresarias en el tejido empresarial. De hecho, investigaciones recientes han puesto de manifiesto con evidencias novedosas fuentes estadísticas y creativas formas de analizar a las estadísticas convencionales. Estas nuevas miradas revelan que la presencia de mujeres empresarias durante el siglo XIX era mucho más numerosa de lo que la literatura había reconocido hasta fechas muy recientes (Aston & Bishop, 2020). Utilizar aportaciones recientes a la historia empresarial desde la perspectiva de

género es un recurso con gran potencial para poner de manifiesto el concepto de legado histórico, y mostrar cómo las desigualdades que persisten en la actualidad tienen en muchos casos raíces en el marco social, económico y legislativo pasado. La historia empresarial permite establecer una fértil conversación entre el pasado y el presente en la que se pone en relieve que la empresa no era una institución aséptica. Al contrario, las identidades del empresariado, su gestión y empoderamiento reflejaron la sociedad en la que esta existía, así como sus transformaciones y condicionantes.

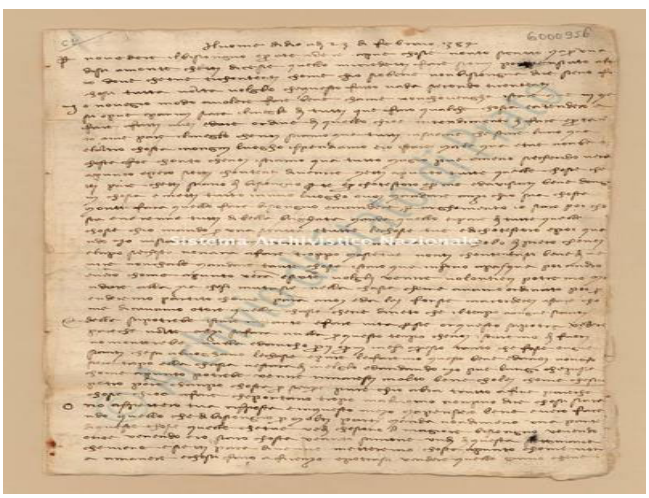
5.1. Selección de contenidos particulares.

En las materias elegidas también se incorporó la perspectiva de género empresarial en una selección de contenidos. Un ejemplo de la materia Historia Económica consistió en introducir la perspectiva de género en el análisis de la evolucion del empresa y el empresariado . La forma de entrar en materia es a través del lenguaje, preguntando si acaso no había mujeres empresarias, pues los libros normalmente solo hablan de empresarios. Para incentivar los comentarios resulta de interés proyectar algún material; puede ser una conocida obra artística, como El cambista y su mujer, que de seguro parte del estudiantado habrá estudiado en un curso previo a la universidad. No se realizará un análisis artistico, sino que servirá para destacar la participación activa de las mujeres en actividades financieras y de índole comercial (Figura 2). Otro elemento que se seleccionó fue una carta que demostraba que las mujeres tenían competencias económicas y estaban formadas para tomar decisiones. El caso representado es una carta del comerciante y banquero itialino Francesco di Marco Datini a su esposa Margherita di Domenico Bandini. A Francesco Datini se le atribuye la creación del cheque, así como la puesta en marcha de un moderno sistema empresarial de holding. Crabb (2015) insiste en el papel de su esposa, como exitosa consorte primero y viuda después. Con estos ejemplos también se subrayará que el estado civil no era accesorio, ya que la capacidad de obrar de las mujeres casadas estaba muy limitada, y solo la viudez les permitirá controlar su patrimonio (Figura 3).

FIGURA 2. El cambista y su mujer Quentin Massys (1514)

Fuente: https://bit.ly/3xj5vO3

FIGURA 3. Lettera di Datini Francesco Di Marco a Margherita Di Domenico Bandini, Monna



Fuente: https://bit.ly/2VsefUI

Para la formación de la clase empresarial durante la primera revolución industrial se hará mención a las revisiones que se han realizado en Inglaterra a través del estudio de Van Lieshout et al. (2020). En él se muestra que la proporción de mujeres dueñas de empresas y negocios para Inglaterra y Gales entre 1851 y 1911 era del 30%. Tan importante como los datos en sí es subrayar que estos devienen de los censos de población, pues en los directorios de empresas, para fechas semejantes, la presencia de mujeres propietarias de negocios era muy inferior, mostrando las cifras que en ningún caso llegaba al 15%. La mención de este hecho servirá para evidenciar cómo la compilación de los datos invisibilizaba a las mujeres y, particularmente, a las empresarias. En primer lugar, se producía una ocultación de aquellas mujeres casadas que desarrollaban labores empresariales, pues era el cabeza de familia, hombre, quien aparecería de forma persistente en los directorios de empresas; en segundo lugar, en esta fuentes existía una infrarepresentación – minusvaloración – de pequeños negocios, obradores regentados por mujeres, como sucedía con negocios vinculados a la costura o al servicio de lavar. Un tercer elemento se debía a la forma de efectuar el registro, pues al referenciar a veces la inicial del nombre se estaba ocultando la identidad de género de la persona.

También se efectúa aquí una mención al caso español, aprovechando unos trabajos (entonces en curso) sobre la presencia de mujeres fundadoras de empresas para la etapa 1886-1936, señalando las características de estas empresarias: más del 10% de las nuevas empresas registradas tenían al menos una propietaria. La mayoría de esas mujeres tenían responsabilidades de gestión en su empresa. Otro rasgo a destacar era la fuerte vinculación familiar con los otros fundadores. En caso de no tenerla, solía tratarse de mujeres viudas que actuaban como sustituta de su marido (Martínez Rodríguez, 2020). También existe espacio para mujeres con nombre propio, como fue el caso de la Teresa Acosta, fundadora de la Banca Rodríguez Acosta.

Para cerrar esta sección presentamos una selección de recursos docentes para implementar la perspectiva de género que recogemos en el anexo 1.

6.CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente presentado constituye una primera experiencia positiva de cara a introducir la perspectiva de género empresarial en las aulas universitarias. Las actividades han contribuido a un mejor conocimiento de la caracterización sociodemográfica y profesional de un grupo de mujeres al frente de sus empresas, así como a la confirmación de desigualdades muy similares a las existentes en el ámbito laboral, en general, entre mujeres y hombres. Se pone en valor el conocimiento directo que el propio estudiantado ha extraído de las actividades, manifestando que las empresarias, en su gran mayoría, desarrollan sus actividades dentro del sector servicios, observándose además una fuerte segregación horizontal en sus ocupaciones. Aquellas mujeres que trabajan en sectores fuertemente masculinizados son las que manifiestan en mayor medida situaciones de discriminación y, por lo tanto, las que sufren superiores dificultades para desarrollar sus tareas.

La evidencia de que la brecha de género empresarial tiene fuerte implicaciones negativas para el desarrollo económico debe permear también su cuestionamiento profundo, como una interpelación a que la sociedad reflexione acerca de la representación de la feminidad, y también de la masculinidad. La universidad, como generadora de conocimiento transformador de la sociedad, es un contexto fértil para frenar esta reproducción de estereotipos nocivos. Implementar actividades como las descritas es una herramienta útil para que los futuros egresados que, con independencia de su género, sufren sus consecuencias, tomen conciencia de la dimensión del problema.

7. ANEXOS AL TEXTO

ANEXO 1. RECURSOS DOCENTES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO:

Instituto de la Mujer (2009). *Análisis de la perspectiva de género en algunas estadísticas españolas y propuestas de mejora.* Instituto de la Mujer. https://bit.ly/3DL5ciq

Moreno, M. (2021). *Historia. Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d´Universitats. https://bit.ly/2YPonZx

Ortiz, R. & Morero, Anna. (2018*). Sociología, Economía y Ciencia Política.* Xarxa Vives d´Universitats. https://bit.ly/3vkn4O5

Universidad de Alicante (s.f.). *Recursos docentes con perspectiva de género. Economía.*Universidad de Alicante. https://bit.ly/3BFuduV

Universidad Politécnica de Cartagena (2010). *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES elaborado por la Universidad Politécnica de Cartagena.*Universidad Politécnica de Cartagena. https://bit.ly/3DKtCIU

ANEXO 2. ENCUESTA UTILIZADA EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

TABLA 2. *Datos personales de la empresaria entrevistada.*

Nombre y apellidos	
Edad	
Nivel de formación	
Estado civil	
¿Tienes hijos/as?	Si
	No
¿Cuántos/as?	

TABLA 3. *Datos comerciales.*

Actividad de la empresa	
Lugar donde se desarrolla la actividad empresarial	
¿Tienes empleados a tu cargo?	Si
	No
¿Cuántos…	Mujeres?....
	Hombres?.....
¿Cómo te convertiste en empresaria?	Creación propia
	Herencia
	Otra (especificar)
Fecha de creación de la empresa	
En el caso de que la empresa no sea de creación propia ¿Podrías explicar la historia de la empresa?	
¿Contaste o recibiste ayuda financiera (u otro tipo) de organismos oficiales para la creación o el mantenimiento de su empresa?	
¿Qué tipo de ayuda recibiste y de qué agencia?	
¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste que superar para la creación y mantenimiento de su empresa?	
¿Notaste mayores dificultades por el hecho de ser mujer?	No
	Si ¿Cuáles?
En tu vida diaria ¿Sufres algún tipo de discriminación por el hecho de ser mujer?	No
	Si Especifique qué tipo de discriminación
¿Trabajas en el entorno del hogar, en su mayoría, comparte o tiene ayuda externa?	
	No

¿Tienes problemas para conciliar la actividad profesional y la vida familiar?	Si¿Qué tipo de problemas?
¿Según tu opinión, una mujer tiene mayores dificultades para desempeñar su trabajo?	No
	Si¿Por qué?
Observaciones	

Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo, E.; Freire, P. & Lamelas, N. (2017). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC. *Revista complutense de educación*, *18* (1), 11-28. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48588

Añover, M. (2014). Mujeres empresarias. Acciones y estrategias en Aragón desde una mirada feminista. *Geographicalia*, *65*, 5-37. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.201465864

Asián, R.; Cabeza, F. & Rodríguez, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(24), 35-54. https://bit.ly/2YRdJRI

Betrán, C. (2014). La empresa en la segunda revolucion industrial, En J. Palafox (Ed.). *Los tiempos cambian. Historia de la Economía* (pp. 230-253).Tirant lo Blanch.

Cebrián, I. & Moreno, G. (2008). La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español. Desajustes y retos. *Economía Industrial*, 367, 121-137. https://bit.ly/3j5YqMj

Cebrián, I. & Moreno, G. (2018). Desigualdades de género en el mercado laboral. *Panorama Social*, 27, 47-63. https://bit.ly/3AMxvLD

Crabb, A. (2015) *The Merchant of Prato's Wife: Margherita Datini and Her World, 1360–1423*, Ann Arbor. University of Michigan Press.

Cueva, J. (2014) El origen de la empresa industrial. En J. Palafox (Ed.) Los tiempos cambian, *Historia de la Economía* (pp.108-140). Tirant lo Blanch.

Díaz, L. & Trillo, B. (2009). *Celia Rivas Casais. Pioneiras da Costa da Morte*. Xunta de Galicia.

Fioretti, S.; Tejero, G.& Díaz, P. (2002). El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente? *La Aljaba*, *7*, 171-186. https://bit.ly/3j6d8mv

Martínez-Rodríguez, S. (2020). Mistresses of company capital: Female partners in multi-owner firms, Spain (1886–1936). *Business History*, *62*(8), 1373-1394. https://doi.org/10.1080/00076791.2018.1551364

Martínez Rodríguez, S. & Ros, R. (2019). ¿Todo está en los libros? Una bibliografía global de la temática mujeres y empresa. *Boletín Red de Estudios de Historia de Empresas*, *28*, 2-17. https://bit.ly/2Xe01bd

Montero, B.& Camacho, J.A. (2018). Caracterización del emprendimiento femenino en España: Una visión de conjunto. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 129, 39-65. https://doi.org/10.5209/REVE.61936

Van, C.; Smith, H.& Bennet, R. J. (2020). Female entrepreneurs in England and Wales, 1851-1911. En J. Aston & C. Bishop (Eds), *Female Entrepreneurs in the Long 19th Century: A Global Perspective* (pp. 289-314), Palgrave.

LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS TFM DE ARQUITECTURA: LA EXPERIENCIA TRIANUAL DE UNA ESTRATEGIA

MARÍA CARREIRO OTERO
Universidad de A Coruña

CÁNDIDO LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidad de A Coruña

1.-INTRODUCCIÓN

> La integración de la perspectiva de género en la docencia de la Ingeniería y Arquitectura es relevante siempre que la temática o los resultados y aplicaciones de los contenidos de una asignatura determinada puedan afectar (in)directamente a seres humanos. Es necesario evitar sesgos de género en los contenidos de la docencia universitaria en los campos tecnológicos, ya que una ingeniería y una arquitectura que no identifican conscientemente las diferencias o posibles omisiones de género, en aspectos tanto biológicos (análisis de sexo) como sociales y culturales (análisis de género), podrían estar fundamentándose en estereotipos de género o en patrones e intereses masculinos que tienden a generalizarse como si fueran universales para el conjunto de la población (AQU, 2019).

Durante los cursos académicos 2014/15 y 2015/16, en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura -ETSA- de la Universidade da Coruña -UDC- se propusieron, de modo experimental una serie de medidas para incorporar la perspectiva de género en la materia de Proyectos del primer curso (Carreiro 6 López, 2016). Analizado y diagnosticado su alcance, se establecieron cinco líneas de trabajo con el objetivo de romper las múltiples rutinas androcéntricas existentes en el centro. Entre ellas se contemplaron la reelaboración de contenidos y materiales; y la coordinación de acciones y herramientas para la integración transversal de los aspectos de género. Ambas acciones pudieron ponerse en práctica

en la materia de Trabajo Fin de Máster -TFM, en el curso 2017/18. Una materia que se estructuraba en diversos grupos-talleres. En cada uno de ellos, bajo la coordinación de una o un docente del Área de Proyectos Arquitectónicos, confluía profesorado de todas las áreas de conocimiento de la carrera –siete u ocho personas- para atender a una veintena de estudiantes.

En una primera etapa, cada taller definía el tema de proyecto y el lugar de intervención, y durante ella, por necesidades docentes, recibimos el encargo de ocuparnos de un taller. Se constituyó un grupo de ocho personas, tres de las cuales, formábamos parte de un Grupo de Innovación Educativa -GIE, centrado en la perspectiva de género, la accesibilidad y la biofilia del proyecto arquitectónico y urbano. Y por ello, como línea específica de trabajo se optó por abordar proyectos de infraestructuras para la vida cotidiana (Sánchez de Madariaga, 2004). Un enfoque innovador frente a los temas de los restantes talleres, ocupados en proponer equipamientos urbanos, intervenciones residenciales de pequeña escala, o implantaciones territoriales y urbanas con equipamientos socio-culturales.

Tras ensayar esta línea de trabajo durante tres cursos académicos –entre 2017/18 y 2019/20-, y analizar la estrategia formulada, el texto pretende determinar su repercusión tanto en las personas directamente implicadas, docentes y discentes, como en el conjunto de personas ligadas a la materia.

Para ello se empleará el método analítico-sintético, basado en la subdivisión en los diferentes elementos que componen las asignaturas (Tomás *et al*., 2012), para alcanzar unos resultados finales a través del proceso de síntesis. Se contextualizan, describen y explican las características del caso planteado; analizándose este a través de seis ítems propios de cualquier asignatura universitaria: los objetivos, el contenido, las herramientas de desarrollo, el alumnado, el profesorado, y los resultados. Los datos extraídos del análisis permiten plantear la discusión que vendrán a dar respuesta a los objetivos fijados. La reflexión generada a partir del análisis nos ofrece una respuesta a las preguntas formuladas sobre la relevancia y el impacto de incorporar la perspectiva de género

en el proyecto arquitectónico, en este caso concreto en el trabajo fin de máster.

2. LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA DE LAS MATERIAS DE PROYECTOS ARQUITECTÓNICOS

La enseñanza del proyecto arquitectónico y urbano enlaza el ejercicio profesional con las aulas, a través de la simulación. El "maestro" plantea los sucesivos ejercicios o "proyectos", que los "aprendices" van desarrollando bajo su tutela: emulan el trabajo realizado en el estudio profesional. Hablamos de maestros y aprendices, en masculino, puesto que la enseñanza de la arquitectura ha obviado el género como una cuestión relevante para el diseño de los espacios tanto privados como colectivos. En las escuelas pervive el uso del masculino universal, tanto en el lenguaje como en el sustrato teórico. Y al igual que sucede en otras ramas del conocimiento (Ballarín, 2013), la enseñanza se apoya en modelos androcéntricos disfrazados de neutralidad. Unos patrones encarnados por el hombre-medio de Ernst Neufert (1991/1936) y el Modulor de Le Corbusier (1980/1955). Neufert personifica el usuario medio de los edificios y la ciudad, representado a través de figuras con rasgos masculinos. Significativamente, emplea la figura femenina en la descripción gráfica de la cocina, y en otras estancias relacionadas con el aseo y cuidado del hogar. El segundo de los modelos citados se asimila al canon moderno, a la imagen del hombre ideal del siglo XX.

La materia de Proyectos Arquitectónicos, específica de la enseñanza de la Arquitectura, emplea ambos como referencia para describir el entorno habitable de una manera que pretende ser objetiva y, por tanto, no cuestionable. Una actitud afianzada por la masculinización de los estudios. En España, las arquitectas no ejercieron como enseñantes hasta los años 70 del siglo XX, y aún a día de hoy su presencia en la Escuelas se mantiene por debajo del 25% del claustro docente (Vázquez *et al.*, 2007; Ministerio de Universidades, 2021). Las profesoras, incluso las más jóvenes, han sido instruidas principalmente por varones, que, a su vez, han sido educados por otros varones.

Para explicar la relevancia de dicha materia en la titulación de Arquitectura, y su papel fundamental en la transmisión de estereotipos, se traza una somera panorámica de su enseñanza en España, abordada en cuatro fases que discurren desde 1844, año en que se funda la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid hasta la actualidad.

2.1. De 1844 a 1935

La creación de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid en 1844, la primera independiente de la Escuela de Bellas Artes, es el primer paso para mudar el campo de la pedagogía arquitectónica, sustentada hasta entonces en consideraciones de carácter artístico. Sin embargo, se ha de esperar a la llegada de los años 30 del siglo XX para que se incorporen propuestas que cuestionen los pragmáticos "métodos de instrucción" en las Escuelas de Arquitectura. Algunos docentes proponen revisar los métodos docentes para llevar a cabo una enseñanza integral, en la que todas las materias se articulen en torno a la de Proyectos, *generando que un todo informe y heterogéneo se convierta en un "organismo vivo"* como sostenía Flórez (1923, p. 64), junto con otros docentes como Anasagasti (1923), o Torres (1923). Una etapa de cambio de paradigma en la que la irrupción de la mujer en las aulas de la carrera de Arquitectura se produce de modo puntual e irrelevante. La implementación de cualquier tipo de transformación se interrumpe bruscamente por la guerra civil española, 1936-39.

2.2. De 1939 a 1956

Tras el conflicto bélico se inicia un período marcado por una arquitectura puesta al servicio de la ideología vencedora. Las Escuelas asumen el rol de formadoras de profesionales que resuelvan demandas preestablecidas. A los estudiantes –varones, las féminas siguen siendo una excepción- se les prepara para hacer "Arquitectura", haciéndoles comprender que también deben hacer "arquitectura". La primera se corresponde con proyectos monumentales que exaltan los valores tradicionales patrióticos; y la segunda, con proyectos de tema "prosaico": viviendas, fábricas, oficinas, tiendas… El profesorado adopta criterios del pasado sin prever el futuro papel del arquitecto (López, 1951), sumándose

a la ideología imperante sin un mínimo juicio crítico. La Arquitectura deviene en mercancía del Poder. Esto, unido a la apertura al mundo internacional en la década de los 50, y a la necesidad de aumentar el número de técnicos, frena los avances en la pedagogía del proyecto, y se desliga de la capacidad de análisis del entorno social y de la innovación.

A su vez, la dicotomía surgida en torno al dibujo, mera representación gráfica *versus* instrumento de reflexión, se decanta hacia lo primero. Esta elección merma el tiempo destinado a proyectar e idear -reflexión activa- frente al destinado a las disciplinas técnicas. Una insuficiencia que pretende solventarse incorporando a la escuela a profesionales "de prestigio", pero sin indagar sobre sus capacidades pedagógicas. Este hecho propicia la aparición de una mímesis formal, más o menos disimulada, de aquel profesional que por circunstancias diversas alcanzaba, aunque fuese momentáneamente, la cumbre del reconocimiento socio-profesional. Un síntoma de la desorientación que preside el sistema de enseñanza.

En este período, un número exiguo de mujeres se incorporaron como estudiantes a la Escuela sin que, en los años venideros, ninguna de ellas se integrase en el cuerpo docente de la misma. En estas dos décadas se titulan y ejercen cuatro: Matilde Ucelay Maortúa, Cristina Gonzalo Pintor, Rita, Fernández Queimadelos y Juana de Ontañón Sánchez-Arbós.

2.3. De 1957 a 1975

Al inicio de la década de los 60, la apertura del país a las relaciones internacionales y el incipiente desarrollo tecnológico dan paso a leves cambios en la estructura social. Se modifica el plan de estudios, y las Escuelas Especiales de Ingeniería y Arquitectura se incorporan plenamente al sistema universitario, sin alterar sustancialmente el objetivo y organización de los estudios. Tanto la Escuela, como el estamento profesional mantienen el modelo de "arquitecto" establecido, sin prever ni intuir los cambios que se avecinaban. Entre ellos, el cambio de paradigma de los estudios, que pasaron de ser elitistas y minoritarios a abrirse a un espectro social mayor (Ocerin, 2017), dado que el país debía formar suficientes técnicos, porque como afirmaba el arquitecto

bilbaíno Jose Luis Arrese, ministro de vivienda en 1958, "toda población superior a 10.000 habitantes debería tener un arquitecto titular" (R.G.C., 1958, p.2).

Con el Plan de Estudios de 1957, cambian los condicionantes de ingreso, así como los cursos técnicos previos y los exámenes preliminares. La carrera se concentra en cinco años, mermando la dedicación temporal de las materias gráficas al incorporar las materias técnicas que hasta entonces se cursaban con anterioridad al acceso. El Plan no incorpora cambios pedagógicos o docentes que acompañen el cambio de modelo que representa en sí mismo. Se insiste en reducir las asignaturas de Dibujo a recetas gráficas más o menos eficaces, y las de Proyectos a la ejercitación en los tipos edificatorios demandados por el entorno económico, político y social. La investigación en los aspectos formales del espacio y la imagen se relega, ya que el discurso oficial establece el empleo de determinados lenguajes arquitectónicos, en consonancia con los ideales patrióticos.

En los estertores de la etapa dictatorial el profesorado adopta actitudes diversas. Algunos docentes omiten la realidad en sí misma, mientras que otros como Fernández (1975) buscan integrar estructuras pedagógicas que den respuesta a las aspiraciones de las personas. Una posición que anhela la autenticidad como un valor del hacer arquitectura. Sin embargo, esta renovación metodológica se aborta: la crisis social y económica detiene de nuevo un intento de reforma. Por su parte, las mujeres continúan incrementando, lenta pero continuamente, su presencia en las aulas, preparándose para convertirse en docentes en la siguiente etapa.

2.4. De 1976 a 2020

A las Escuelas de Madrid y Barcelona, creadas en el siglo XIX, y a la de Sevilla de 1958 se les van a sumar otras seis, entre ellas, la de A Coruña, en 1973. Una descentralización que no cuenta, en la mayor parte de los casos, con el equipamiento necesario, tanto material como humano. Un crecimiento exponencial que acompaña una época de progreso cuya representatividad arquitectónica eclosiona en los años 90, a raíz de las realizaciones del año 1992 en Barcelona y Sevilla, sedes

respectivas de los Juegos Olímpicos y de la Exposición Mundial, y del 1993 en Santiago de Compostela, con el *Xacobeo* 93. Un desarrollo que continúa imperando hasta que la crisis de 2008, cuyo primer eslabón fue la quiebra del gigante financiero Lehman Brothers, provoca la desvalorización de lo formal como una respuesta arquitectónica.

La heterogénea relación de los centros docentes con su contexto es fruto de la dispersión geográfica de las escuelas, dependientes en su desarrollo y evolución del entorno sociopolítico correspondiente. La conformación de Escuelas con identidad propia resultó condicionada por el claustro docente, en ocasiones sumido en un "intenso" ejercicio profesional; por la desfasada estructura colegial; o incluso por la carencia de una arquitectura contemporánea de calidad en el territorio afecto. Pero, en los inicios del siglo XXI, en todas ellas las jóvenes constituyen una parte significativa de su alumnado, alcanzando el 50% del total. No obstante, los referentes femeninos son escasos, y la formulación de los mitos todavía se vincula al mundo de los hombres.

En el caso de la ETSA de A Coruña, desde el curso 1994/95 la matrícula de acceso se equilibra entre hombres y mujeres, tendencia que se mantiene hasta la actualidad. A partir del curso académico 2006/07 se alcanza la paridad de sexo en el conjunto del alumnado, si bien desde el 2000/01 el número de tituladas supera al de titulados. Mientras, en el profesorado, desde el curso 1999/2000 -período a partir del que se disponen de datos de POD- la proporción de profesoras se ha incrementado ligeramente desde el 14,4%, hasta el actual 19,3%. Un porcentaje que todavía refleja un considerable desequilibrio. Es indudable que existe una segregación vertical en la distribución por categorías y sexos, con una escasa representación en los puestos más altos de la carrera universitaria, sin que ninguna pertenezca al cuerpo de Catedráticos de Universidad, y con una presencia testimonial en la dirección de tesis doctorales y en los cargos de gestión (Carreiro *et al*., 2014).

3. LA INCORPORACIÓN TRANSVERSAL DEL GÉNERO EN LA ETSAC

> Se entiende, por tanto, que las escuelas de arquitectura son el primer espacio de actuación para la consecución de la igualdad entre arquitectas y arquitectos, ya que es no solo imprescindible, sino también urgente incidir allí donde la discriminación se ve y donde no se ve, pero existe. (Gutiérrez & Pérez, 2012)

En el marco de la docencia universitaria Stimpson (1998) propone la incorporación de la perspectiva de género en el conjunto de las disciplinas en todos los niveles de los planes docentes. Esto supone adoptar una lectura crítica y una posición activa que permita redefinir los principios, las reglas y las normas validadas por la sociedad, que se han revelado como discursos excluyentes (Ion *et al.*, 2013).

No es una novedad esta circunstancia en la ETSAC, en la que se reconocen dos experiencias previas, distantes en el tiempo y con objetivos diferentes (Carreiro & López, 2016). La primera vinculada a la actitud vital de una docente implicada en el movimiento feminista. La segunda, a un colectivo de profesoras y profesores preocupados por la visibilización del papel de la mujer en la arquitectura y el urbanismo.

La investigación desarrollada por este colectivo (Carreiro *et al.*, 2014) muestra el desequilibrio hombres/mujeres entre los docentes de la ETSAC. La escuela se revela como un centro docente masculinizado, proclive a prolongar la transmisión de conocimientos desde los valores androcéntricos tradicionales del ámbito arquitectónico. Una gran parte del profesorado no percibe la desigualdad, ni la necesidad de incidir en la integración de los estudios de género, de incluir la perspectiva de género, o de conocer los logros de las mujeres. En consonancia con lo que sucede en otros campos científicos, en el centro prevalecen unos valores de supuesta excelencia, calidad y mérito, con un concepto neutral e impersonal de la ciencia, de la técnica y del arte, independientes del sexo, la raza, la procedencia social... Y por ello, no se considera necesario aplicar medidas incentivadoras de igualdad, esperando que con el transcurso del tiempo se reconduzca la situación.

4. EVOLUCIÓN DE UNA MATERIA SINGULAR DE LA ETSAC: DE PROYECTO FIN DE CARRERA A TRABAJO FIN DE MÁSTER

Los estudios de arquitectura se caracterizan por su carácter habilitante. Este confiere a arquitectas y arquitectos la capacidad de 'firmar' proyectos y obras de edificación y urbanismo. Con ella asumen la responsabilidad administrativa, civil y penal implícito en el ejercicio profesional. Una seña ligada a la realización del proyecto fin de carrera, PFC, que exige la aplicación integral de las competencias adquiridas a lo largo de los estudios.

Hasta fechas recientes, este trabajo se desenvolvía de manera autónoma, mediante tutorías individuales estudiante-docente. Pero los cambios operados dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior -plan Bolonia- llevaron a desdoblar la titulación en dos: el grado, con el título universitario: y el máster, con el título habilitante. En consecuencia, dicho PFC[45] se ha convertido en el Trabajo Fin de Máster, una materia adaptada a una docencia reglada, siguiendo la metodología de taller. Bajo la figura de un Coordinador/a[46] de Taller-materia, esta se estructura en un número variable de "talleres-grupo", según la matrícula. En el presente curso 2020-21 están operativos cuatro, al que se añade un quinto que, colateralmente a la organización de conjunto, atiende a "su" reducido grupo de estudiantes, cuyo tema caduca en septiembre de 2021.[47] Cada taller está integrado por docentes de cinco o

---

[45] Con la puesta en marcha de los planes "Bolonia", la tradicional titulación de "Arquitecto" se sustituyó en una primera fase por la de Grado en Arquitectura, que a su vez se ha visto reemplazada por la suma de los dos títulos vigentes: Grado en Estudios de Arquitectura (no habilitante) + Máster Universitario de Arquitectura. A este, habilitante para el ejercicio profesional, solo se puede acceder desde el Grado en Estudios de Arquitectura.

El título de Arquitecto finalizaba con el desarrollo de un Proyecto Fin de Carrera, PFC. El de Grado en Arquitectura con un Trabajo Fin de Grado, de 30 ECTS. El Máster, con el Trabajo Fin de Máster. De este modo, PFC = TFG 30 ects =TFM

[46] Se empleará la mayúscula inicial en el caso de Taller-asignatura y su Coordinación, y la minúscula para los talleres entendidos como grupos, y su coordinación correspondiente.

[47] Cada tema tiene una vigencia de dos cursos académicos. De no presentarse ante el tribunal en ese período, el estudiante debe cambiar de tema y/o de taller. Cada tema planteado con el nuevo curso tiene dos años de vigencia, lo que equivale a cuatro convocatorias. El

seis áreas de conocimiento,[48] coordinados por uno de las/os representantes del área de proyectos arquitectónicos.

El Taller se inició como una agrupación de talleres, bajo una coordinación que atendía tanto a la gestión administrativa como a la docente, a partir de unas reglas comunes. Cada taller proponía su propio tema de proyecto y emplazamiento. Esta gestión ha variado con el cambio de dirección del centro –noviembre de 2019-, para dar lugar a la organización del TFM implantada en el curso académico 2020-21. Los cambios introducidos refuerzan el rol de la Coordinación, encargada de establecer un emplazamiento y una línea común, de la que penden los respectivos temas de los talleres, que pierden tanto autonomía como capacidad propositiva -línea argumental y emplazamiento.

5. LA LÍNEA ARGUMENTAL DEL PROYECTO FIN DE CARRERA BAJO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

> […] el urbanismo [y la arquitectura] con perspectiva de género está teniendo muchas resistencias, por ser un campo de conocimiento muy poco feminizado hasta la fecha […] Una forma de soslayar esos obstáculos es evitar esa palabra, género. Así, últimamente estamos usando más la expresión "urbanismo inclusivo" que la expresión "urbanismo de género" ya que, al fin y al cabo, tienen el mismo objetivo. Dicho de otra forma, el urbanismo inclusivo es inclusivo de todas las personas, también de las mujeres (Mujika, 2012).

En el curso académico 2017-18 el número de estudiantes matriculados en la materia del proyecto fin carrera -TFG en el caso del Grado de Arquitectura, obligó a incrementar la oferta de talleres, contando para ello con la implicación de tres docentes más, dos del Área de Proyectos

proyecto del curso 2017-2018 se prolonga hasta septiembre de 2019; el del curso 2018-2019, hasta septiembre de 2020; y el del curso 2019-2020, hasta septiembre de 2021.

[48] El centro cuenta con siete áreas de conocimiento: composición arquitectónica, construcciones arquitectónicas, expresión gráfica arquitectónica, mecánica de los medios continuos y teoría de estructuras, matemática aplicada, proyectos arquitectónicos, y urbanística y ordenación del territorio. De las siete, el área de Expresión Gráfica que estaba presente en el taller del título habilitante Grado de Arquitectura, carece de docencia en el Máster habilitante, y por tanto en el TFM. Y el área de matemáticas nunca ha formado parte del proyecto fin de carrera, en sus diversas modalidades.

Arquitectónicos y uno del Área de Urbanística y Ordenación del Territorio. Este encargo docente les permitió profundizar en el estudio sobre arquitectura y urbanismo con perspectiva de género, aunando una línea de investigación, con la innovación docente. Los tres, miembros del mismo grupo de investigación, constituyeron el grupo de innovación docente para la Arquitectura y el Urbanismo Sostenible, GIPAUS, con el objetivo de materializar las "nuevas" demandas que surgen de incorporar la perspectiva de género en el hecho arquitectónico, superando los modelos androcéntricos. No se trata de teorizar, ni de revisar el enfoque sociológico, sino de "trasladar" de manera concreta esas necesidades a múltiples y variadas formas físicas.

Este se desarrolló durante tres cursos: 2017-18, 2018-19 y 2019-20, prolongándose hasta septiembre de 2021, tal y como se ha explicado en el apartado anterior. Al profesorado mencionado -dos mujeres y un hombre- se les sumaron otros docentes procedentes de las áreas de Construcción, Composición, Estructuras, y Expresión Gráfica. Un grupo heterogéneo, que ha ido variando a lo largo de este tiempo, en el que primaba el empeño en aplicar el método científico a los problemas arquitectónicos y urbanos (Cerdá, 1859).

En este escenario, se pretende determinar si la mirada de género ha repercutido en los docentes y estudiantes afectados; en los resultados académicos y en su valoración final; y en el Taller-materia, lugar de confluencia de personas con pensamiento e ideologías diversas. Se analizará para ello el taller desarrollado, a partir de los seis ítems que lo definen: los objetivos, el contenido, las herramientas de desarrollo, el alumnado, el profesorado, y los resultados obtenidos.

5.1. Objetivos

Con las líneas de trabajo planteadas se perseguía:

1. Propiciar el cambio de paradigma en el diseño urbano y arquitectónico. Se estimuló la interpretación reglada de las necesidades del grupo heterogéneo que representan las mujeres como destinatarias y usuarias de la arquitectura y el urbanismo. Se ofrecieron para ello referencias normalizadas sobre

la perspectiva de género y su significado, descartando una lectura libre que, aunque bien intencionada, perpetuase los estereotipos de género.

2. Incorporar la accesibilidad de los espacios, y la sostenibilidad ambiental aportada por los sistemas constructivos y materiales, como parte de los contenidos disciplinares del campo arquitectónico.

3. Aplicar las nuevas tecnologías, TIC, en los proyectos de las infraestructuras de la vida cotidiana. Unas TIC entendidas como herramientas para la mejora de las diferentes opciones de residencia y movilidad, de la vida autónoma de las personas ancianas, y del cumplimiento de las responsabilidades familiares.

5.2. Contenido

Los enunciados propuestos formulaban problemas asociados a la vida cotidiana, que constituyen una novedad en cuanto a sus programas de necesidades. Las situaciones que se detectan en el día a día requieren de dotaciones que aún están por explorar. Forman parte de las infraestructuras para la vida cotidiana, un concepto ausente de la agenda de las administraciones públicas, del que se empieza a hablar tibiamente en las Escuelas de Arquitectura. Por otro lado, se optó por escoger, para los trabajos planteados, emplazamientos urbanos situados en la ciudad consolidada. Las parcelas seleccionadas en los tres casos daban frente a dos calles. Si bien las de los cursos 2017-18 y 2018-19 daban lugar a edificaciones entre medianeras, la del curso 2019-20 permitía la ideación de una edificación exenta. Tanto los temas escogidos como los emplazamientos aumentaban la incertidumbre de la exploración metodológica asociada al proceso creativo. Por un lado, el programa de necesidades requería de una reflexión propia, con pocos antecedentes a los que recurrir directamente. Por otro, los respectivos emplazamientos aportaban condicionantes propios de la práctica arquitectónica, siendo poco comunes en la esfera docente, ya que las soluciones no suelen ser

tan ‘vistosas’ como las de edificios exentos en ámbitos menos condicionados por la realidad construida. Se abordaron los siguientes temas:

- Curso académico 2017/18. Se planteó un “Centro de acogida para víctimas de violencia de género” en la calle Fernández Latorre de A Coruña, en el distrito de Cuatro Caminos. El programa de necesidades combinaba los requerimientos socio-sanitarios, con los administrativos, y con los residenciales. El centro había de proporcionar refugio “de urgencia” para las mujeres y los menores a su cargo. También debía alojarlas durante el proceso de recuperación, facilitándoles la integración en el tejido social, para lograr una vida cotidiana autónoma. El edificio resultante, una infraestructura para la vida cotidiana, formaba parte de la ciudad, sin esconderse. Su presencia mostraría el problema a la ciudadanía, sin revictimizar.

- Curso académico 2018/19. Se formuló un “Condominio urbano de unidades residenciales para personas solas” en un solar del barrio de A Gaiteira. Un proyecto residencial para personas que hayan optado por vivir solas, con total autonomía e independencia. El programa contemplaba dieciocho unidades residenciales, con dependencias comunes y dos apartamentos para invitados. Estaba asociado a una infraestructura de barrio, destinada a la atención diaria a la infancia y la adolescencia, como una respuesta de cercanía para lo que se viene denominando “las/os niñas/os de la llave”. Esta dotación incorporaba zonas de ocio informal, de merienda, de actividades y de estudio, con un funcionamiento continuo.

- Curso académico 2019/20. Se propuso un “Conjunto de viviendas transitorias para enfermos y familiares de pacientes (hemato-oncológicos y oncológicos) de larga estancia”, en el entorno del Complejo Hospitalario Universitario de A Coruña, en el lugar de Eíris. El programa se formuló a partir de los contactos con una asociación de enfermos que proporciona ayuda a las familias afectadas, ASOTRAME. Sus requerimientos incluían dieciocho unidades residenciales, zonas

comunes de estancia, lavandería, área administrativa, área terapéutica, las oficinas de la mencionada asociación, y un aparcamiento para los usuarios y el personal laboral.

Los tres supuestos revelan la intención de fondo del taller: implicar al alumnado a través de una línea de trabajo, cuyos factores clave están constituidos por las necesidades cotidianas, y la atención a la diversidad y heterogeneidad.

5.3 Herramientas de desarrollo

El taller se desarrolla mediante siete herramientas:

1. La explicación de experiencias arquitectónicas y urbanísticas que han aplicado la perspectiva de género en el planeamiento urbano, y en el diseño arquitectónico de barrios, viviendas, y equipamientos. De igual modo, se procuran visibilizar las aportaciones de las arquitectas -significativamente reducida, con menor impacto y difusión- al seleccionar ejemplos y casos de estudio.

2. La incorporación de visiones de otros profesionales implicados en el desarrollo de políticas de igualdad, sensibles a las transformaciones de las demandas sociales, y vinculados a los diferentes contenidos temáticos planteados. Unas voces que, apagadas en muchas ocasiones por el ruido social de protagonistas más mediáticos, transmiten la necesidad de considerar una mirada que integre, con normalidad, a los más débiles en el tejido social y urbano. Para ello, el primer año se contó con la asistencia de representantes políticos autonómicos; y el tercero con la presencia de asociaciones de apoyo a los enfermos, y con el testimonio presencial de un estudiante de la Escuela que ha superado una enfermedad oncológica.

3. La sistematización en la recogida y procesado de datos del día a día propios del rol asignado al género femenino. Casi todas las mujeres y algunos hombres desempeñan este rol, muy centrado en los cuidados. Una actividad de la que nace

el concepto «movilidad del cuidado», asociada al trabajo de cuidados de niños, niñas, y personas mayores que, en general, no se ha tenido en cuenta en el diseño del transporte. La mirada de género ofrece un punto de vista desde el cual «reconocer y revalorizar el trabajo de cuidados» (Sánchez de Madariaga, 2016).

4. La aplicación de la mirada de género en la construcción y renovación de la ciudad, incluyendo la seguridad en el diseño urbano, de las ciudades, del espacio libre y púbico, o de los edificios (Andrew, 1995). También en el transporte, y en los trayectos urbanos, teniendo en cuenta las amenazas de violencia física y sexual que sufren las mujeres (Ceccato, 2017).

5. La generación de patrones y modelos alternativos para el diseño arquitectónico y urbano, ya que los existentes responden a estereotipos androcéntricos. Dichos patrones nacen como respuesta a las demandas de un núcleo familiar estándar –una pareja y su prole-, a núcleos familiares monomarentales/parentales, parejas sin hijos, convivientes sin parentesco, o a personas solas. También a la creciente necesidad de servicios de asistencia y de atención médica en el hogar, un aspecto que ejerce una presión creciente sobre las personas cuidadoras, las compañías de seguros, y los sistemas sanitarios y asistenciales.

6. El aula de trabajo, asignada exclusivamente para este cometido, se convirtió en un lugar propio. Un marco singular y un punto de referencia tanto del alumnado como del profesorado.

7. El uso del lenguaje inclusivo, superando las rutinas y estereotipos que suelen reproducirse en los enunciados, textos, esquemas y guías docentes.

5.4 ALUMNADO

La presencia del alumnado en el taller ha sido diversa en los tres cursos, con predominio de mujeres en el primero, de hombres en el segundo y equilibrado en el tercero (tabla 1). Como colectivo manifiesta no percibir la desigualdad, principalmente porque en la etapa docente la evaluación es similar para chicas y chicos. Tampoco parece existir discriminación de género, en su esfera social o al menos así lo verbalizan. No obstante, no ocultan la existencia de convencionalismos en muchas situaciones de la vida diaria. Así mismo evidencian un sistema de valores infundidos en la educación general, que se fundamenta en criterios de excelencia y de mérito. Incluso parecen carecer de prejuicios, siendo receptivos a la información que se les ofrece sobre perspectiva de género, y asumen la línea de trabajo del taller como un campo de interés.

Tabla 1. *Alumnado presentado: año y convocatoria*

Curso académico	Alumnado presentado: año y convocatoria (*h* hombres / *m* mujeres) *c* cursos de duración										
	Alumnado asignado al taller por curso académico (hombres/mujeres)	2018		2019			2020			2021	Alumnado presentado
		junio	septiembre	febrero	junio	septiembre	febrero	junio	septiembre	febrero	
2017-18	16 *4h / 12m* *Nº cuatrimestres*	--	4 1h / 3m 1c	10 3h / 7m 1.5 c	2 2m 2c						16 *4h / 12m* *1,5 c*
2018-19	18 *10h / 8m*					3 1h / 2m 1c	7 4h /3m 1,5 c	2 1h / 1m 2c	4 4h 2c		16 *10h / 6m* *1,59 c*
2019-20	17 *9h / 8m*							3 1h / 2m 2c	3 2h / 1m 2c	2 1h / 1m 3c	8 *4h /4m* *
total	51										40

*pendiente de calcular, ya que 9 personas continúan con el trabajo. Debe señalarse que este curso ha coincidido con la pandemia provocada por el COVID19, y sus consecuencias en la esfera académica.

Taller de continuidad: alumnado pendiente de presentar			
	Procedente del curso 2018-2019	Procedente del curso 2019-20	total
2020-21	2 *2m*	9 *5h / 4m*	11 *5h / 6m*

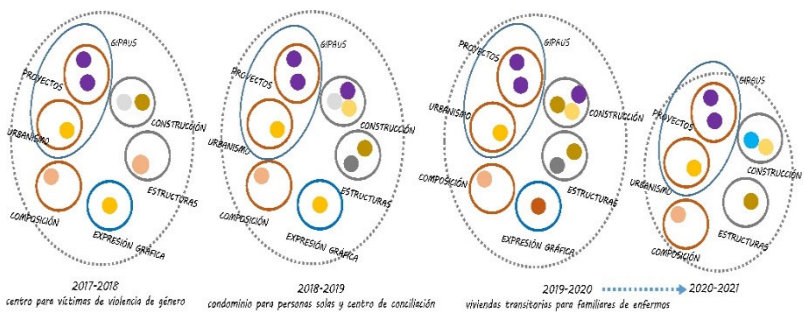
Fuente: elaboración propia

5.5 Profesorado

El perfil del profesorado responde a enfoques variopintos e intereses múltiples (figura 1). La mayor parte de los docentes del taller -diez de catorce- carece de las competencias necesarias para incorporar el género de forma transversal, básicamente porque no posee formación específica. Incluso es común que se generen reticencias al hacer explícita la intención de elegir una obra proyectada por una mujer para su análisis y estudio. Inmediatamente se alude a los criterios de excelencia y mérito, de "calidad arquitectónica", como verdades absolutas e incuestionables. Los más comprometidos e interesados en los temas propuestos han sido aquellos que habían estudiado o investigado sobre arquitectura y género, o quienes habían tenido alguna relación con los temas planteados, bien porque conocían a alguna víctima de violencia de género, bien porque habían sufrido o están sufriendo los problemas derivados del cuidado infantil/parental, o bien porque tenían contactos cercanos con personas con enfermedades que requerían tratamientos y hospitalización prolongada.

Desde el punto de vista estrictamente docente, la actitud del profesorado, considerada fundamental, es una muestra de implicación y compromiso con el alumnado. Es evidente que el liderazgo del taller ha tenido mucho que ver, limando asperezas entre los profesores implicados y procurando la búsqueda de elementos de unión frente a las consabidas disensiones.

Figura 1. *El taller: profesorado por curso y áreas. 14 docentes = 3 mujeres + 11 hombres*



Fuente: elaboración propia

5.6 Resultados obtenidos

En este punto es conveniente diferenciar dos campos como objeto de reflexión: uno, el del funcionamiento interno de la materia, y dos el experimentado en la valoración externa de los trabajos, una tarea que corresponde al tribunal calificador de los TFMs.

5.6.1 Una mirada interior

Los resultados académicos muestran que el alumnado que asistió con regularidad al taller superó el TFM en un período temporal equivalente a un curso y medio (tabla 1). Una duración que se aproxima a la estimación recogida en el Sistema de Garantía de Calidad del título (pdf_entry2.php (udc.es)) para este trabajo, cifrada en 1,49 años para el curso académico 2018-19. En el seguimiento del título no se han diferenciado las valoraciones del alumnado por taller, pero en las observaciones generales no se detectaron comentarios negativos ni sobre la organización, ni sobre el profesorado del taller.

El desarrollo académico del mismo se ha complementado con actividades extracurriculares e investigadoras implicando a las estudiantes, obteniéndose los siguientes logros:

- Que una alumna, asesorada por responsables de la asistencia social, elaborase una encuesta destinada a las usuarias de los Centros de Acogida de Galicia, para conocer el contexto habitacional en el que se desenvuelve la vida diaria de estas mujeres.

- Que cuatro estudiantes presentasen dos pósters con sendas comunicaciones en las "VI Xornada Universitaria Galega en Xénero", XUGeX, celebrada en 2019. Una de ellas se recogió en el libro de actas de las jornadas (Caso et al., 2019). Y la otra, obtuvo una mención en dichas jornadas, siendo seleccionada para su publicación posterior en un libro colectivo de repercusión nacional (Ugarte et al., 2019).

- Que dos alumnas se incorporasen al trabajo de investigación desarrollado por investigadores del grupo GAUS sobre los

tipos y programas para centros de acogida. Un trabajo publicado en el repositorio de la UDC (Carreiro et al., 2019)

– Que una alumna se incorporase al Programa de Doutoramento de la UDC para realizar su tesis sobre los Centros para víctimas de violencia de género, bajo la dirección de investigadores del grupo GAUS.

5.6.2 La percepción externa

El conjunto de los TFM presentados, independientemente del taller en el que se lleven a cabo, se someten a una exposición pública ante un tribunal. Presidido por el director del centro –en estos momentos, un hombre-, en él participa una selección de docentes de los talleres, en representación de las diferentes áreas, junto con vocal externo, una arquitecta/o en representación del colegio profesional.

Tabla 2. *Calificaciones del alumnado. Notas por curso académico y sexo. Notas medias*

Curso académico	alumnado		calificaciones						
			9	8	7	6	5	calificación media	
2017-18	*hombres*	4		1	1	1	1	6,5	6,25
	mujeres	12		1	1	7	3	6	
2018-19	*hombres*	10			2	4	4	5,8	5,815
	mujeres	6			2	1	3	5,83	
2019-20	*hombres*	4			1	1	2	5,75	5,475
	mujeres	4				1	3	5,2	
									5,93

Fuente: elaboración propia

La valoración que el tribunal hace de los trabajos se puede tabular mediante las notas otorgadas a los alumnos (tabla 2). A lo largo de estos tres cursos, ninguno de los cuarenta presentados alcanzó el sobresaliente; dos lograron un notable alto; siete un notable; y los treinta y uno restantes recibieron una nota de aprobado. Únicamente un 25% de estudiantes, uno de cada cuatro, ha alcanzado el notable en el trabajo que cierra su ciclo de titulado en Arquitectura, siendo la calificación media del taller de aprobado. La complejidad de los temas y los emplazamientos, frente a los propuestos por otros talleres -equipamientos dotacionales, más o menos convencionales, o intervenciones en ámbitos

naturales, con pocos condicionantes construidos- penalizaron, de algún modo, la calificación de los trabajos. Y, desde luego, los distintos tribunales no interpretaron los proyectos como relevantes, ni siquiera como necesarios.

6. CONCLUSIONES

Analizada pormenorizadamente la materia de TFM, la medición del alcance de la incorporación de la perspectiva de género en los tres cursos académicos ofrece las consideraciones siguientes:

- La buena acogida del alumnado a los temas que implican un nuevo paradigma arquitectónico y urbano. Las/los estudiantes muestran interés y curiosidad para enfrentarse con temas que, arquitectónicamente, suelen considerarse "menores", y de los apenas existen referentes en las publicaciones especializadas y en las premiadas. Evidencian ese interés al participar en los eventos que se desarrollan en paralelo para ilustrar los contenidos.

- El profesorado del centro docente confirma el escaso interés y sensibilidad hacia estos temas. Incluso docentes de otros talleres hacen gala de su ignorancia del lenguaje inclusivo, como un tema ajeno a ellos. Forzados por las circunstancias aceptan lo novedoso de la línea de trabajo, pero más como un lavado de piel, "un estar al día", pero sin penetrar en la estructura profunda.

La retirada de la línea de trabajo sobre perspectiva de género en arquitectura y urbanismo constata la ausencia de una estrategia en el centro docente para la incorporación sistemática de una mirada inclusiva, que implique a toda la comunidad universitaria. Una decisión que perpetúa la actitud androcéntrica, y la omisión de la perspectiva de género como una herramienta de análisis y transformación de la realidad. La incomodidad que suscita en un amplio sector de los docentes es obvia. Y a pesar de las apariencias "políticamente correctas", tanto las conductas implícitas como los hechos delatan los estereotipos presentes en el

comportamiento de los docentes, que se traslada a la enseñanza y se transmite al alumnado.

Por otro lado, los resultados académicos del taller ponen de relieve la autonomía formal que se les otorgó a las futuras y futuros arquitectos. Partiendo de una estructura profunda similar en cada proyecto, se movieron con libertad en la aportación de soluciones arquitectónicas. Un hecho que pone de relieve la importancia del grupo de estudiantes como "organización" para, afrontando los problemas mediante una ordenada sistematización y procesado de datos, ofrecer respuestas diversas. Un colectivo que, en temas completamente desconocidos, como el de la violencia de género o el de la residencia temporal para familiares de enfermos crónicos, se implicó desde el primer momento. Sin duda, los logros conseguidos fuera de la esfera académica son reflejo del interés demostrado, al margen de las calificaciones obtenidas.

En síntesis, la experiencia de tres cursos académicos trabajando sobre la arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género confirma el interés de esta línea para abordar los nuevos programas que la sociedad demanda, y hacerlo desde una mirada inclusiva. También que, frente a las nuevas generaciones, que incorporan estos problemas en su desarrollo vital, el profesorado muestra gran resistencia al cambio de modelo, acogiendo con múltiples reticencias la inclusividad derivada de la perspectiva de género.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al alumnado participante en el taller TFM centrado en las infraestructuras para la vida cotidiana su implicación y aportaciones, que nos han permitido reflexionar sobre aspectos relevantes para nuestro trabajo docente, investigador y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anasagasti, T. de (1923). *Enseñanza de la Arquitectura*. Espasa-Calpe

Andrew, C. (1995). Getting women's issues on the municipal agenda: violence against women. *Urban Affairs Annual Review*, 42, 99-118 https://bit.ly/2YPsBjR

Ballarín, P. (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106. https://bit.ly/3lLBiVn

Carreiro et al. (2014). *Las mujeres arquitectas de Galicia: su papel en la profesión y en la enseñanza de la profesión (el ejercicio de la arquitectura en Galicia desde una perspectiva de género.* Universidad de A Coruña. https://bit.ly/3aVhpoF

Carreiro, M. & López, C. (2016). Una transgresión docente: integración de la perspectiva de género en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UDC. En E. Aguayo. et al. (eds.). *Perspectiva de xénero na docencia universitaria* (pp. 77-88). Servicio de publicaciones e intercambio científico de la USC. https://bit.ly/3aO4Jjf

Carreiro, M. et al. (2019). *TIP-CAVI 2. Tipos y programas de Centros de Acogida para víctimas de violencia de género*. Universidad de A Coruña https://bit.ly/3p1jmYN

Caso, L.et al. (2019). Edificando desde el género. Centro de acogida para mujeres que sufren violencia de género, En A.J. López (eds). *(Re)cosntruíndo o coñecemento* (pp.450-460). Universidade da Coruña. https://bit.ly/3DMEiqm

Ceccato, V. (2017). Women's transit safety: making connections and defining future directions in research and practice. *Crime Prevention and Community Safety*, 19 (3-4), 276-287. https://doi.org/10.1057/s41300-017-0032-5

Cerdá, I. (1859/1968-71). *Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona*, Instituto de estudios fiscales.

Fernández, J. A. (dir.) (1975). *Ideología y enseñanza de la arquitectura en la España contemporánea*. Tucar.

Flórez, A. (1923). Notas para una posible reforma de la enseñanza de la Arquitectura. *Arquitectura*, 47, 64-71.

AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. https://bit.ly/3FIlB96

Gutiérrez, M. E., & Pérez, R. (2012). Docencia y género: primeros pasos de la Universidad de Alicante (España) en la carrera de Arquitectura. *Arquitectura y Urbanismo, XXIII* (3), 52-69. https://bit.ly/3AR2PbY

Ion, G. et al. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación, 24* (1), 123-140. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41194

Le Corbusier (1980/1955). *Modulor y Modulor 2. 3ª edición*. Poseidón, 1980

López, M. (1951). Cincuenta años de enseñanza. *Revista Nacional de Arquitectura*, 116, 9-16. https://bit.ly/3AJIaXv

Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021*. Ministerio de Universidades https://bit.ly/3BLhZ3Y

Mujika, A. (2012). Resistencias a aplicar la perspectiva de género en el urbanismo. *Curso de iniciación al Ecofeminismo*. Victoria https://bit.ly/3j4SZNN

Neufert, E. (1980 /1936). *Arte de proyectar en arquitectura (12ª edición española).* Gustavo Gili

Ocerin, O. (2017). La Ley de 20 de julio de 1957 sobre Ordenación de las Enseñanzas Técnicas y la creación de nuevas Escuelas de Arquitectura en España. Contexto y consecuencias en la formación y profesión de los arquitectos. En B. Vicente.; A. Fernández. & B. Torres (Eds.). I *Congreso Iberoamericano redfundamentos. Experiencias y métodos de investigación (pp.11-13).* Escuela de Arquitectura, Casa de América

R.G.C. (1958) El Excmo. Sr. Ministro de la Vivienda, D. José Luis de Arrese, habla para los arquitectos españoles en las páginas de Cuadernos de Arquitectura. *Cuadernos de Arquitectura* 33, 2 (418) https://bit.ly/30l1YUs

Sánchez, I. (2004). Infraestructuras para la vida cotidiana y calidad de vida. *Ciudades,* 8, 101-133 https://bit.ly/3BKbAWx

Sánchez, I. (2016). The mobility of care. Introducing new concepts in urban transportation. En I. Sánchez & M. Roberts (eds.). *Fair share cities. The Impact of Gender Planning in Europe*. Routledge

Stimpson, C. (2005). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 6, 301-327 https://bit.ly/3vmpXy3

Tomás, M. et al. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. *Bordón,* 64 (1), 141-155 https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21983

Torres, l. (1923). La enseñanza de la historia de la Arquitectura. *Arquitectura*, 46, 36-40. https://oa.upm.es/34113/

Ugarte, S. et al. (2019). "Unidades residenciales en los centros de acogida para víctimas de violencia de género", En A.J. López. (Ed.). *Violencias de Género. Persistencias y nuevas formas* (pp.96-110), Los Libros de La Catarata.

Vázquez, M. E., et al. (2007). *As mulleres no sistema educativo de Galicia: situación actual.* Xunta de Galicia, Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar, Consellería de Innovación e Industria,

CAPÍTULO XXII

LA ENSEÑANZA DE LITERATURA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿PROGRAMACIÓN TRANSVERSAL O PROGRAMACIÓN ESPECÍFICA?

LUZ MAR GONZÁLEZ-ARIAS[49]
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en las estrategias para introducir la perspectiva de género en la docencia de literaturas en lengua inglesa en el nivel de grado universitario, y pretende responder a una pregunta que, como docente e investigadora, me llevo planteando durante más de dos décadas: para la aplicación de la perspectiva de género en nuestras aulas, ¿sería preferible, si existiese siempre esta posibilidad, una asignatura específica dentro de las diferentes materias universitarias o, por el contrario, lo más eficaz sería integrar los análisis de género de manera transversal en las distintas materias de cada área? Estas reflexiones parten de mi experiencia en la Universidad de Oviedo, donde imparto docencia en el grado en Estudios Ingleses y en los Másteres en Género y Diversidad y Erasmus Mundus GEMMA en Estudios de las Mujeres y del Género, ambos ofertados por dicha institución. Para mi argumentación, emplearé como ejemplo dos asignaturas que he impartido y/o imparto en el grado en Estudios Ingleses: "Literaturas del Reino Unido e Irlanda" (donde aplico la perspectiva de género como una herramienta transversal de análisis) y "La perspectiva de género en las literaturas en lengua inglesa" (donde los estudios de género son la herramienta principal tanto en la elaboración del temario como en la aproximación crítica a

[49] Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación I+D+i PID2019-109565RB-I00/AEI/10.13039/501100011033.

los textos primarios seleccionados). Aunque este estudio utiliza como ejemplo la docencia de literaturas anglófonas para nivel de grado, es esperable que las reflexiones y conclusiones alcanzadas sean de aplicación a la materia de literatura en otros grados, incluso a otras materias y grados, y en otros niveles educativos, dada la relevancia del género como categoría de análisis en todas las líneas de investigación, bien procedan de los entornos científicos, técnicos y médico-sanitarios, o humanísticos, artísticos y culturales.

2. EL CANON LITERARIO Y SU INFLUENCIA

Para poder contextualizar mis argumentaciones para la materia de literaturas en lengua inglesa es preciso comenzar por analizar brevemente el concepto del canon literario y su importancia en la configuración de programas universitarios y en el diseño de guías docentes. Podríamos definir el canon literario como el conjunto de obras consideradas como representativas de un determinado contexto espacio-temporal por su calidad estética y formal, así como por la temática que desarrollan, y que, en cierto sentido, han influido de manera significativa en la producción cultural, artística y literaria posterior. Se considera, por lo general, que las obras literarias canónicas son imprescindibles en los estudios de los diferentes niveles educativos para que el alumnado pueda estar familiarizado con la llamada "alta literatura" de un área geográfica y de un periodo histórico determinado. Si bien la calidad literaria, es decir, el valor estético y formal, de la mayoría de las obras incluidas en los diferentes cánones nacionales no es cuestionada, sí se cuestionan, sin embargo, los criterios de selección de dicho corpus, que generalmente están mediatizados por una ideología y un sistema de crítica literaria patriarcales que contribuyen a que el canon sea, mayoritariamente, un conjunto de obras de autoría masculina. Así, tal como sostiene Lara Peiró (s/f.), la subjetividad de los agentes que elaboran el canon y su implicación personal son elementos "de alto riesgo", pues son incompatibles con la "imparcialidad requerida de cualquier corpus" (Peiró, s/f)). No resulta sorprendente, dado el carácter patriarcal de las sociedades occidentales, que los sesgos de género hayan jugado un papel muy relevante en el proceso de elaborar un corpus bibliográfico. En

palabras de Peiró (s/f., pp. 1): "Muchas veces sucede que la mujer escritora no entra en el corpus, no por su calidad estética, sino por traspasar las fronteras de los roles heredados como hija, esposa o madre"

En este sentido es preciso mencionar al crítico norteamericano Harold Bloom y su obra *The Western Canon: The Books and School of the Ages* (1995), donde se recogen 26 autores que Bloom considera fundamentales y representativos de la literatura occidental (no exclusivamente anglófona), y entre los que se encuentran, entre otros, William Shakespeare, Miguel de Cervantes, Marcel Proust, Pablo Neruda, Samuel Beckett, Walt Whitman, James Joyce o Sigmund Freud. De estos 26 nombres, solo 4 corresponden a mujeres: Jane Austen, Emily Dickinson, George Eliot (seudónimo de la escritora Mary Ann Evans) y Virginia Woolf. Aunque las cuatro autoras han marcado un punto de inflexión en las maneras de escribir y de hacer literatura de sus contextos tempo-espaciales y culturales, y han destacado por sus innovaciones formales y temáticas, se trata de una representatividad muy baja que en modo alguno refleja el peso de la autoría femenina en la historia de la literatura occidental, por lo que la configuración canónica de Bloom ha contribuido a invisibilizar a las mujeres escritoras a través de la historia.

En su celebrado ensayo *A Room of One's Own* (1977 [1929]), la gran maestra del modernismo británico, Virginia Woolf, escribía que las mujeres deberían tener una habitación propia para poder escribir. La habitación de Woolf era, por un lado, metafórica, es decir, equivalía a una independencia económica, emocional, sexual e intelectual en la rígida Inglaterra de principios del siglo XX, donde las mujeres eran aún imaginadas como los ángeles del hogar victoriano, abnegadas madres y esposas que vivían relegadas a la domesticidad. Pero la habitación de Woolf también era una habitación física, un espacio propio desde el que poder escribir y crear en silencio, sin las interrupciones constantes a las que se veía sometida la vida de aquellos ángeles decimonónicos del hogar inglés. Sin estas condiciones de independencia física e intelectual, la creación se dificulta. Para argumentar estas ideas, Woolf se servía de Shakespeare—a quien Bloom situaría años más tarde en su *The Western Canon* como uno de los autores más influyentes y grandiosos de todos los tiempos—y nos explicaba que si el dramaturgo hubiese tenido una

hermana, igual de talentosa y dotada para la escritura que él, sus obras jamás hubiesen llegado hasta nuestros días, probablemente porque tampoco habrían podido escribirse. Con las limitaciones que la época isabelina imponía a sus mujeres, las condiciones, sencillamente, no habrían existido. Judith, la hermana de Shakespeare imaginada por Woolf, habría tenido que zurcir calcetines y cocinar mientras su hermano iba a la escuela y ese, nos relata la autora, habría sido su destino (Woolf, 1977, pp. 50-54).

Las argumentaciones de Virginia Woolf sobre los sesgos de género en la producción y crítica literarias continúan vigentes en el contexto contemporáneo. Así, en su autobiografía *Why Be Happy When You Could Be Normal* (2011), la autora británica Jeanette Winterson—exponente del postmodernismo y una escritora que bien podría considerarse ya como una clásica contemporánea—describe su experiencia como estudiante de literatura en la prestigiosa Universidad de Oxford, donde las mujeres quedaban mayoritariamente fuera de los programas y de los listados de lecturas obligatorias. La autora describe lo sorprendente que le resultaban las tutorías con los profesores de la institución, particularmente una en la que un profesor ya consolidado le indicó que Virginia Woolf, por ejemplo, no estaba en el programa, "though you will find her interesting—but compared to James Joyce …" (Winterson, 2011, p. 137). Esta introducción a "the prejudicies and pleasures of an Oxford degree" (137) le hizo plantearse, como futura escritora, importantes preguntas sobre las intersecciones entre el canon literario y el género y sobre cómo dichas intersecciones afectarían a su deseada carrera como novelista: "As a woman would I be an onlooker and not a contributor?" (138).

A pesar de que el canon occidental ha sido muy contestado por la crítica literaria feminista, la sombra de un corpus de textos imprescindibles y representativos, en cuya selección participan necesariamente factores subjetivos, culturales e ideológicos, se ha proyectado en la elaboración de obras enciclopédicas y antologías en las distintas tradiciones literarias europeas, tales como *The Field Day Anthology of Irish Writing* (1991) en el caso de Irlanda, una obra concebida para representar la literatura irlandesa de todos los tiempos pero que omitió, en sus tres

volúmenes iniciales (con Seamus Deane como editor general), a la práctica totalidad de las autoras del país. Con el fin de compensar la masiva exclusión de escritoras de esta obra, en 2002 se publicaron los volúmenes IV y V (con Angela Bourke como editora general), dedicados enteramente a la autoría femenina irlandesa de todos los tiempos, pero estos volúmenes (y esta cuestión entronca directamente con la pregunta de la que parte este artículo) se interpretaron por parte de la crítica como pequeños guetos enciclopédicos, es decir, como meros apéndices a los tres volúmenes originales.

La dificultad de abrirse camino en un mercado editorial eminentemente masculino sigue siendo una cuestión relevante para las escritoras de Irlanda, como demuestra la reciente publicación del volumen *Look! It's a Woman Writer!*, editado por Éilís Ní Dhuibhne (2021) y donde se recogen ensayos de las escritoras irlandesas que comenzaron a publicar en los años 70, 80 e incluso 90. Tal como sostiene Ní Dhuibhne en su magnífica introducción al libro, aunque la escena de la narrativa irlandesa más actual está protagonizada en buena medida por mujeres jóvenes que han conseguido el reconocimiento de la crítica y del mercado literario, tales como Eimear McBride, Sally Rooney, Nuala O'Connor, Claire Keegan y Sara Baume, entre otras, estas obras no emergen de un vacío, sino que el éxito merecido de dichos trabajos ha sido posible gracias a los esfuerzos, individuales y colectivos, de las escritoras que las precedieron abriendo camino (Ní Dhuibhne, 2021, pp. 13-14).

Antes de la publicación de *The Western Canon*, la crítica literaria practicada por Harold Bloom ya había sido contestada por críticas feministas como Annette Kolodny. Así, en su ensayo sobre la interpretación de textos literarios—"A Map for Rereading: Gender and the Interpretation of Texts" (1985)—Kolodny desmonta la teoría sobre la influencia literaria desarrollada por Bloom, que determinaba que todo texto es siempre una respuesta a un texto previo, y por lo tanto, un poeta joven siempre va a crear en respuesta a un poeta anterior que le serviría como mentor o modelo. Para Kolodny uno de los principales problemas de esta teoría es que Bloom asume que todo el público lector conoce los mismos textos y está influido por las mismas tramas y juegos formales que han marcado también la trayectoria del joven poeta (masculino).

Pero ¿qué sucede si alguien lee y escribe fuera de esos parámetros establecidos por la tradición literaria? Para Bloom no sucede nada, pues desde su perspectiva no sería posible escapar de la tradición. Pero para las críticas feministas como Kolodny sucede todo. Sucede la vida y sucede la literatura que trascurre en desde los márgenes sistémicos (Kolodny, 1985, pp. 47-48).

Si bien existen excepciones importantes a esta dinámica general, el concepto del canon también se ha manifestado con fuerza en la política editorial actual, es decir, en la formación del canon contemporáneo, y resulta de gran relevancia para reflexionar, además, sobre etiquetas como "woman writer" (escritora) frente a "writer" (escritor genérico) en la terminología anglófona. Aunque en inglés el término "writer" resulta en principio neutro y debería utilizarse tanto para referirse a escritores como a escritoras, en la práctica académica y crítica se ha creado el término "woman writer" para especificar el género femenino de la profesión. Al no existir un término equivalente masculino ("man writer"), el término "writer" se convierte en la norma, quedando las mujeres configuradas como un apéndice de dicho genérico normativo. Del mismo modo, en español podemos hacer referencia a los términos "poeta" y "poetisa". Aunque, nuevamente, el término "poeta" se refiere a ambos géneros, la creación del término "poetisa" para referir exclusivamente a mujeres que escriben poesía ha resultado en una estigmatización de la obra de dichas autoras, considerada como menor, más sentimental y menos intelectual, que la de sus contemporáneos varones.

3. LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS MATERIAS DE LITERATURA: PROGRAMACIÓN TRANSVERSAL FRENTE A PROGRAMACIÓN ESPECÍFICA

Tal como ya se ha indicado, las obras literarias incluidas en el canon no son, en general, cuestionadas por su valor estético ni formal. Sin embargo, el concepto del canon, aplicable a contextos geográficos e históricos diversos, ha resultado sistemáticamente en la segregación de las obras de autoría femenina en general, y especialmente en las que la perspectiva de género es fundamental tanto en la recepción como en la

comprensión del texto. Por esta razón, es preciso reflexionar sobre las diferentes estrategias que, como docentes, tenemos a nuestra disposición para incluir la perspectiva de género y la autoría femenina en las materias de literatura. A continuación mostraré dos estrategias diferentes, pero igualmente interesantes, en la aplicación de la perspectiva de género en el aula y que se corresponden con dos asignaturas que he impartido y/o imparto en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Oviedo: "Literaturas del Reino Unido e Irlanda", donde se aplica la perspectiva de género de forma transversal, y "La perspectiva de género en las literaturas en lengua inglesa", donde se diseña una programación específica de autoría femenina y/o donde la perspectiva de género y la teoría feminista resultan fundamentales para analizar los textos. Al final de este artículo ofreceré las conclusiones a las que he llegado sobre las principales ventajas y desventajas de aplicar una estrategia u otra, en aquellos casos donde los programas educativos lo permitan.

3.1. Literaturas del Reino Unido e Irlanda

La asignatura "Literaturas del Reino Unido e Irlanda" es una obligatoria de segundo curso del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Oviedo, que también se oferta a alumnado de los grados en Lenguas Modernas y sus Literaturas, Lengua Española y sus Literaturas, y Estudios Clásicos y Románicos. Se trata de una asignatura de naturaleza panorámica y de espíritu canónico, que se estudia cronológicamente. Pretende introducir al alumnado a los distintos períodos, desde la Edad Media hasta la actualidad, y a los principales autores y autoras de dichos períodos. Si bien el principal objetivo de la asignatura es que el alumnado aprenda a leer críticamente un texto literario mediante la práctica del *close reading*, resulta fundamental también que puedan identificar las principales características y contextos histórico-culturales de los textos seleccionados. La programación de esta asignatura consta de 7 temas, que incluyen los siguientes contenidos: Introducción a las literaturas del RU e Irlanda; Literatura medieval tardía; Literatura del Renacimiento: desde Enrique VIII hasta la Restauración; Literatura del siglo XVIII; Literatura de los períodos romántico y victoriano;

Modernismo; Postmodernismo; Literatura escocesa reciente; Literatura irlandesa contemporánea: Irlanda del Norte y República de Irlanda. Si bien las lecturas obligatorias para estudiar estos períodos y corrientes literario-artísticas están sujetas a cambios según las preferencias del equipo docente, el listado que aparece a continuación es muy representativo de la asignatura e incluye textos que han funcionado bien en el aula desde que diseñamos el programa por primera vez en el curso 2009-2010[50].

Textos largos (obligatorios):

- *The History of Rasselas, Prince of Abyssinia,* de Samuel Johnson.
- "The Dead", último relato incluido en *Dubliners*, de James Joyce.
- *The Passion*, de Jeanette Winterson.

Textos breves o extractos (obligatorios):

- *Sir Gawain and the Green Knight,* anónimo (extractos).
- *Astrophil and Stella*, de Sir Philip Sidney (sonetos 1 y 8).
- *Macbeth*, de Shakespeare ("sleepwalking scene") y soneto 66.
- Poesía metafísica: "A Hymn to God the Father" y "Batter my Heart", de John Donne.
- *Oroonoko: Or, The Royal Slave. A True History*, de Aphra Behn (extractos).
- "A Modest Proposal", de Jonathan Swift (completo).
- *The Life and Opinions of Tristram Shandy*, de Laurence Sterne (extractos).
- *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe (extractos).
- *Frankenstein, or The Modern Prometheus*, de Mary Shelley (extractos).
- *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll (extractos).

[50] La profesora Lioba Simon Schuhmacher, que forma parte de equipo docente histórico de esta asignatura, editó en 2015 el manual *Literaturas del Reino Unido e Irlanda: De la Edad Media al Modernismo. Libro de textos* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo), donde se incluyen alternativas a los textos arriba indicados, siempre dentro de los parámetros canónicos del temario.

- Poesía romántica: “Ode on a Grecian Urn”, de John Keats y “Kubla Khan”, de Samuel Taylor Coleridge.
- *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë (extractos).
- Selección de textos que emplean la técnica narrativa de la “stream of consciousness”.
- *Orlando* y *A Room of One’s Own*, de Virginia Woolf (extractos).
- “So You Think I’m a Mule?” y “Threshold”, de Jackie Kay.
- “Pillow”, de Anne Enright (relato).
- Poemas irlandeses (norte y sur) de Eavan Boland, Michael Longley, Paula Meehan, Seamus Heaney, Brendan Kennelly, Mary O’Malley, Leanne O’Sullivan, Celia de Fréine.

Como se puede ver por este listado de lecturas obligatorias, la representación femenina se ha introducido de manera transversal en el programa, de tal modo que, a pesar del carácter canónico de esta asignatura, los 14 autores estudiados, todos ellos presencias generalmente incontestables en programas de literaturas británicas e irlandesas, están acompañados por 12 autoras: Aphra Behn (primera escritora profesional de la historia según los registros), Mary Shelley, Charlotte Brontë, Virginia Woolf, Jackie Kay, Jeanette Winterson, Anne Enright, Eavan Boland, Paula Meehan, Mary O’Malley, Leanne O’Sullivan y Celia de Fréine. En el curso académico que ahora comienza (2021-2022) introduciremos, además, textos que el alumnado pueda relacionar con el presente pandémico actual, lo cual supondrá nuevas aportaciones desde la literatura de autoría femenina, muy activa durante la primera ola y el confinamiento derivados de la COVID-19. En el caso de la literatura inglesa, durante los primeros estadios de la pandemia, la poeta laureada Carol Ann Duffy y la Manchester Metropolitan University lanzaron su iniciativa online *Write Where We Are Now*, donde poetas de todo el mundo podían publicar textos sobre sus vidas durante el confinamiento. En Irlanda, el Arts Council lanzó su “COVID-19 Crisis Response Award”, que ofrecía financiación a artistas de todas las disciplinas para crear durante el período del confinamiento duro, y el “Poetry Programme”, de la cadena nacional RTÉ 1, dedicó su franja horaria del 1 de junio de 2020 a “Poems in a Pandemic”, donde poetas irlandesas como

Eiléan Ní Chuilleannáin, Jane Clarke y Jessica Traynor ofrecieron su visión de la distancia social, el contagio y el aislamiento domiciliario. Algunos de estos textos de autoría femenina serán estudiados en el aula para reflexionar sobre la relevancia del género tanto en la virulencia como en las consecuencias sociales de la COVID-19, además de facilitar el análisis de cuestiones tan interesantes como la metaforización de la enfermedad.

La perspectiva de género también se aplica en esta asignatura de manera transversal en la aproximación crítica a los textos seleccionados, sean o no de autoría femenina. Así, por ejemplo, para estudiar los sonetos de Sir Philip Sidney (1591) se introduce al alumnado en la idealización extrema de la mujer en la época isabelina, representada como inalcanzable para el poeta-protagonista. Para ello, se determina la importancia que los cánones de belleza tienen en la configuración del género y se debate sobre el carácter excepcional, tanto simbólica como políticamente, de la figura de la reina Isabel I. Asimismo, para estudiar la escena del sonambulismo, o *sleepwalking*, de Lady Macbeth, la protagonista femenina del *Macbeth* de Shakespeare (1623), utilizamos la crítica literaria que ha venido comparando la figura de Lady Macbeth con la de Eva, la tentadora por excelencia en la mitología cristiana, para explicar la enorme influencia que el personaje tiene a lo largo de toda la trama sobre su marido, empujándole a matar, lo que, finalmente, desemboca en una sensación de culpa y en un trastorno mental fatal para ella. Para ello, utilizamos las teorías que relacionan históricamente a las mujeres con la locura, una temática que desarrollaremos en más detalle en el análisis de los extractos seleccionados para el análisis de la novela decimonónica *Jane Eyre* (1847).

En esta novela de Charlotte Brontë la protagonista que da título a la obra se enamora del señor Rochester, dueño de la mansión Thornfield, donde ella va a trabajar como institutriz de una pequeña niña protegida y mentorizada por aquel. Jane y Rochester terminan por enamorarse. A pesar de los impedimentos iniciales para la relación—principalmente el carácter áspero de él, el indómito de ella, y la diferencia de edad, de estatus social y de experiencia—deciden casarse. Sin embargo, la ceremonia se frustra cuando se descubre que él ya está casado y que su

primera esposa, Bertha Mason, sigue viva y encerrada en el ático de la mansión, afectada de locura. La escena posterior describe a la comitiva nupcial ascendiendo por las escaleras de Thornfield hasta llegar al ático, donde Bertha permanece aislada:

> He lifted the hangings from the wall, uncovering the second door: this, too, he opened. In a room without a window, there burnt a fire guarded by a high and strong fender, and a lamp suspended from the ceiling by a chain. Grace Poole bent over the fire, apparently cooking something in a saucepan. In the deep shade, at the farther end of the room, a figure ran backwards and forwards. What it was, whether beast or human being, one could not, at first sight, tell: it grovelled, seemingly, on all fours; it snatched and growled like some strange wild animal: but it was covered with clothing, and a quantity of dark, grizzled hair, wild as a mane, hid its head and face (Brontë, 2003, pp. 416-417).

En este párrafo se describe el aislamiento físico de Bertha Mason, encerrada en una habitación en la parte alta de la casa, a la que solo se llega tras pasar varias puertas y barreras, y donde no hay ventilación, ni luz natural, ni la posibilidad de contacto social con otros seres humanos. Aunque en la novela Bertha Mason está claramente estigmatizada y se representa como heredera de un trastorno mental derivado, en parte, del alcoholismo familiar, el análisis literario y contextual nos hace cuestionar dicha representación. Para ello, se explica que este personaje es paradigmático en la historia de la literatura, dando título al pionero estudio de crítica literaria *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, de Sandra Gilbert y Susan Gubar, quienes aplican la perspectiva feminista a la interpretación de los personajes femeninos de las novelas decimonónicas, que se movían principalmente entre los estereotipos de los ángeles del hogar y las mujeres locas. En nuestro análisis de este texto, se hace referencia al personaje de Jane Eyre, adelantado a su tiempo por su desobediencia a los roles de género victorianos, pero se presenta la novela como una víctima del contexto colonial, al representar a Mason, una mujer criada en el Caribe, como animalizada y demonizada, tal como puede verse en el párrafo seleccionado. De este modo, el trastorno mental que padece el personaje se percibe, por un lado, como el resultado de su aislamiento físico y social y, por otro, como una representación simbólica de la

doble marginación de la mujer colonial, en virtud de su género y en virtud de su origen geográfico-cultural.

Además de un estudio pormenorizado de la experimentación formal característica de los autores y autoras modernistas, la perspectiva de género también se aplica en el análisis de "The Dead", de James Joyce, pues el contexto de la obra explica las claras diferencias sociales de los protagonistas masculinos y femeninos. Al final del texto, el personaje de Gabriel Conroy se dispone a abandonar la fiesta organizada por sus tías cuando, de repente, observa a su mujer, Gretta, descendiendo por las escaleras de la casa, paralizada por una melodía que está escuchando. Ante la necesidad de entender el ensimismamiento de ella, Gabriel se imagina a sí mismo como a un pintor que está representando a su mujer en un cuadro de su creación:

> He stood still in the gloom of the hall, trying to catch the air that the voice was singing and gazing up at his wife. There was grace and mystery in her attitude as if she were a symbol of something. He asked himself what is a woman standing on the stairs in the shadow, listening to distant music, a symbol of. If he were a painter he would paint her in that attitude. Her blue felt hat would show off the bronze of her hair against the darkness and the dark panels of her skirt would show off the light ones. *Distant music*, he would call the picture if he were a painter (Joyce, 1977, p. 163).

A lo largo de toda la velada, Gabriel Conroy ha tratado de establecer su control social y de género sobre todos los invitados a la cena. Sin embargo, repetidamente ve frustrados sus deseos de superioridad. En este punto concreto del relato, la imaginación es la única herramienta que le queda a su disposición para reconstruir ese falso control que le ofrezca la seguridad que ha ido perdiendo durante toda la noche, y para ello utiliza la metáfora del pintor que observa a su musa. De este modo, Gabriel se percibe a sí mismo como un sujeto creador que da forma a su mujer, representada como un objeto pasivo. Las diferencias tradicionales entre creación masculina y cosificación femenina son perpetuadas en la imaginación de Gabriel. Como puede verse en la cita, la dinámica de la mirada ("gaze" en la terminología crítica anglófona) juega un papel fundamental en este sentido, pues Gabriel dirige su mirada escopofílica hacia el cuerpo de su esposa. En el análisis de este fragmento, se

hace referencia a las teorías de Laura Mulvey sobre la mirada masculina que reifica el cuerpo de las mujeres en el cine clásico, una visión aplicable también a textos literarios como el que nos ocupa.

La perspectiva de género resulta imprescindible, además, en las lecturas obligatorias de autoría femenina incluidas en el programa, pues por regla general los textos seleccionados problematizan las dinámicas sociales de sus contextos tempo-espaciales. Así, por ejemplo, la irlandesa Eavan Boland subvierte en su poesía la relación tradicional entre las construcciones de la idea de nación en la Irlanda post-independencia y el género. Frente a la poesía tradicional que identificaba a la mujer como la reproductora biológica y simbólica de la nación en la figura de la Madre Irlanda, Boland propone en sus poemas una reconstrucción nacional que incluya a las mujeres como sujetos activos, y no pasivos, de la vida política y artística.

3.2. La perspectiva de género en las literaturas en lengua inglesa

"La Perspectiva de Género en las Literaturas en Lengua Inglesa" es una asignatura obligatoria de tercer curso en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Oviedo. Está centrada específicamente en textos de autoría principalmente femenina, aunque no exclusivamente, donde un análisis feminista y de género resulta fundamental en el proceso de interpretación y análisis. Mayoritariamente el programa incluye obras de autoras/es que no han sido incluidas en el canon tradicional a pesar de cumplir con criterios de alta calidad literaria, o que son aún muy contemporáneas/os. Algunas de estas autoras son muy conocidas y han sido reconocidas con premios literarios de prestigio internacional; otras son rescatadas del olvido. Si bien el temario de esta asignatura ha ido cambiando según los equipos docentes también cambiaban, durante los años en los que coordiné e impartí este curso se incluían los siguientes contenidos: Introducción a los estudios de género; La formación del canon; La "New Woman" de principios del siglo XX; La representación de masculinidades y feminidades; Intersecciones de género y raza; Reescritura de mitos y cuentos tradicionales. Las lecturas obligatorias para estudiar estos contenidos estaban sujetas a cambios frecuentes, dada la

gran cantidad de obras de calidad que pueden utilizarse para cada uno de los temas. El listado que aparece a continuación es representativo de la asignatura e incluye textos que funcionaron bien dentro del aula durante los años que coordiné e impartí esta asignatura.

Textos largos (obligatorios):

- *Ariel*, de Marina Carr.
- *The Awakening*, de Kate Chopin.
- *Annie John*, de Jamaica Kincaid.
- "Professions for Women", de Virginia Woolf.

Textos breves (obligatorios):

- Extractos de teoría feminist y crítica literaria feminista: Elaine Showalter, Annette Kolodny, Simone de Beauvoir, Susie Orbach, Pam Morris, entre otras.
- *Power Politics* y *The Circle Game* (selección de poemas), de Margaret Atwood.
- "A Literary Lunch", de Élís Ní Dhiubhne (relato).
- "Diving into the Wreck", de Adrienne Rich (poema).
- "Full volumen", de Robert Crawford (poema).
- "Ceasefire", de Michael Longley (poema).
- "In Flanders Fields", de John McCrae (poema) y "Poppies: Three Variations", de Margaret Atwood (relato).
- "Hunger", de Celia de Fréine (poema).
- "Unlegendary Heroes", de Mary O'Donnell (poema).
- "Girl", de Jamaica Kincaid (relato).
- "Discourse on the Logic of Language", de Marlene Nourbese Philip (género literario híbrido).
- "Between Earth and Sky", de Patricia Grace (relato).
- "Now You See Me", de Marina Warner (relato).
- Selección de poemas de Anne Hartigan, Paula Meehan y Mary Dorcey.

Aunque el temario incluye una introducción panorámica a los estudios de género, la teoría y crítica feministas se utilizan de manera progresiva, transversal, y se seleccionan según las necesidades temáticas y formales de cada texto. Como puede verse por el listado de lecturas obligatorias,

se incluyen textos de autoría masculina que se prestan a un enfoque de género interesante, bien por comparación con textos similares de autoría femenina donde la perspectiva de género es más clara, bien por trabajar la masculinidad desde perspectivas alternativas a la hegemónica. Así, por ejemplo, el alumnado deberá analizar el celebrado poema "Diving into the Wreck" (1971-1972), de la norteamericana Adrienne Rich, donde una mujer se aventura bajo el agua con el fin de rescatar del fondo oceánico, y traer de vuelta a la superficie, la aportación femenina a la cultura universal, donde su presencia había sido olvidada. Se trata de un texto paradigmático en su tratamiento de la figura femenina que se embarca en una aventura, en un viaje de búsqueda iniciático que, tradicionalmente, era protagonizado por héroes varones. Este poema se relacionará con "Full Volume" (2008), del escocés Robert Crawford, donde un hombre se sumerge en el Lago Ness con la esperanza de finalmente descubrir al monstruo. Crawford reproduce en su texto los roles de género tradicionales en la literatura iniciática: su héroe (masculino) se sumerge en la aventura mientras su mujer e hija se quedan en la orilla, observando pasivamente y ajenas al proceso de búsqueda.

Del mismo modo, la masculinidad hegemónica asociada a la figura del soldado es examinada, y reconstruida, en obras como "Ceasefire" (1994), del norirlandés Michael Longley, y "Hunger" (2005), de la irlandesa Celia de Fréine. El texto de Longley, contextualizado en el alto al fuego en Irlanda del Norte en 1994, reproduce el encuentro que el rey Príamo tiene con Aquiles en *La Ilíada* de Homero. El anciano rey visita el campamento enemigo en medio de la noche para rogarle a Aquiles que le devuelva el cadáver de su hijo, a quien aquel ha dado muerte en venganza por la muerte de Patroclo, el gran amor del guerrero. El poema de Longley, que sigue fielmente el texto homérico, representa a ambos hombres, poderosos y valientes, con la profundidad emocional que Homero les otorga en el texto clásico, donde el llanto y el duelo no están reñidos con la heroicidad masculina. De este modo, "Ceasefire" contribuye a la deconstrucción del hombre occidental como un ser racional desapegado de las emociones, reservadas en el imaginario colectivo a las mujeres. Por su parte, Celia de Fréine ha mostrado su interés por la figura del soldado a lo largo de toda su carrera. En "Hunger" la

autora se centra en los soldados que regresan a casa tras la batalla y, víctimas del síndrome de estrés post-traumático, ejercen contra las mujeres, en forma de violaciones y abusos físicos, la violencia y agresividad que habían aprendido en la guerra. De Fréine contribuye así a la deconstrucción de un gran estereotipo de la masculinidad tradicional. Su poema, además, inscribe la capacidad agentiva de la mujer, que lejos de permanecer en su papel de víctima, se resiste a la violación múltiple de los tres soldados que visitan su granja. El final del texto resulta tan inquietante como interesante desde la perspectiva de género, pues la protagonista mata a los dos primeros agresores en defensa propia, pero inscribe su sexualidad al salvar al último, cuya juventud despierta su deseo: "The skin of the third is smooth. / She cannot find it in her heart / to kill him and he, being young, / is hungriest of all" (De Fréine, 2005, p. 55).

Para ejemplificar los mecanismos subjetivos y patriarcales que configuran el canon literario, el alumnado debe leer críticamente el relato "A Literary Lunch" (2012), de la irlandesa Éilís Ní Dhuibhne, donde la autora reflexiona sobre las dinámicas de poder que regulan las asociaciones culturales y los premios literarios en su país. En este caso, el poder está encarnado por el despótico y todopoderoso Alan King. Su nombre, altamente simbólico, refleja la influencia que el personaje ejerce sobre los miembros de la organización literaria que preside. Alan consigue presentar como objetivas decisiones que son determinadas, en realidad, por sus simpatías y antipatías personales hacia los candidatos y candidatas a premios y/o financiación. Las escritoras que aparecen en el cuento de Ní Dhuibhne no son consideradas por su calidad literaria, sino que su presencia en el comité se debe a una política de cuotas y de modas, es decir, están allí, principalmente, por ser mujeres. Sobre ellas, no sobre sus compañeros varones, recaen comentarios sobre su aspecto físico. La disposición de la mesa donde los miembros del comité literario van a almorzar tras su reunión garantiza que las mujeres queden fuera de los canales de comunicación del encuentro, una disposición que simboliza su aislamiento en las políticas editoriales y centros de poder del mundo cultural irlandés:

> Alan, Simon and Paul ordered oysters and truffles and paté de foie gras for starters. Mary, Jane and Pam ordered one soup of the day and two nothings. This was not owing to the gender division. Mary and Jane were long past caring about their figures, at least when out on a free lunch, and Pam was new and eager to try everything being a member of a board offered, even John Dory, which she had ordered for her main course. Their abstemiousness was due to the breakdown of communications caused by the seating arrangements. The ladies had believed that nobody was getting a starter, because Alan had muttered, "I don't think I'll have a starter", and then changed his mind and ordered the paté de foie gras when they were chatting among themselves about a new production of *A Doll's House*, which was now showing in the Abbey (Ní Dhuibhne, 2012, pp. 16-17)[51].

"La perspectiva de género en las literaturas en lengua inglesa" es un curso estructurado por algunas de las principales temáticas que han sido y son relevantes para los estudios de género y el feminismo. Los contenidos no se organizan necesariamente de manera cronológica, sino temática. Al no obedecer a criterios exclusivamente canónicos, la asignatura se presta a actualizaciones frecuentes para poder incluir algunos de los debates más actuales dentro del movimiento feminista, tales como las identidades no binarias, los colectivos LGTBIQ, o las llamadas identidades transgénero.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A través de estas dos asignaturas reflexiono cada año sobre qué aproximación es la mejor para introducir la perspectiva de género en los programas de literatura (en este caso en lengua inglesa): ¿cuáles son las ventajas y los problemas asociados a una inclusión transversal de estas perspectivas frente a asignaturas específicamente dedicadas a las mismas? Tras más de dos décadas de experiencia docente en estas materias, mi preferencia se decanta por una aproximación híbrida, siempre que los planes de estudio así lo permitan. Por un lado, la aplicación de la perspectiva de género de manera transversal nos permite abrir el canon

[51] Para más información sobre este relato y cómo denuncia y trastoca las dinámicas de género que presiden la formación del canon literario contemporáneo, véase González-Arias (2018).

de manera progresiva a la escritura de autoría femenina, y leer a autoras y textos que se habían mantenido tradicionalmente a la sombra de autores y textos cuya inclusión se ha perpetuado ya en los programas universitarios. Al mismo tiempo, esta inclusión transversal sitúa la crítica literaria feminista como un enfoque más dentro de la multiplicidad de escuelas y teorías que pueden aplicarse a los textos literarios para su comprensión y análisis. Finalmente, pero no por ello menos importante, esta aplicación transversal evita la posible guetoización de la literatura de mujeres en un nicho específico, es decir, en cierta medida se impide que estas obras sean consideradas como meros apéndices de la literatura canónica tradicional.

Por otro lado, el diseño de asignaturas programadas desde la perspectiva de género contribuye a rescatar del olvido a autoras y textos que no han tenido cabida en las asignaturas de corte canónico o panorámico. Este tipo de aproximación específica también contribuye de manera significativa a ahondar en teorías de género que son demasiado complejas como para que el alumnado se familiarice con ellas en las asignaturas genéricas de literatura. Finalmente, en las asignaturas específicas es deseable que se incluyan, además de literatura procedente de grupos minorizados e identidades fluidas, textos de autoría masculina que se prestan a una lectura de género profunda, para evitar, nuevamente, la guetoización de la literatura escrita por mujeres en este tipo de cursos.

Siempre que los planes de estudio así lo permitan, este enfoque híbrido, es decir, la aplicación de la perspectiva de género de manera transversal, por un lado, y el diseño de asignaturas específicas por otro, sería, desde mi experiencia docente e investigadora, la más adecuada, pues supone una importante mejora de los programas universitarios en materia de literatura tal como los hemos conocido hasta ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloom, H. (1995). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Riverhead Books.

Bourke, A. (Edit.). (2002). *The Field Day Anthology of Irish Writing, Vols. IV y V: Irish Women's Writing and Traditions*. Cork University Press.

Brontë, C. (2003 [1847]). *Jane Eyre*. Collector's Library.

Deane, S. (Edit). (1991). *The Field Day Anthology of Irish Writing, Vols. I, II y III*. Field Day Publications.

De Fréine, C. (2005). *Scarecrows at Newtownards*. Scotus Press.

González-Arias, L. M. (2018). Introducción. En É. Ní Dhuibhne (Eds), *Un almuerzo literario y otros cuentos* (pp. 11-37). Ediciones KRK.

Joyce, J. (1977 [1914]). *Dubliners*. En J. Joyce (Ed.) *The Essential James Joyce* (pp. 21-173). Triad Grafton.

Kolodny, A. (1985): A Map for Reading: Gender and the Interpretation of Literary Texts. En E. Showalter (Edt.), *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature, and Theory* (pp. 46-61). Virago.

Ní Dhuibhne, É. (2012): *The Shelter of Neighbours*. The Blackstaff Press.

Ní Dhuibhne, É. (Edit). (2021): *Look! It's a Woman Writer!: Irish Literary Feminisms 1970-2020*. Arlen House.

Peiró, L. (s/f.). Canon: Cáncer de la literatura. *Le Miau Noir*. https://bit.ly/3lIFaX2

Winterson, J. (2011). *Why Be Happy When You Could Be Normal*. Jonathan Cape.

Woolf, V. (1977 [1929]). *A Room of One's Own*. Grafton.

CAPÍTULO XXIII

ESTUDIOS DE CASOS CON ENFOQUE DE GÉNERO EN AULAS DE POLÍTICA ECONÓMICA

NÉLIDA LAMELAS CASTELLANOS
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Los grandes cambios promovidos en el ámbito universitario desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior establecieron un marco propicio para destacar el importante rol que le corresponde a la universidad en la promoción de las transformaciones sociales. La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, se pronunció acerca del papel de esta institución como transmisora esencial de valores. Al respecto, se ha reconocido que la universidad debe participar y también asumir el reto de lograr que la sociedad de nuestros días se transforme en una sociedad que sea plenamente igualitaria, en la que se respeten los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres. (Gobierno de España, 2007).

La formación universitaria no puede permanecer al margen de los problemas que afectan a la sociedad; especialmente en situaciones de crisis multidimensional como la que acontece en la actualidad. El alumnado egresado debe contribuir con sus conocimientos y preparación a la solución de conflictos e inequidades; y al logro de un desarrollo socioeconómico sostenible que posibilite el bienestar social.

En consecuencia, los planes de estudio de los títulos de Grado se centran, con mayor énfasis, en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en una formación más intensiva y participativa del alumnado, para propiciar un mejor dominio de los contenidos temáticos; así como el uso eficiente de la información y de las nuevas tecnologías. En este contexto, integrar la perspectiva de género en la docencia resulta una

necesidad impostergable a la vez que un importante reto. Fundamentamos nuestra primera afirmación, al plantear que tal enfoque debe ser considerado como una categoría de análisis transversal – con independencia de las características propias de cada disciplina- en todo proceso de investigación y transmisión del conocimiento. Su aplicación contribuye a la ampliación de este último; además de responder a razones de imperativo legal y de concienciación social.

La Universidad de Santiago de Compostela (USC), desde hace más de una década, promueve la introducción de la perspectiva de género en la docencia y la investigación; propósito reflejado en los diferentes Planes Estratégicos de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres que se han elaborado. A tal efecto, el tercero de éstos contempla entre sus acciones realizar un inventario de indicadores para analizar el grado de su incorporación en la docencia de las titulaciones; crear una web de recursos y buenas prácticas, apoyar y promocionar grupos de innovación docente que incorporen la perspectiva de género y la coeducación; impulsar la obligatoriedad de la formación en género en la formación de profesorado, entre otras. (Universidad de Santiago de Compostela (USC), 2021, p.9-10).

Sin embargo, pese a todo lo anteriormente señalado, la presencia del enfoque de género en los contenidos programáticos de las materias y en el proceso docente, aún no ha alcanzado el grado de sistematización que amerita. Por lo general, su aplicación en las aulas queda principalmente circunscrita a cuestiones muy específicas del temario en determinadas asignaturas que lo incorporan. Además, en la realización de algunas actividades, el profesorado asume el rol de único participante en su tratamiento, sin rebasar el marco meramente informativo del asunto en cuestión.

En atención a ello, consideramos que la implementación del enfoque de género en clases resulta una tarea ineludible. Al incorporarse, debe constituir un elemento de análisis presente a lo largo del recorrido por el programa, que promueva la activa participación del estudiantado; al tiempo que facilite la interconexión y retroalimentación entre diferentes temas. No debe ser interpretada como una aplicación puntual,

desarrollada únicamente por docentes; ni entenderse como una simple suma de actividades allí donde se instrumente.

Por la complejidad de toda esta labor, la calificamos como un reto que el profesorado debe asumir. Requiere una investigación-actualización más exhaustiva de temáticas; por consiguiente, la continua revisión de bibliografía, bases de datos e indicadores; y el replanteamiento de los contenidos programáticos. Además, deben diseñarse nuevas actividades, redistribución de tiempos, y otros aspectos que incrementan el trabajo del profesorado. Constituye un proceso no exento de dificultades, a la vez que necesario, interesante y motivador.

En este trabajo, presentamos nuestras experiencias desarrolladas mediante estudio de casos en los dos últimos años en clases de la asignatura Política Económica I, perteneciente al tercer curso del Grado en Economía de la USC.

1.1. ENFOQUE DE GÉNERO EN POLÍTICA ECONÓMICA I

El primer bloque temático de esta materia aborda las relaciones existentes entre la teoría económica, los juicios de valor y las recomendaciones – medidas de política económica; evidenciándose que las diversas corrientes que prevalecen en el pensamiento económico encuentran su reflejo en acciones que se proyectan en igual dirección. En este contexto, destaca una línea teórica que, desde varios siglos, viene considerando al comportamiento de los individuos como el elemento determinante del sistema económico. Al margen de sus especificidades, tales teorías otorgan un tratamiento homogéneo a quienes integran la sociedad, sin tener en cuenta la diversidad de sus características por razones de etnia, sexo o estatus socioeconómico. Así, las personas son catalogadas como entes económicos, sin referencia a ninguna otra distinción.

En igual sentido, la visión predominante en la literatura ha fundamentado las actuaciones de las autoridades económicas basadas solamente en consideraciones técnicas; en el manejo del instrumental económico que se aborda en los diferentes temas del programa. Se explican "recetas" de política fiscal o monetaria que, según situaciones de expansión o crisis, pretenden lograr metas consideradas homogéneas y

beneficiosas por igual. De esta manera la economía, al igual que otras ciencias, ha venido reflejando un marcado carácter androcéntrico, bajo una falsa apariencia de "neutralidad".

Sin embargo, la ejecución de las acciones de política económica no repercute de igual manera a nivel social. El diferente efecto que ejercen muchas de las medidas implementadas en mujeres y hombres, favorable mayoritariamente a estos últimos, generalmente no se considera a la hora de su diseño ni al valorar sus resultados (Gálvez & Rodríguez 2011; Lamelas 2017; Orsino 2001). Para corregir esta omisión, es necesario destacar la importancia de aplicar el enfoque de género en estas cuestiones.

En esta tarea, una limitación a considerar radica en la dificultad intrínseca al evaluar cualquier medida de política económica. Dada la diversidad de factores que pueden incidir en sus resultados, resulta muy complejo aislar las actuaciones de determinadas variables y sus efectos, del resto de circunstancias que le rodean. Por otra parte, pese al considerable avance alcanzado en la compilación de estadísticas de género no siempre se encuentran disponibles datos e información detallada de indicadores que favorezcan este análisis. En cualquier caso, el hecho de identificar el problema; motivar a la reflexión sobre sus causas y señalar algunas de sus consecuencias, contribuye no sólo a visibilizarlo, sino también a la búsqueda de sus soluciones.

2. OBJETIVOS

La aplicación del enfoque de género como categoría de análisis transversal en la materia, pretende:

- Evaluar en clave de género los objetivos, instrumentos y resultados de medidas de política económica, propiciando una mejor comprensión de la materia.
- Contribuir a una continua retroalimentación de los contenidos, vía interconexión de los temas.
- Contribuir a que el alumnado ejercite competencias transversales: aplicación de conocimientos previamente adquiridos en

otras asignaturas, capacidad de investigación, de trabajo en grupo, mejora de la comunicación oral y escrita, entre otras.

La utilización de estudio de casos en la docencia de la materia persigue:

- Producir un razonamiento de tipo inductivo.
- Recolectar datos a partir de la observación mediante los cuales poder elaborar hipótesis.
- Producir nuevos conocimientos respecto a un tema, promover la construcción de aprendizajes significativos, que pongan en juego habilidades específicas y estimulen el pensamiento crítico. (Montaner, 2018).

3. METODOLOGÍA

Desarrollamos una metodología de trabajo para facilitar la actuación del enfoque de género como hilo conductor en el tratamiento de contenidos; promoviendo procesos de reflexión en aquellos temas donde fuese posible su inclusión.

La estrategia empleada fue la de estudio de casos, cuya condición esencial radica, como señala Wasserman (1999), en ayudar al alumnado a realizar un análisis más agudo de las diversas situaciones, e inducirlos a obtener comprensiones más profundas de los problemas. En la etapa de su elección y preparación tuvimos en cuenta algunas de sus principales características: en los casos, la identificación del problema es lo esencial y no su solución; éstos poseen ramificaciones muy variadas: técnicas, sociales, políticas, éticas; y el éxito de su análisis radica en todo el proceso asociado a su valoración. (Sánchez, 2008).

Destacamos dos direcciones de trabajo: en primer lugar, la labor de la profesora desde el inicio del curso. Mediante diferentes herramientas didácticas, como materiales gráficos, artículos de prensa e informes institucionales, propuso casos a analizar en clases expositivas e interactivas, destacando la importancia de implementar esta perspectiva. Así, la actividad práctica de la docente motivó el quehacer posterior del alumnado; porque tal como precisa Zabalza (2011), éste podrá apropiarse de

todo un conjunto de competencias en su aprendizaje, si el profesorado las genera en sus metodologías docentes.

La segunda dirección del trabajo se refiere a la desarrollada autónomamente por estudiantes a través de exposiciones orales; actividades didácticas que promueven tanto aprendizaje como evaluaciones en el aula. (Díaz-Barriga & Hernández 2010; Rubio et ál. 2014; Zambrana 2010;). La exposición constituye un recurso didáctico que desarrolla el aprendizaje colaborativo en clase; y resulta útil tanto para presentar información, ahorrando tiempo en su localización, como para despertar el interés por un asunto específico. Debe cumplir con los requisitos de ser una actividad de corta duración, dinámica y propiciadora de trabajo y comunicación entre las personas que la realizan. (Castro, 2017).

En la materia que nos ocupa, las presentaciones orales se vienen realizando desde varios cursos anteriores al actual, lo que nos ha permitido observar que cada vez un mayor número de estudiantes, por iniciativa propia, ha elegido temáticas en las que aplican el enfoque de género como metodología de análisis. Tal revisión es esencial en el ámbito universitario, donde la reflexión y la crítica deben formar parte de los nuevos modelos constructivistas de aprendizaje. (Torres, 2012).

No abordamos aquí la explicación detallada de todas las fases de la actividad denominada "Presentación oral" dado que rebasa el propósito de este trabajo. A continuación, haremos referencia sólo a los principales aspectos asociados a su cumplimiento. En cuanto a las orientaciones para su realización (el marco general de contenidos dentro de los que seleccionar una temática específica, estructura, formato de presentación, tiempo disponible, posibilidad de utilizar medios audiovisuales, etc.) todas las indicaciones fueron puestas a disposición del alumnado a través del aula virtual. Además, por constituir una de las actividades objeto de evaluación en clases interactivas, los criterios establecidos para otorgar la calificación también fueron publicados: estructura y contenido de la presentación, claridad expositiva, originalidad, recursos utilizados y respuestas a las preguntas formuladas.

En la primera semana del curso se llevó a cabo todo lo concerniente a su organización: de manera aleatoria se formaron dúos o grupos de tres

ponentes, según el número de estudiantes de cada clase, y se estableció por sorteo la fecha correspondiente a cada uno. Así, las primeras personas en exponer dispusieron de tiempo suficiente para la preparación de la tarea. El reparto del trabajo y las vías de comunicación entre integrantes quedaron a cargo de los equipos.

Una vez que cada grupo decidió la temática a trabajar, la anotó en un listado en el aula virtual, para de evitar duplicidades. Se indicó que, al finalizar cada presentación, se dispondría de tiempo para repuestas a preguntas y comentarios-debate en el aula. La profesora actuó como moderadora de las intervenciones y posteriormente como evaluadora.

4. DESARROLLO

La crisis multidimensional provocada por la pandemia adicionó nuevos problemas a los históricamente existentes antes de 2020; y exigió urgentes políticas económicas y sociales para intentar compensar la reducción de ingresos y el deterioro de las condiciones de vida de la ciudadanía. Ante tales circunstancias, se hace necesario realizar una valoración crítica del alcance de las actuaciones y medidas que han sido implementadas.

A efectos de nuestro interés, nos referiremos a las principales temáticas trabajadas recientemente. En todos los casos analizados, tanto los propuestos por la profesora como por el alumnado, se enfatizó en la siguiente cuestión: ¿es neutral la política económica desde una perspectiva de género? Así, se pudo constatar que en períodos de crisis (la que se inicia en 2008 y en la generada por el Coronavirus en 2019), se exacerbaron las situaciones de desequilibrios socioeconómicos que las actuaciones del mercado y del sector público no han logrado corregir, destacando su impacto negativo sobre las mujeres.

4.1. ESTUDIO DE CASOS PROPUESTOS POR LA PROFESORA

Caso A. Artículo de prensa: *El Tribunal de la UE sentencia que España discrimina con las pensiones*. El País, 22/11/2012.

Contenido a analizar:

- En el tercer trimestre de 2012, de un total de 2.488.500 personas que trabajaban a tiempo parcial, 1.850.100 eran mujeres y 638.400 hombres. De cada 100 mujeres trabajadoras, 23,6 laboraron a tiempo parcial; mientras de cada 100 hombres trabajadores, 6,7 laboraron a tiempo parcial. La justicia europea señaló que la ley perjudicó a las mujeres al penalizar los empleos a tiempo parcial. (Abellán, 2012).

  A partir de la información suministrada por la prensa, se analizó un caso que data de aproximadamente 10 años. Como punto inicial se caracterizaron las condiciones del mercado laboral español en cuanto a precariedad laboral femenina: se enumeraron los factores que han incidido en que las mujeres sean mayoría en el empleo a tiempo parcial; y cómo repercutió éste en los ingresos y en la brecha salarial. Se planteó la interrogante ¿por qué falló el sector público en su política de pensiones? Los datos recientes del indicador reflejan la persistencia de los fallos del mercado y del sector público, agravados por las actuales circunstancias de crisis socioeconómica.

- En 2020, el 74,03% del trabajo a tiempo parcial correspondió a trabajadoras. Hubo 1,29 millones más de mujeres con contrato a tiempo parcial que hombres, lo que supuso menores ingresos, menor protección social, y mayores dificultades de acceso a las prestaciones contributivas de la Seguridad Social. (Varela, 2021).

  Se propuso un análisis en torno a ¿cómo puede incidir la política económica en la reducción de las grandes disparidades existentes entre mujeres y hombres en el mercado laboral?

Caso B. *Informes especiales COVID-19. Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de la Organización de Naciones Unidas*.

La información seleccionada ofrece una panorámica de la situación sociolaboral bajo los condicionantes de la pandemia, en una región diferente a la europea.

Contenido a analizar:

- Una caída del PIB del 7,7% en América Latina y un aumento del desempleo de 10,4 puntos porcentuales tendrían un efecto negativo sobre los ingresos de los hogares. Si se considera la sobrerrepresentación de las mujeres en los hogares pobres, alrededor de 118 millones de mujeres latinoamericanas vivirán en situación de pobreza.
- Los sectores en riesgo alto concentran un 56,9% del empleo de las mujeres y un 40,6% del de los hombres. Algunos se caracterizan por altas tasas de informalidad, bajas remuneraciones y bajos niveles de calificación. En ellos, un bajo porcentaje de mujeres cotizan a la seguridad social.
- En el sector de la salud las mujeres alcanzan el 73,2% del empleo total. En 2018, el gasto público fue un 2,2% del PIB, inferior al 6,0% que recomienda la OPS para reducir las inequidades, asegurar la cobertura sanitaria y proteger frente a riesgos financieros. La baja inversión en este sector incide fuertemente en las condiciones de trabajo. (CEPAL, 2021).

Aspectos a debate: comparación entre las características del mercado laboral latinoamericano y el europeo; feminización de la pobreza en América Latina; insuficiencia del gasto público. A continuación, se analizó la propuesta relativa a que los gobiernos garanticen transferencias monetarias temporales inmediatas para sostener el consumo de los hogares.

- La CEPAL propuso la entrega de un ingreso básico de emergencia durante seis meses a toda la población en situación de pobreza en 2020 (es decir, 215 millones de personas o el 34,7% de la población regional). Esto implicaría un gasto adicional del 2,1% del

PIB para abarcar a todas las personas que se encontrarán en situación de pobreza este año.

- Se estima que alrededor del 10% de las personas que se encontraban en situación de pobreza no extrema en 2019 (11,8 millones de personas) vería deteriorada su situación económica y caería en una situación de pobreza extrema. Entre los grupos especialmente vulnerables a la crisis socioeconómica estarían las mujeres, las personas de estratos de ingresos bajos y medios-bajos, los trabajadores informales, las trabajadoras domésticas remuneradas, los niños, niñas y adolescentes. Además, se considera que, en el largo plazo esas transferencias deben ser permanentes, avanzando hacia un ingreso básico universal, para asegurar el derecho básico a la sobrevivencia. (CEPAL, 2020).

Al estudiar este caso, además de dar a conocer otras realidades diferentes a la europea, se reconoció la necesidad impostergable de políticas económicas que atiendan a las desigualdades sociales, en particular las de género, para paliar los efectos de las crisis en la vida de las personas, especialmente de las mujeres.

4.2. ESTUDIO DE CASOS PROPUESTOS POR EL ALUMNADO

Las temáticas que presentamos a continuación fueron trabajadas en clave de género, motivadas por el interés del alumnado expositor. La disponibilidad de indicadores estadísticos desagregados por sexo facilitó la tarea. Las fuentes más consultadas fueron EUROSTAT, informes de Organismos e Instituciones Nacionales e Internacionales, entre ellos la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la CEPAL y el Instituto Nacional de Estadísticas de España (INE); y la prensa digital. Principalmente esta última, facilitó el acceso a información actualizada sobre los efectos socioeconómicos de la pandemia.

Se destacaron importantes cuestiones que con el uso de estadísticas agregadas quedarían veladas o muy poco visibles. Enfatizamos en que la aplicación del enfoque de género, partiendo de las diferencias que se observan entre el comportamiento de indicadores femeninos y masculinos de una determinada problemática, aborda su impacto y la

repercusión de las desigualdades a nivel social, así como la valoración de sus posibles soluciones.

Resumimos los principales aspectos tratados en las temáticas expuestas:

Caso 1. Desigualdades de género en el mercado laboral: empleo-desempleo en España.

- En España, la tasa de empleo masculina continúa superando a la femenina. Según cifras de la Encuesta de Población Activa 2016, en el tramo de 16 años y más, era de 42,2 % femenina y de 53,3 % masculina. La menor diferencia se observa en la franja de 16 a 24 años (19,2% mujeres y 21, 8% hombres) mientras que las mayores diferencias corresponden a tramos etarios superiores: de 25 a 54 años (65,6% mujeres y 77,4% hombres) y de 55 a 64 años: (42,8% mujeres y 55,7% hombres). (INE, 2016, anexo p.1).

A partir de esta información se analizaron las medidas de flexibilización del mercado de trabajo contenidas en la Reforma Laboral de 2012, y sus desiguales efectos en hombres y mujeres.

- En cuanto al desempleo, la brecha de género se aprecia en los datos suministrados por el INE (2020, p.5): en el último trimestre del año 2019, la tasa de paro femenina fue de 15,5% y la masculina del 12,2%. A raíz de la situación de crisis provocada por la pandemia, esta brecha se amplía situándose en el 19,3% en el caso de las mujeres frente al 14,1% de los hombres. El incremento del desempleo femenino se debió principalmente a que la mayoría de estas mujeres trabajaban en los sectores servicios, hostelería y comercio, muy afectados por la crisis. Esto explica también el descenso de la contratación femenina durante 2020 en comparación con la masculina: 32% de ellas frente al 26% de ellos. (INE, 2021).
- Según datos del Servicio Público Estatal (SEPE) en el último trimestre de 2020, se encontraban en expediente de regulación temporal de empleo (ERTE), el 2,9% de hombres con hijos/as frente al 4,7% de las madres trabajadoras.

- Ante esta situación, se establecieron medidas urgentes para mitigar las consecuencias económicas negativas entre ellas, un mecanismo de ajuste interno alternativo a la destrucción de empleo con un fuerte apoyo público a las retribuciones de los trabajadores e importantes exoneraciones en las cotizaciones a la seguridad social. (Gobierno de España, 2020). En conjunto, para hacer frente al impacto del confinamiento se han adoptaron medidas con impacto presupuestario por casi el 4 % del PIB y medidas de apoyo a la liquidez de aproximadamente el 11 % del PIB.

En clase, sólo fueron mencionadas algunas de las medidas adoptadas, porque al tratarse de acciones de muy reciente ejecución aún no se podían valorar sus efectos. Se enfatizó en las dimensiones de la brecha de género ocupacional, agravada en situación de crisis. Las cifras de estos indicadores pusieron de relieve, además, las diferencias existentes entre hombres y mujeres en cuanto al desempeño de las funciones de cuidados de menores y personas dependientes en las familias. Observamos que los roles de género tradicionalmente reconocidos a nivel social continúan ejerciendo influencia en el reparto y ejecución de las tareas domésticas.

Caso 11. Desigualdades de género en el mercado laboral: brecha salarial en países europeos.

- Según datos de EUROSTAT (estadísticas en línea) en 2018, las mujeres en la Unión Europea ganaron de media casi un 15 % menos por hora que los hombres. La mayor brecha salarial de género del período fue la de Estonia, del 23%; mientras que la más baja fue la de Rumania, 3%. España se situó en una posición intermedia con un 13,9 %.
- En la segunda mitad de 2020, en España los salarios de las mujeres se redujeron un 14,9% frente al 11,3 % de los hombres. (OIT, 2020).

El reconocimiento de la existencia de discriminación salarial femenina (pese a contar las mujeres con igual o superior nivel de estudios, la misma calificación técnico-profesional; y realizar idéntico desempeño laboral que los hombres) interesó especialmente al alumnado. Esta

característica del mercado laboral al cual se incorporarán, una vez terminados los estudios, ejemplifica un fallo del mercado que debe corregir la política económica. El debate se dirigió hacia el diseño e implementación de medidas para revertir esta situación.

Caso 111. Desigualdades de género en el mercado laboral: segregación y brecha salarial en Argentina.

- La información expuesta ofreció una panorámica de dos indicadores: empleo sectorial y salarios. En 2018, el salario bruto promedio de los trabajadores de unidades productivas fue de $32.680, mientras que el de las trabajadoras fue de $27.476. Los hombres ganaron 19% promedio más que las mujeres realizando las mismas tareas. Las mujeres se concentraron en los sectores de Comercio, restaurantes y hoteles; y en Servicios sociales, comunales y personales; lo que explicaría, en parte, la brecha salarial entre hombres y mujeres. (Gobierno de Argentina, 2018).
- Se analizó un proyecto de ley contra la brecha salarial de género contentivo de normas que obligan a las empresas de más de 200 empleados a informar acerca de los salarios y bonos que reciben mujeres y hombres. Además, la creación de campañas de concientización en materia de equidad de género. (Cámara Argentina de Comercio y Servicios, 2018).

Caso 1v. Medidas de apoyo al sector automotriz en el marco del denominado Plan E.

- Se explicó en qué consistió este plan, contextualizado en la crisis económica iniciada en 2008. El conjunto de medidas propuestas se catalogó como de corte expansivo, siguiendo un modelo keynesiano.
- En cuanto al sector automotriz, catalogado como altamente masculinizado desde el punto de vista del empleo, se analizaron las diferentes partidas receptoras de las inversiones (800 millones de euros) del plan de competitividad. Se trató la problemática de la segregación laboral de género, con particular mención al comportamiento de la segregación vertical en los últimos años. Como

ejemplo de ello se comentaron las cifras relativas a los cargos de dirección a nivel internacional. Según un estudio realizado por la Consultoría 20-first (2018), en 2014 sólo el 7 % de los puestos directivos en las mayores 20 multinacionales del sector correspondían a mujeres, pasando al 8 % en 2018. De esta manera se pudo apreciar el diferente impacto que ejerció en hombres y mujeres el incremento del gasto público en apoyo al sector.

Caso v. Repercusión de la crisis económica de 2008 en el sector de la cultura español.

- La información de partida permitió caracterizar la estructura ocupacional del sector. Se estudiaron las brechas de género, desfavorable a las mujeres, históricamente presentes en el empleo, y la consecuente diferenciación en los ingresos salariales; así como por concepto de propiedad intelectual.
- Las medidas de política económica implementadas con fines recaudatorios a raíz de la crisis de 2008, y las restricciones del gasto público, incidieron negativamente en esta situación. Como ejemplo de ello se señaló que el Real Decreto-Ley 20/2012 realizó una nueva regulación del Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA) en la que el impuesto sobre las entradas a espectáculos y al cine, así como la compra de obras de arte pasó de 8% al 21%. Con este aumento, España pasó de situarse en la franja de países con tipos más bajos, a la franja de más alto gravamen aplicado a las entradas de espectáculos, conciertos y cine. (Gobierno de España, 2012).
- Se valoraron las consecuencias esperadas y reales de su aplicación, por la que diferentes estudios cuestionaban su efectividad. Así, se señaló que la previsión de los efectos de esta medida en términos de recaudación suponía una pérdida de entre 50,9 y 41,0 millones de euros. La reducción de la facturación impactaría en el empleo con una pérdida de entre 1.538 y 1.909 puestos de trabajo. Además, se estimaba que un 20% de las empresas y/o compañías del sector desaparecerían. (Gobierno Vasco, 2014).

- En 2017, mediante la Ley de Presupuestos Generales del Estado (3/2017), se hizo efectiva la bajada del IVA, pasando al tipo reducido del 10% la entrada a bibliotecas, a centros de documentación, museos, galerías de arte, teatros, y otros espectáculos culturales en vivo. Esta medida pretendía reactivar los ingresos del sector. (Gobierno de España, 2017).

Sin embargo, las posibilidades de recuperación económica se vieron posteriormente truncadas. La crisis generada por la pandemia consolidó las diferencias de género ya existentes porque el cierre de todas las instituciones culturales tuvo un fuerte impacto en los medios de subsistencia de artistas, mayoritariamente trabajadores independientes o de pequeñas y medianas empresas.

Caso v1. Situación de la agricultura y migraciones a nivel mundial.

- Se informó que el mayor uso del agua a escala mundial se produce en la agricultura y la mayoría de las personas pobres depende de ella para sus medios de vida, seguridad alimentaria y nutrición. Según la FAO (2020) más de 3 000 millones de personas viven en zonas agrícolas con déficit hídrico y aproximadamente una de cada seis personas del planeta sufre escasez grave de agua para la agricultura. En los países menos adelantados, el 74% de la población rural carece de acceso a agua potable, lo que expone a la población rural pobre a contraer enfermedades y padecer malnutrición.
- Considerando que en los hogares son las mujeres quienes realizan el cuidado de las personas, la limpieza y preparación de alimentos, y por consiguiente el acarreo del agua durante gran parte del día; se constató que la pobreza y carencias de recursos en la agricultura impacta de manera diferente en mujeres y hombres.
- De igual manera se reconoció que tal situación, junto al cambio climático y otros condicionantes, resultan factores que influyen en los procesos migratorios del campo a la ciudad. La emigración de los hombres incrementaría el trabajo femenino al tener que asumir la jefatura de los hogares, con tareas adicionales como el cuidado del ganado.

– Se destacó la urgencia de políticas públicas encaminadas a inversiones que garanticen una gestión sostenible de los recursos hídricos; que asuman los gastos de saneamiento y las indispensables condiciones sanitarias de la población; y que propicien un desarrollo rural, para mejorar la vida de las comunidades. Al mismo tiempo, se enfatizó en la necesidad de políticas dirigidas al empoderamiento femenino, entre ellas las que otorgan crédito y financiación a las mujeres rurales.

El conocimiento de esta realidad propició una reflexión acerca de las principales consideraciones de la economía feminista: la división del trabajo que tradicionalmente ha concentrado a las mujeres en las tareas domésticas, los cuidados y el trabajo no remunerado. Destacamos la contraposición que esta corriente establece entre el trabajo productivo y el trabajo reproductivo. El primero, visible al exterior, asociado a la actividad mercantil y remunerado, ha sido considerado históricamente como único trabajo productivo. El trabajo reproductivo, realizado en los hogares y no remunerado, históricamente muy poco o nada visibilizado; constituye una categoría de gran importancia para la economía feminista (Brunet & Santamaría 2016; Carrasco 2006; Carrasquer et ál. 1998; Herrero 2013; Pérez 2006; Rodríguez 2015) que la distingue como objeto de análisis al considerar que se encuentra en el centro de la vida.

Adicionalmente, el contenido de esta presentación oral permitió al alumnado reconocer la subvaloración, omisión parcial o total de la que ha sido objeto el trabajo femenino en las estadísticas laborales. Esta circunstancia, a lo largo de los años, ha quedado reflejada no sólo en la propia definición del indicador, sino también a la hora de cuantificar el tiempo de trabajo, y su contribución al PIB nacional.

5. RESULTADOS

Valoración de las actividades realizadas:

– Las experiencias fueron muy positivas. Los casos propuestos por la profesora motivaron al alumnado a aplicar esta perspectiva, con posterioridad, en una selección de temas de actualidad. Las

exposiciones aportaron una amplia información obtenida de forma independiente por el alumnado.

- El número de mujeres matriculadas en la materia representa dos tercios del total de estudiantes. La mayoría de las presentaciones orales que aplicaron este enfoque fueron realizadas por alumnas, lo que demuestra una mayor sensibilidad ante esta problemática.
- Las principales razones (señaladas por los grupos) que les indujo a utilizar esta perspectiva de análisis fueron: preocupación por la discriminación que sufren las mujeres; dar visibilidad a la presencia femenina en diferentes ámbitos; destacar la necesidad de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; valorar en esta línea el alcance de las políticas actuales.
- Las principales dificultades (señaladas por los grupos) en la utilización de esta perspectiva de análisis fueron: el limitado número de indicadores que reflejan las brechas de género y la escasez de publicaciones al respecto.
- Las calificaciones obtenidas en estas exposiciones no difirieron de la media del alumnado, por lo que la aplicación del enfoque de género no supuso un mayor grado de dificultad en el cumplimiento de la tarea.
- Las intervenciones de alumnos en el debate fueron numerosas, refiriendo algunos de éstos experiencias conocidas, a manera de ejemplos en las temáticas tratadas, lo que avala su interés en esos temas. La participación general fue satisfactoria.
- La mayoría del alumnado consideró novedosa la aplicación del enfoque de género.

6. CONCLUSIONES

La aplicación de la perspectiva de género en estudio de casos constituye un valor añadido en el análisis de importantes temas de la materia. Por una parte, promueve la identificación de problemas específicos asociados a los contenidos programáticos. Permite visibilizar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en el ámbito socioeconómico, desfavorables a éstas; y agravadas en situaciones de crisis. Además, evidencia la insuficiencia de las políticas desarrolladas por el sector

público para corregirlas. Por otra parte, facilita al estudiantado la adquisición de competencias específicas y transversales en su proceso de aprendizaje.

La propuesta de casos trabajados por el alumnado bajo esta perspectiva complementa la labor realizada por el profesorado, y demuestra su comprensión de la importancia de implementar el enfoque de género. Las experiencias comentadas destacan la relevancia de su inclusión en la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abellán, L. (2012, 22 de noviembre). El Tribunal de la UE sentencia que España discrimina con las pensiones. *El País*. https://bit.ly/3lOLA6V

Brunet, I. & Santamaría, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. *Revista Culturales, 4* (1), 61-86. https://bit.ly/3vh6YoE

Cámara Argentina de Comercio y Servicios (2018). *Paridad de Género en la Órbita Laboral: Brecha salarial y las licencias como prestación niveladora.* Unidad de Estudios y Proyectos Especiales. https://bit.ly/3lIKABl

Carrasco, C. (2006). La economía feminista: una apuesta por otra economía. En M. J. Vara, (Coord.) *Estudios sobre género y economía*, (pp.29-62). Akal.

Carrasquer, P., Torns, T., Tejero, E. & Romero, A. (1998). El trabajo reproductivo. *Papers. Revista de Sociología, 55*, 95-114 https://doi.org/10.5565/rev/papers.1934

Castro, I. (2017). *La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula.* Editorial Razón y Palabra. Universidad de los Hemisferios. https://bit.ly/3vxFKud

CEPAL (2020). El desafío social en tiempos del COVID-19*. Informe Especial COVID-19.* CEPAL https://bit.ly/2YPCBtP

CEPAL (2021*). La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. Informe Especial COVID-19*. CEPAl. https://bit.ly/3FRd9EQ

Consultoría 20-first (2018). *Automotive Top 20: Men still hogging the wheel, april 2018.* [Top 20 automotriz: Los hombres siguen acaparando la rueda]. https://bit.ly/30pAwF4

Díaz–Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

FAO (2020). *El Estado Mundial de la Agricultura y la Alimentación 2020. Superar los desafíos relacionados con el agua en la agricultura.* FAO en Roma. https://doi.org/10.4060/cb1447es

Gálvez, L. & Rodríguez, P. (2011) La desigualdad de género en las crisis económicas. *Investigaciones Feministas, 2*, 113-132. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38607

Gobierno de Argentina (2018). *Informe Situación de Género* 2do Trimestre 2018. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Gobierno Vasco (2014). *El impacto del IVA en las artes escénicas, la música y el cine. Una aproximación cualitativa*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://bit.ly/3AJYqaQ

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica, 16*, 278-307. https://bit.ly/3j7rAL7

INE (2016). *Encuesta de Población Activa, Segundo trimestre de 2016. Principales resultados.* INE. https://bit.ly/3AMH8df

INE (2020). *Encuesta de Población Activa, Cuarto trimestre de 2019. Principales resultados*. INE. https://bit.ly/3DHMJDn

INE (2021). *Encuesta de Población Activa, Cuarto trimestre de 2020. Principales resultados*. INE. https://bit.ly/3p6ZXFF

Lamelas, N. (2017, 7 de julio*). Gasto público y dependencia desde la perspectiva de género. Un póster en clases interactivas de Política Económica*. [Comunicación] V Xornada Universitaria Galega en Xénero.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (*BOE), 89, de 13 de abril de 2007, 16241-16260. https://bit.ly/3p5paAD

Ley 3/2017, de 27 de junio, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2017. *Boletín Oficial del Estado (BOE),* 153, de 28 de junio de 2017, 53787-54396. https://bit.ly/3aKKG4Y

Montaner, S. (2018, 1 de febrero). *El estudio de casos en educación. Una aproximación teórica.* Campus educación. Revista digital docente. https://bit.ly/3j39QR0

OIT. (2020). *Global Wage Report 2020–21: Wages and minimum wages in the time of COVID-19*. [*Informe Mundial sobre Salarios 2020-2021: Los salarios y el salario mínimo en tiempos de la COVID-19*]. Geneva ILO. https://bit.ly/3BSfjkW

Orsino, S. (2001, 25 de mayo). *La macroeconómica y las cuestiones de género.* [Ponencia] VII Encuentro Regional del Foro de Mujeres del Mercosur en Asunción, Paraguay.

Pérez A. (2011).Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. *Investigaciones Feministas, 2*, 29-53. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38603

Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad. *Boletín Oficial del Estado (BOE),* 168, de 14 de julio de 2012. https://bit.ly/3BZcMG1

Real Decreto-ley 25/2020, de 3 de julio, de medidas urgentes para apoyar la reactivación económica y el empleo. *Boletín Oficial del Estado (BOE),* 185, de 6 de julio de 2020. https://bit.ly/3vmrpjZ

Rodríguez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. Nueva Sociedad 256*, 30-44. https://bit.ly/2YOiWda

Rubio, M.; Alvarez, M.; Tabera, M; Hernando, M. & González, G. (2014, 7-8 julio). *Exposiciones orales como herramienta para mejorar el clima de aprendizaje.* [Comunicación] XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para transformar.

Sánchez, M. (2008). *Como enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos.* Documento 07. Universidad de Zaragoza. https://bit.ly/3AJZtri

Torres, M. (2012). *El enfoque de género y las teorías feministas en el aula: experiencia en derecho constitucional*. Universidad de Alicante. https://bit.ly/3vcR7Yd

USC (2021). III Plan *Estratéxico de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes. [III Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres].* Documento aprobado en Consejo de Gobierno de la USC. https://bit.ly/3lL9qRg

Varela, A. (2021, 8 de marzo*).* 7 datos que muestran la brecha laboral entre hombres y mujeres y cómo ha impactado el coronavirus. *Business Insider*. https://bit.ly/3aFhqg3

Wasserman, S. (1999). *El Estudio de Casos como método de enseñanza.* Amorrortu.

Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, *9* (3), 75-98. Universidad Politécnica de Valencia. https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150

Zambrana, P. (2010). La adquisición de competencias en el marco de la enseñanza de la Historia del Derecho: la preparación y exposición de temas por los alumnos como técnica docente. *Revista Jurídica de Invetigación e Innovación Educativa, 1,* 77-94. https://doi.org/10.24310/REJIE.2010.v0i1.7949

GÉNERO Y POLÍTICA: SENSIBILIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL ODS 5 EN EL GRADO DE RELACIONES INTERNACIONALES

MARÍA ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS
Universidad Loyola Andalucía

ALBA FERNÁNDEZ SÁNCHEZ
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 es un plan de acción estructural para conseguir dar respuesta a grandes desafíos compartidos por todos, desde terminar con la pobreza, el hambre y la desigualdad, hasta conseguir una educación de calidad, igualdad de género, y sociedades más justas y pacíficas. Esta agenda transformadora y global se concreta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con 169 metas asociadas, para continuar la senda empezada con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y trabajar "en favor de las personas, el planeta y la prosperidad" de manera integrada e indivisible, conjugando "las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental" (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015).

En este sentido, el "Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas", tiene como aspiración reducir las dificultades que impiden la consecución de la igualdad de género a nivel global. El ODS 5, y sus metas asociadas, resultan de gran relevancia a la hora de abordar la programación y el desarrollo de las asignaturas del Grado en Relaciones Internacionales.[52]

[52] Recordemos que las metas del ODS 5 son las siguientes:

Consideramos que las universidades pueden tener un papel destacado en la promoción e implementación de los ODS y la Agenda 2030, coadyuvando a la transformación y generación de sociedades más justas y libres. Desde nuestra posición como personal docente e investigador, el compromiso con la Agenda 2030 se puede articular de manera particularmente relevante mediante la transferencia de conocimiento y la inclusión de competencias relacionadas con los ODS.[53]

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación

5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina

5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública

5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen

5.a Emprender reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales

5.b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres

5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles

Véase https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/

[53] Recordemos aquí que nuestra institución, la Universidad Loyola Andalucía, forma parte de Crue Universidades Españolas, asociación de universidades españolas que ha manifestado su compromiso con la Agenda 2030 y el desarrollo global sostenible, afirmando que la responsabilidad de la Universidad "en el ámbito de la educación, desarrollando un pensamiento crítico e incorporando los principios y valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario, es indudable" (Crue, s.f.). Por su parte, la Comisión de Crue Universidades Españolas para la Agenda 2030 (2020) ha propuesto una serie de acciones de sensibilización para la implementación de la Agenda 2030, incluyendo proyectos de innovación docente, así como acciones para la consecución de los ODS en el seno de las universidades, que en el caso del Objetivo 5 pasan por la promoción e implementación de los planes de perspectiva de género en las titulaciones.

En nuestro caso, expondremos las propuestas docentes concretas que hemos utilizado para sensibilizar a los estudiantes del Grado en Relaciones Internacionales sobre la igualdad de género, así como para ampliar su conocimiento al respecto y desarrollar su capacidad de análisis crítico. En el presente capítulo nos centraremos en una iniciativa docente orientada al alumnado universitario del Grado en Relaciones Internacionales, en un marco formal de instituciones de educación superior. Con el fin de promover la sensibilización del alumnado y abordar el ODS 5 en el ámbito de la educación universitaria, hemos impulsado una metodología educativa consciente y consecuente con la promoción de los ODS y la igualdad de género, de manera particular mediante la introducción del ODS 5 en el currículo académico del Grado en Relaciones Internacionales de la institución de la que formamos parte, la Universidad Loyola Andalucía.

Somos conscientes de la enorme complejidad que supone abordar las problemáticas que giran en torno a la igualdad de género, y es por ello que en ningún caso pretendemos realizar una aproximación holística y exhaustiva. Más bien, desde la humildad, hemos circunscrito nuestro enfoque al ámbito académico de las Relaciones Internacionales, centrándonos en particular en determinados temas de las subdisciplinas de la seguridad internacional y la ética internacional, para visibilizar algunas cuestiones de los estudios de género fundamentales en la formación y perspectivas profesionales de un internacionalista.

Entre otros temas esenciales, hemos introducido en el aula los debates en torno a la igualdad de género, la discriminación de las mujeres, y la violencia ejercida contra ellas, analizando cuestiones complejas en torno a la justicia global y los derechos humanos de las mujeres, y esbozando distintos feminismos, mecanismos de discriminación y asimetrías de poder.

En este capítulo expondremos la metodología utilizada durante la docencia universitaria, explicitando los casos prácticos utilizados y las actividades realizadas con el alumnado, con el objetivo de profundizar en la inclusión de la perspectiva de género y el ODS 5 en el Grado en Relaciones Internacionales.

2. OBJETIVOS

La motivación personal para sensibilizar al alumnado e implementar el ODS 5 en el Grado en Relaciones Internacionales nos llevó a desarrollar una iniciativa de innovación docente en el marco de la asignatura de cuarto curso: "Ética social y profesional". Dicha asignatura, de seis créditos, es una asignatura impartida por dos profesores, por lo que esta iniciativa se centra únicamente en la segunda parte de la asignatura (tres créditos): Ética aplicada a las Relaciones Internacionales, impartida exclusivamente por la autora principal de este trabajo.

Es importante tener en cuenta, para comprender el contexto de surgimiento de la iniciativa docente, la importancia del estudio de la ética en el Grado de Relaciones Internacionales, y en sus distintas configuraciones de doble grado de la Universidad Loyola. Como punto de partida, las asignaturas en el ámbito de la ética constituyen una base fundamental para los futuros egresados. En nuestro caso concreto, la ética aplicada a las Relaciones Internacionales está orientada a comprender y analizar las relaciones entre el ámbito de la ética, la política y los asuntos internacionales.

Dada nuestra aspiración de aplicar de manera práctica los conceptos éticos esenciales a la política y las Relaciones Internacionales, decidimos incluir el ODS 5 de manera directa y transversal en varios temas de la asignatura, con el objetivo de sensibilizar y generar una mayor comprensión de los desafíos y dificultades para conseguir la igualdad de género a nivel global.

A- Objetivos generales

A continuación, especificaremos los objetivos y finalidades generales de la iniciativa docente propuesta. En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, que constituyen un plan estructural para conseguir dar respuesta a grandes desafíos compartidos a nivel global, el ODS 5 busca promover la igualdad de género, lo cual nos parece de especial relevancia a la hora de abordar la programación y el desarrollo de las asignaturas del Grado en Relaciones

Internacionales. Con este objetivo en mente, y la asignatura seleccionada, hemos pretendido:

- Sensibilizar al alumnado respecto a temas centrales de la disciplina de Relaciones Internacionales.
- Debatir sobre los derechos de las mujeres como derechos humanos fundamentales.
- Analizar el ODS 5 en contextos concretos (por ejemplo, estudios de caso en el ámbito de la seguridad internacional).
- En un marco más amplio, aspiramos a contribuir a la investigación sobre teoría feminista y comprender las complejidades de los principales asuntos éticos contemporáneos.

B- Objetivos específicos

Respecto a los objetivos específicos, en la parte de la asignatura sobre Ética aplicada a las Relaciones Internacionales, estos han sido los siguientes:

- Uno de los objetivos prioritarios ha sido abordar el feminismo como uno de los movimientos filosóficos y políticos más influyentes desde finales del siglo XX, y el problema de la desigualdad de género como un reto fundamental para las Relaciones Internacionales del siglo XXI.
- El estudio de la autonomía de las mujeres y su emancipación desde un punto de vista crítico, capacitando a los jóvenes estudiantes para abordar el conocimiento sobre género y política desde una posición abierta y crítica.
- Analizar las consideraciones éticas en la conducta internacional, mostrando las tensiones que existen para la existencia de acciones éticas en la sociedad internacional, dada la realidad de la política de poder, incidiendo en las líneas temáticas del ODS 5.
- Contribuir a la investigación en torno a la inclusión de los ODS en las instituciones universitarias, colaborando desde la

academia a la implementación de la Agenda 2030 en la Universidad.

3. METODOLOGÍA

La iniciativa docente que nos ocupa se ha centrado en la asignatura Ética Social y Profesional, de manera concreta en la parte específica de la asignatura aplicada a las Relaciones Internacionales. En cuanto a los destinatarios y cursos, los estudiantes de esta asignatura pertenecen al último curso (cuarto curso) del Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Loyola Andalucía, ya sean estudiantes de grado simple o bien de las distintas configuraciones de doble grado.

Por otra parte, la asignatura se imparte en los dos campus de la Universidad, tanto en Sevilla como en Córdoba, por lo que las actividades se han duplicado para aproximar a los estudiantes de ambos campus a algunos dilemas éticos y conceptuales fundamentales. En concreto, durante el curso 2020-2021 ha habido dos grupos de 28 y 24 estudiantes, en Sevilla y Córdoba respectivamente.

Las actividades académicas propuestas han incluido tres tipos de actividades: clases magistrales, lectura y discusión de textos académicos, y debates participativos. En total se han programado y llevado a cabo ocho actividades en cada campus (dos presentaciones magistrales, cuatro presentaciones de textos y dos debates), centradas en el ODS 5, para la asignatura de Ética y Relaciones Internacionales.

Mediante una metodología de investigación y participación cualitativa, hemos alineado esfuerzos en torno a la consecución de los ODS desde la Universidad, específicamente el ODS 5, abordando, mediante actividades teóricas y prácticas, problemáticas globales relativas a los siguientes temas: la desigualdad de género, universalidad e interseccionalidad; dominación, subordinación y consentimiento; pornografía; violencia física y sexual; la paz internacional desde las lentes del género; violencia y conflicto armado desde las lentes del género; la promoción de los derechos humanos y la justicia social para las mujeres; feminismo occidental y feminismos del Sur global.

A continuación, especificaremos de manera concreta las actividades desarrolladas en clase, tanto de forma presencial en el aula, como de forma virtual, a través de la plataforma WebEx, dado el modelo de enseñanza híbrida consecuencia de la adaptación a la pandemia de COVID-19.

Se han desarrollado dos sesiones específicas para abordar los dilemas éticos que giran en torno a la relación entre género y política, y las problemáticas globales de justicia y derechos humanos de las mujeres. La primera parte de cada sesión ha consistido en una presentación magistral a cargo de la profesora de la asignatura, donde se han expuesto los conceptos, teoría y controversias fundamentales en la literatura y en la práctica política.

En la segunda parte, un grupo de estudiantes ha realizado la presentación oral (con soporte digital) de lecturas académicas seleccionadas por la profesora, exponiendo a los compañeros los argumentos, problemáticas y limitaciones de los temas analizados. Cada estudiante ha realizado una presentación de unos diez o quince minutos, asegurándose de explicar los conceptos clave del texto, de lectura obligatoria para todos los alumnos. El objetivo es la realización de un análisis crítico de los argumentos presentados en las lecturas, y presentar dicho análisis de forma estructurada y clara, de forma que toda la clase pueda seguir el desarrollo de cada presentación. Los oradores, además, proporcionaron el esquema de su presentación al resto de los compañeros, en texto impreso, o en PowerPoint. Los temas privilegiados este curso han sido los siguientes: ética y teoría feminista de las Relaciones Internacionales, mujeres y derechos humanos, justicia global para las mujeres e interculturalidad, construcción de la paz y género, y conflictividad armada desde una perspectiva feminista.

Por último, en la tercera parte de la clase se ha llevado a cabo un debate sobre género y política, debate liderado por una pareja de estudiantes y abierto a la participación de la totalidad del grupo. Los estudiantes responsables del debate debían discutir en clase sobre el tema propuesto, de forma que cada parte elegía una posición y la defendía frente a los otros participantes. En este sentido, era fundamental la preparación previa de argumentos a favor o en contra, la problematización del tema y

la fundamentación de las opiniones en la teoría y lecturas correspondientes. Después de las presentaciones preliminares, el debate se abría al resto de la clase, para fomentar la discusión e interacción del grupo. La dinamización del debate, mediante preguntas y comentarios, y la gestión de las intervenciones, estaban a cargo de los estudiantes responsables del debate en cuestión.

Por otra parte, la evaluación de la asignatura, se ha realizado de forma tradicional, dando valor numérico a los diferentes elementos desarrollados durante la misma. De cara a cursos venideros, queremos plantear el seguimiento de la introducción del ODS 5 de forma más sistemática y específica, estableciendo criterios más concretos para medir los logros alcanzados, e incorporando lecciones aprendidas y consideraciones metodológicas útiles para la aplicación de la teoría y la práctica. Este último aspecto se encuentra en un proceso de reflexión, elucidando modalidades para la evaluación de los contenidos relativos al ODS 5 de forma aislada al resto de contenidos, para observar mejor el impacto y asimilación de lo aprendido.

4. RESULTADOS

A la hora de analizar los conceptos relacionados con el género y la política, al igual que en otros ámbitos de la investigación, es fundamental conocer cuál es el bagaje y el contexto teórico, histórico, cultural y geográfico de surgimiento de los mismos. Debemos prestar atención a la terminología, ya que la misma elección de los nombres suele convertirse en un asunto político, lo cual resulta evidente al analizar cuestiones de autonomía de las mujeres, emancipación y relaciones de poder en el feminismo contemporáneo.

En este sentido, la inclusión del ODS 5 en la asignatura de Ética social y profesional pretende, desde la exposición de contenidos teóricos, y la aplicación práctica mediante diferentes actividades, coadyuvar a la comprensión de las complejas deliberaciones sobre la relación entre política y ética. Esta cuestión no puede limitarse a la política, sino que debe extenderse a otras dimensiones de la vida, como puede ser el

desempeño de la carrera profesional y las responsabilidades en colectivos sociales o comunitarios.

El análisis transversal y multidisciplinar de los principales asuntos contemporáneos de la ética aplicada a las Relaciones Internacionales, con especial referencia al ODS 5, se han explicitado en la exposición y desarrollo de temas como la desigualdad de género y la discriminación, la violencia física y sexual, la construcción de la paz con perspectiva de género, el liderazgo político y la participación social, entre otros.

Mediante el contenido aportado por las diferentes lecturas que explicaremos en la siguiente sección, el alumnado del grado de Relaciones Internacionales cursando la asignatura de Ética Social y Profesional, ha logrado tener una visión más amplia y completa sobre cómo la perspectiva de género es fundamental para entender las distintas cuestiones globales. Junto con los debates, estos textos les han aportado conocimiento relevante sobre la importancia de analizar diferentes perspectivas en la búsqueda de soluciones, como puede ser la paz, y han contribuido a generar una comprensión más completa y una mayor capacidad para realizar análisis comprehensivos.

La discusión de estas ideas se produce, como explicamos anteriormente, a través las actividades prácticas propuestas tras la lectura de las diferentes lecturas académicas. Por una parte, cada texto es presentado por un alumno, el cual, no solo debe aportar el contenido y las ideas principales de la lectura en su exposición, sino que también debe contextualizar y encontrar autores que confrontan con las ideas propuestas en el respectivo texto. Esto ayuda a que tanto el alumno que aborda el texto, como los que reciben la presentación, conozcan los principales argumentos de las lecturas comentadas a la vez que también se desarrollan las tesis de los autores que refutan o contradicen tales argumentos.

Por otra parte, la segunda actividad consiste en un debate dirigido por un grupo de dos alumnos. En estos debates se elaboraron una serie de preguntas y problemáticas relacionadas con el feminismo en las Relaciones Internacionales, y un alumno se posicionó a favor y otro en contra. De esta manera, se expusieron y refutaron argumentos relacionados con las lecturas mencionadas y con la temática de perspectiva de género

y el ODS 5, sobre "lograr la igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas".

Podemos afirmar que la confrontación y la discusión de los argumentos propuestos en las lecturas ha ayudado a que el alumnado reflexione y se plantee cuestiones que trascienden el contenido de las mismas, favoreciendo la conformación de su espíritu crítico y la comprensión de la relevancia de la perspectiva de género en la disciplina de las Relaciones Internacionales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados, obtenidos tras la aplicación de la metodología expuesta anteriormente, los podemos ver principalmente gracias al contenido tratado en las lecturas propuestas en la asignatura, que discutiremos a continuación.

Las lecturas planteadas para analizar algunas cuestiones fundamentales en el ámbito de los estudios de género y las Relaciones Internacionales han sido las siguientes: *"Viewing Peace Through Gender Lenses",* de Laura Sjoberg (2013); *"Continuums of Violence and Peace: A Feminist Perspective",* de Jacqui True (2020); "'*Saving Amina': Global Justice for Women and Intercultural Dialogue"* de Alison M. Jaggar (2005); y "*Women and Human Rights*" de David Boucher (2009).

Como veremos a continuación, la temática abordada en estos textos queda estrechamente relacionada con el Objetivo 5: "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas", así como también la inclusión de una perspectiva de género para el alumnado del Grado en Relaciones Internacionales.

En la lectura *"Viewing Peace through Gender Lenses",* Sjoberg sostiene la idea de que la teorización feminista de la paz ostenta diversas observaciones que resultan transformadoras. En primer lugar, la autora expone que las perspectivas feministas ayudan a tener un enfoque crítico sobre el verdadero significado de la paz, haciendo de tal modo visible la violencia invisible. En segundo lugar, Sjoberg invita al lector a cuestionar críticamente el papel de Estados Unidos como adalid y

promotor principal de la paz en la esfera internacional. Por último, otra de las ideas que la autora pretende destacar como uno de los puntos principales del texto se basa en que las perspectivas feministas hacen prescripciones teóricas y políticas diferentes a las que omiten el género de sus análisis.

Con el objetivo de evidenciar estas ideas a lo largo del artículo, la autora introduce el caso del final de la guerra de Irak y la retirada de tropas estadounidenses, tomando el ejemplo de la muerte de Shaima Alawadi, una mujer iraquí golpeada hasta la muerte en California, en lo que se consideró un crimen de odio contra población iraquí por parte de agresores americanos, o bien un asesinato de honor por parte de otros iraquíes en Estados Unidos. Con este caso, la autora explica que, aunque la guerra en Irak hubiera terminado, existen otros lugares donde dicha guerra continúa, aunque de forma diferente y menos visible, es decir, existen otras manifestaciones de la guerra en el día a día que de manera usual no son consideradas como parte de la guerra por sí mismas, y es precisamente por esta razón por lo que no se realizan esfuerzos ni se buscan soluciones para lograr la paz en esas situaciones.

Gracias a este trágico ejemplo, los lectores, en este caso los alumnos del Grado en Relaciones Internacionales cursando la asignatura de "Ética Social y Profesional", pueden adquirir una perspectiva más amplia a la hora de analizar problemas globales, como en este caso resultan la paz y la seguridad internacional, introduciendo las lentes de género para plantear un análisis más completo en el que las experiencias cotidianas y el papel de la mujer también sean observados. En palabras de Sjoberg (2013, p. 176): "Feminist work in International Relations, Security Studies, and Peace Studies has encouraged us to see war as fought through and in the lives of ordinary people, and to understand that those experiences differ on the basis of sex".

Por su parte, en la lectura *"Continuums of Violence and Peace: A Feminist Perspective"*, Jacqui True, profesora de Relaciones Internacionales y directora del 'Centro de Género, Paz y Seguridad' de la Universidad de Monash, expone la idea de que, si queremos construir un mundo pacífico, necesitamos combatir todas las formas de inseguridad y violencia que constituyen amenazas para la paz. La autora revisa y

rebate las ideas de Alex J. Bellamy (2019), quien argumenta que el necesario punto de partida para conseguir la paz es la identificación de las causas de las guerras y la razón de ser de otros tipos de violencia organizada. El autor subraya en su obra la existencia de tres razones principales para que se produzca la violencia, a saber, la organización en diferentes agrupaciones políticas con perspectivas contrapuestas, la utilidad o rentabilidad de la guerra para algunas personas o grupos, y el fenómeno de contagio, que impide la acción colectiva para la consecución de la paz.

Sin embargo, para True este análisis no es completo al no abordar una de las causas fundamentales de la guerra que afecta a las tres causas mencionadas por Bellamy, y que muchos otros académicos también pasan por alto. Se refiere la autora a "la violencia perpetuada por las relaciones patriarcales de género dentro de los grupos y entre ellos, incluyendo la socialización de los individuos y las instituciones colectivas, lo cual hace que la violencia no sólo sea aceptable, sino normativa y sistémica" (True, 2020, p. 85).

Desde la perspectiva de la "paz feminista", los argumentos de Bellamy serían por tanto incompletos, ya que la paz no consiste únicamente en la ausencia y prevención de la guerra, sino que hay que estar atento a todas las causas de inseguridad y a las víctimas y supervivientes de la violencia y el desplazamiento. Por tanto, como queda explicado en el texto, cualquier visión de la paz mundial debe lidiar no sólo con la guerra, sino también con "la continuidad de la violencia y la paz que se prolongan desde el hogar y la comunidad a los espacios públicos de las relaciones internacionales" (True, 2020, p. 87).

Asimismo, True nos sugiere en el texto una conceptualización de la paz que incluya la erradicación de una amplia gama de tipos de violencia o amenazas físicas y no físicas basadas en el género y reconocidas por las Naciones Unidas, así como también la violencia extremista y los violentos desplazamientos ocasionados por el clima. En este sentido, resulta explícito que para lograr la paz debemos también comprender todos los tipos de violencia que la amenazan.

Una de las preguntas fundamentales de la autora interpela a Bellamy y otros académicos del ámbito de la paz y seguridad internacional, preguntando por qué no incluyen en sus análisis una concepción más amplia dela violencia organizada a pesar del reconocimiento de que hay una relación sólida entre patriarcado y guerra. En otras palabras, por qué se han obviado de los análisis sobre la paz y la guerra los tipos de violencia que más afectan a la mitad de la población, ya que las experiencias de la guerra y la violencia son diferentes para los hombres y las mujeres. Su respuesta preliminar muestra razones principalmente pragmáticas y metodológicas, como ejemplifica con el pensamiento de Bellamy (2019, p.15): "if we define peace so broadly as to include virtually every aspect of human wellbeing then the problem of organized violence slips from view (…) if peace is defined as everything, then it simultaneously becomes nothing or, rather, nothing specific".

Para continuar la ampliación de los debates tradicionales en el ámbito de los estudios sobre la guerra y la violencia organizada, True (2020, pp. 90-91) considera que la discriminación por razón de género que propicia la violencia puede ser en sí misma una amenaza para la paz e incluso una forma de violencia organizada, y que si queremos resolver los conflictos de forma pacífica "pathways must be found to shift these gender norms and we must include gender-based violence as part of our definition of war and organized violence".

Para concluir, True sugiere la idea de que comprender la paz como mera ausencia de violencia organizada no genera el tipo de comprensión holística de la historia y las relaciones internacionales que lograría poner fin a esa "violencia estructural y física que sigue siendo omnipresente en todo el mundo" (p. 93). En este sentido, la escasez de perspectivas feministas en los debates globales nos ha alejado de ser conscientes de cómo la violencia ocurre hacia y contra las mujeres tanto en periodos de guerra como en periodos de paz. Si queremos comprender los fenómenos de la guerra y paz mundiales, debemos comprender las distintas modalidades de conflicto y violencia que amenazan la paz. Para ello, es necesario ampliar los enfoques, las investigaciones y los debates sobre las condiciones e imperativos de la paz mundial.

A continuación, veremos cómo la tercera lectura, "'*Saving Amina': Global Justice for Women and Intercultural Dialogue",* de Alison M. Jaggar (2005), indaga en la idea de cómo los teóricos de la moral y de la política provenientes de Occidente han incidido en la victimización de las mujeres de algunas culturas no occidentales. La autora defiende la idea de que resulta incompleto el análisis de la situación desafortunada de las mujeres pobres en países pobres como una situación derivada de la opresión en el entorno de culturas no occidentales. En su argumentación, esta visión sobre la realidad derivaría en una visión incompleta que imposibilita la comprensión y el diálogo intercultural que son necesarios para poder promover la justicia entre las mujeres.

El texto expone el caso de Amina Lawal, una mujer nigeriana que en 2003 tuvo un hijo fuera del matrimonio y fue condenada a ser lapidada hasta la muerte, como eje para desarrollar la tesis previamente explicada. El revuelo generado por la condena de Amina Lawal impulsó una petición de firmas por parte de Amnistía Internacional, con el fin de parar la condena impuesta a Amina. Esta petición se expandió hasta tal punto que provocó la reacción de algunas organizaciones de derechos humanos nigerianas, que emitieron un comunicado solicitando el cese de las campañas para salvar a Amina, ya que la petición de firmas contenía errores fácticos y dificultaba la tarea de las organizaciones locales para poder ayudar de manera efectiva a Amina.

Algunas organizaciones locales de derechos humanos expresaron que resultaba ser "una arrogancia impropia suponer que las organizaciones internacionales de derechos humanos u otros, siempre saben más que los directamente involucrados, y, por lo tanto, pueden tomar acciones que van en contra de sus deseos expresos", como explican Imam y Medar-Gould (2003). Jaggar considera que esto resulta algo frecuente debido a que las feministas occidentales hacen uso de este tipo de herramientas y peticiones electrónicas para tratar de "salvar" a mujeres de otros países. Como se puede observar en el caso de Amina, estas propuestas suelen utilizar lenguaje sensacionalista para condenar las prácticas realizadas por países no occidentales.

Para Jaggar, esta victimización de la mujer debido a las prácticas culturales llevadas a cabo en países no occidentales se ha convertido en un

tema de discusión de la filosofía occidental. Por este motivo, el trabajo de Jaggar se centra en el trabajo de otras académicas feministas con el fin de exponer su argumento principal, centrado en que la concepción de la injusticia hacia las mujeres pobres de los países pobres en un marco de opresión generado por culturas 'iliberales' provee una comprensión de las situaciones de las mujeres que es incompleto y distorsionado, dificultando el diálogo intercultural necesario para promover la justicia global para todas las mujeres.

Para lograr este objetivo, Jaggar subdivide el ensayo en varios epígrafes. El primero de ellos denominado *"Philosophers saving Amina: Two influential philosophical treatments of injustice to women in poor countries"*, y que resulta una de las partes fundamentales del texto a nivel conceptual. Esto se debe a que en este apartado se exponen dos posiciones contrapuestas de suma importancia tanto para la compresión del argumento de Jaggar como para estudiar cuestiones relacionadas con el feminismo en las Relaciones Internacionales, el feminismo radical global y el feminismo poscolonial.

El feminismo radical global, surgido en los primeros años de la segunda ola del feminismo occidental, expresa una postura en la que se desea establecer que las mujeres son un grupo de personas sujeto a una forma distinta de opresión y cuyos primeros escritos se remontan a la existencia de una cultura mundial de mujeres que resultó colonizada por culturas nacionales y étnicas masculinas. Este movimiento además afirma la existencia de una universalidad de la violencia patriarcal contra las mujeres y es defensor del ideal de hermanad global. Por su parte, el feminismo poscolonial hace alarde de la diversidad de formas de opresión hacia las mujeres en todo el mundo, las cuales enfatizan que se encuentran determinadas por múltiples factores en los que el colonialismo y el neocolonialismo disponen de gran importancia. Esta posición realiza acusaciones al feminismo global radical de sus prácticas fuera de Occidente como "feminismo imperial" u "orientalismo feminista".

Por último, el texto "*Women and Human Rights"* de David Boucher, se centra, como su título indica, en el recorrido del papel de los derechos humanos y la inclusión/exclusión de las mujeres. Boucher se cuestiona si los derechos universales son adecuados para proteger a las mujeres,

o si los derechos de las mujeres deben especificarse separadamente de los de los hombres, haciendo de tal manera énfasis en las maneras específicas de violencia de género y las relaciones que existen entre ambos sexos, las cuales precisan de un reajuste sobre cómo las mujeres hacen frente a la violencia y otras cuestiones.

Otra de las ideas que sugiere Boucher, y que hemos visto también tratada a lo largo de otros de los textos ya comentados, se centra en el papel de las mujeres en el régimen moderno de derechos humanos, dado que existen algunas violaciones de derechos humanos y violencia perpetrada contra las mujeres específicamente por razones de género. Además, el autor también resalta la idea del importante rol que ostentan las mujeres en la globalización, pero como, a su vez, esta contribución resulta poco visible.

Con el fin de desarrollar sus argumentos, Boucher establece distintos apartados en su ensayo que resultan fundamentales para los estudiantes de Relaciones Internacionales, al referirse a las perspectivas históricas, la codificación de los derechos de las mujeres, la cultura y los derechos humanos, las mujeres como víctimas de la guerra, de manera particular la violación como instrumento de guerra, y la ontología de los derechos humanos.

Boucher explicita los avances, desde la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1993, que generó un reconocimiento general de que las cuestiones específicas de género no figuraban en la agenda de derechos humanos, y, por tanto, los gobiernos reconocieron que las mujeres disponían del mismo derecho que los hombres a disfrutar de los derechos fundamentales. Ese momento supuso la elaboración de la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Además, las agencias y organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales han contribuido a destacar la lucha de las mujeres en sociedades que han tendido de manera tradicional a la estructura patriarcal. No obstante, Boucher también destaca que, a pesar de que no desean rechazar por completo el valor de los derechos, algunas feministas desean contextualizarlos ya que la afirmación de que todos los seres humanos tienen derechos fundamentales fue promovida por los primeros liberales debido a razones específicas. Para finalizar, desde

una perspectiva jurídica y formal, el autor considera que, a pesar de las limitaciones, hay avances significativos en el reconocimiento de los derechos humanos y los derechos de la mujer, incluyendo una perspectiva de género.

6. CONCLUSIONES

En términos generales, la parte de la asignatura "Ética social y profesional" aplicada a la disciplina específica de las Relaciones Internacionales, está orientada a comprender y analizar las relaciones entre el ámbito de la ética, la política y los asuntos internacionales. Uno de los objetivos fundamentales es aplicar de manera práctica los conceptos éticos ya aprendidos en cursos anteriores a la política y las Relaciones Internacionales. Para ello el estudio de diferentes cuestiones éticas a las que se enfrentan tanto los ciudadanos como sus dirigentes políticos resulta esencial, y la utilización de textos académicos que cuestionen y analicen los principales asuntos éticos contemporáneos, de especial importancia.

Tomando como punto de partida cuestiones básicas sobre la relevancia (o irrelevancia) de las consideraciones éticas en la conducta internacional, así como la problemática sobre cómo evaluar en términos éticos los actos internacionales, hemos prestado una atención particular a los dilemas éticos y conceptuales que acompañan los estudios de género y las aproximaciones teóricas del feminismo.

La iniciativa docente presentada en este capítulo, e implementada por primera vez durante el curso 2020-2021 en el Grado de Relaciones Internacionales de la Universidad Loyola Andalucía, ha tenido la ambición de coadyuvar a la innovación docente que guía el desarrollo de las asignaturas y los profesionales que estamos comprometidos con la elaboración de nuevos enfoques y paradigmas en la educación.

Consideramos que es fundamental la inclusión de los ODS en los planes de estudio y curricula, para alinear esfuerzos en torno a la implementación de la Agenda 2030 desde nuestro ámbito de acción, la educación superior. La sensibilización de los estudiantes acerca de los ODS puede abrir nuevos horizontes profesionales a los mismos, donde el trabajo en

pos de la Agenda 2030 suponga una oportunidad de transformación social y un potencial escenario para su desarrollo profesional.

Sin olvidar que la introducción de metodologías docentes innovadoras depende del coste que implican, así como de la disponibilidad de determinados recursos y en muchos casos, del acceso a la tecnología, es fundamental seguir trabajando en esta dirección, y hacer hincapié en la implementación de un enfoque multidisciplinar, que permita incluir en el currículo académicos a colaboradores externos, tanto académicos como profesionales.

En términos específicos, podemos afirmar que los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre ellos el ODS 5 y sus metas asociadas, no han conseguido avances significativos en las últimas décadas. De hecho, se ha detectado un retroceso como consecuencia de la actual pandemia de COVID-19. Ésta es una de las razones por las que resulta imprescindible trabajar en pos de la sensibilización del alumnado y la profundización de la reflexión en torno a los derechos de las mujeres y la igualdad de género.

Es innegable que los ODS constituyen una parte importante de la aproximación ética a las Relaciones internacionales, y pueden ayudar a contrarrestar la percepción común de la política como una actividad alejada de consideraciones éticas, donde los dirigentes actúan condicionados irremediablemente por la política de poder.[54] En este sentido, la inclusión de la Agenda 2030 y los ODS en determinadas asignaturas del Grado de Relaciones Internacionales resulta de gran relevancia para la formación integral de los estudiantes universitarios, contribuyendo a la generación de ciudadanos comprometidos con un mundo más justo y equitativo.

[54] El análisis del realismo político como un desafío a los enfoques normativos de las Relaciones Internacionales se desarrolló en las primeras clases de esta parte de la asignatura, con el objetivo de generar un conocimiento básico previo al planteamiento de otros temas específicos de la asignatura.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestras familias su apoyo incondicional, su paciencia y su generosidad, que han permitido llevar a cabo este proyecto, así como tantos otros, a costa de robar tiempo y momentos compartidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de Naciones Unidas (2015, 21 octubre). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: 70/1 (A/RES/70/1). https://bit.ly/2Z1ucDk

Bellamy, A. J. (2019). *World Peace (And How We Can Achieve It)*. Oxford University Press.

Boucher, D. (2009). Women and Human Rights. En D. Boucher (Edit.), The Limits of Ethics *In* D. Boucher (Ed-) *International Relations: Natural Law, Natural Rights, and Human Rights in Transition* (pp. 331-355). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199203529.003.0013

CRUE Universidades Españolas (s.f.). *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*. CRUE Universidades Españolas https://bit.ly/3FPaUln

Comisión de Crue Universidades Españolas para la Agenda 2030 (2020). *Propuesta de acciones de sensibilización para la implementación de la Agenda 2030 e inquietudes de las universidades en relación con el cumplimiento de los ODS.* CRUE Universidades Españolas https://bit.ly/3BZfiMt

Imam, A. & Medar-Gould, S. (2003). Please Stop the International Amina Lawal Protest Letter Campaigns. Open Letter from BAOBAB for Women's Human Rights. *Africa Action: Africa Policy E-Journal*. https://bit.ly/3pkdUR5

Jaggar, A. M. (2005). "Saving Amina": Global Justice for Women and Intercultural Dialogue. *Ethics & International Affairs*, 19(3), 55-75. https://doi.org/10.1111/j.1747-7093.2005.tb00554.x

Sjoberg, L. (2013). Viewing Peace through Gender Lenses. *Ethics & International Affairs*, 27(2), 175-187. https://doi.org/10.1017/s0892679413000075

True, J. (2020). Continuums of Violence and Peace: A Feminist Perspective. *Ethics & International Affairs*, 34(1), 85-95. https://doi.org/10.1017/s0892679420000064

CAPÍTULO XXV

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA INTRODUCTORIA AL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS*

JUAN ANTONIO ALTÉS TÁRREGA
Universitat de València.

1. INTRODUCCIÓN

En el Proyecto de Innovación docente INNOVAGEN de la Universitat de València nos hemos planteado la necesidad de introducir una perspectiva de género en la docencia en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. En este caso, en relación con la asignatura introductoria de carácter básico Instrumentos y Técnicas para la organización y el estudio.

Antes que nada, hay que explicitar que el concepto de género no se identifica con el del sexo biológico masculino y femenino, sino atiende a una creación social que asigna determinados roles a las mujeres y a los hombres (Scott 1996) y que no es para nada neutral. Así, como bien expresa, Facio Montejo (1992), si bien la maternidad está relacionada con la identidad sexual de las mujeres, la identidad de género se identifica con el rol familiar que la sociedad atribuye a las mismas. Describe por tanto un problema social, mediante el que se determina las características y cuánto poder tienen los sujetos de uno y otro sexo

Y que, en este sentido, la perspectiva de género se entiende como una política integral y transversal para promover la igualdad de género y la

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente UV-SFPIE_PID20-1354159 per Incorporar la perspectiva de gènere en la docència universitària del Grau en Relacions Laborals com a element d'innovació i pràctica de bona ciencia II (INNOVAGEN)

diversidad en todos los ámbitos de la actividad universitaria. "Como estrategia transversal, implica que todas las políticas tienen en cuenta las características, necesidades e intereses tanto de mujeres como de hombres, distinguiendo los aspectos biológicos (sexo) de las representaciones sociales (normas, roles, estereotipos) que se construyen cultural e históricamente de feminidad y masculinidad (género) de la diferencia sexual" (Torres-Díaz et al. 2018)

Pues bien, atendiendo a estos conceptos, este estudio pretende poner de relieve la necesidad de aplicar la perspectiva de género en estos estudios, así como mostrar las ventajas que las misma ofrece en relación con el perfil de los estudiantes de este grado.

Una vez demostrada esta premisa, hay que ver cómo se puede incorporar a esta asignatura, que tiene un carácter transversal y pretende dotar de competencias y habilidades al estudiante que pueda aplicar en el estudio de otras asignaturas y especialmente en el Trabajo de Fin de Grado.

Para ello se llevará a cabo un análisis de sus contenidos y las actividades que en la misma se realizan con tal de introducir donde sea posible una perspectiva de género.

2. ¿POR QUÉ UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO?

En primer lugar, debemos preguntarnos sobre el por qué introducir una perspectiva de género. Pues bien, caben diversas justificaciones. La primera y más obvia es que existe legislación de diversos ámbitos que así lo determina.

Para empezar, habría que aludir al art. 14 de la Constitución española que recoge el principio de igualdad y no discriminación y al art. 9 de la misma norma que obliga a los poderes públicos a "promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social". Qué duda

cabe que adoptar una perspectiva de género en la docencia contribuye a cumplir con esté principio.

De forma más específica, a nivel nacional, existen diversas normas que tratan la cuestión del género en el marco de la educación superior. En este sentido, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, contempla diversas medidas para sensibilizar y prevenir el problema de la violencia de género a implementar en el ámbito educativo. Así, el art. 4.1 señala que "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" y, de forma específica, en el art. 4.7, que "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". Además, el art. 7 contempla un plan de formación para el profesorado con el fin de habilitarlo para:

a. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

b. La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

c. La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

d. El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

La posterior Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres también contempla medidas desde el punto de la educación, incluyendo en el art. 23, entre los fines de la

administración educativa “la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres”; y entre sus principios de calidad “la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”.

La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, desde el punto de vista de la investigación universitaria más que el de la docencia, tiene como uno de sus objetivos “promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación” (art. 2.k); y determina que los agentes de financiación del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación deben adoptar medidas para “la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, y para impulsar una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación” (art. 33.1.j). Asimismo, se establece que la “Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, incluidos la definición de las prioridades de la investigación científico-técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y los desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros. Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres, así como medidas concretas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en los equipos de investigación” (DA13ª). Sobre esta norma la doctrina afirma que dota a la perspectiva de género de una relevancia que ha de ser tenida en cuenta en todos los aspectos del proceso educativo e investigador (Torres-Díaz et al. 2018).

En el ámbito de la Unión Europea la Recomendación CM/Rec (2007)13 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la

integración de la dimensión de género en la educación, recomienda a los Estados que "promuevan y fomenten medidas destinadas específicamente a integrar la dimensión de género en todos los niveles del sistema educativo y en la formación del profesorado, con el fin de lograr la igualdad de hecho entre mujeres y hombres y mejorar la calidad de la educación".

También, a nivel supranacional, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S. XXI: Visión y Acción de 9 de octubre de 1998, efectuada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO) señala en su artículo 4.2.b) que "se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones"; y en el apartado c) "han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad".

Finalmente, en el ámbito en el que se desarrolla este trabajo, los Estatutos de la Universitat de València establecen que esta institución está al servicio de la igualdad entre las mujeres y los hombres (art. 4); que los miembros de la comunidad universitaria tienen derecho a la no discriminación por razón de sexo (art. 10.1.a); que "la Universitat promoverá y establecerá medidas de acción positiva para garantizar la igualdad real entre mujeres y hombres" (art. 10.3); que "la Universitat de València tiene entre sus objetivos fundamentales el desarrollo de todas las políticas de igualdad entre mujeres y hombres, la promoción de políticas activas que favorezcan la conciliación de la vida laboral, personal y familiar, así como la lucha contra la violencia de género"; y que, "de igual manera, velará por la utilización de un lenguaje no sexista tanto en el ámbito administrativo como en el docente, de investigación, cultural y de comunicación" (art. 241bis).

Además, la Guía Docente de la asignatura de "Instrumentos y técnicas de información, organización del estudio y documentación" para la que

se elabora esta propuesta docente, pretende, entre otras competencias, que el estudiante adquiera la "capacidad para respetar y promocionar los derechos fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, los valores democráticos y la sostenibilidad".

Es decir, aunque no hay una obligación expresa de llevar a cabo una docencia con perspectiva de género, sí puede inferirse su necesidad para dar cuenta de los objetivos que se plantean en los Estatutos.

Pese a todas estas directrices y las múltiples propuestas de innovación docente que se han realizado para incorporar este enfoque en distintas disciplinas, no parece que la perspectiva de género esté implantada en la docencia universitaria; no hay con carácter general un profesorado formado en competencias de género, ni un alumnado que trabaje transversalmente los contenidos de género (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez 2013).

Quizás la razón haya que buscarla en un sentimiento de superación de este problema por parte de las sociedades democrática y socioeconómicamente más avanzadas. Sin embargo, los datos en España no corroboran esta visión. La Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género ha venido realizando una serie de informes basados en encuestas sobre la percepción de la sociedad de la violencia de género y la violencia sexual y todos ellos comienzan con una serie de preguntas más genéricas sobre la percepción de la sociedad de las desigualdades de género. Pues bien, en el Informe sobre la Percepción social de la violencia sexual publicado en 2018, se da cuenta de que el 60% de la población residente en España piensa que, efectivamente, en materia de desigualdad de género se ha progresado y que hoy en día existen menos desigualdades que hace 10 años, pero en cambio el 68,7% de esta misma población piensa que aun hoy las desigualdades de género en España son bastante grandes o muy grandes, frente al 28,8% que piensa que son pequeñas o casi inexistentes. Por tanto, sí que existe una percepción negativa sobre este problema social. Ahora bien, seguramente, existe el convencimiento de que poco más se puede hacer desde las instituciones para acabar de solventar este problema, que legalmente se han dado todos los pasos y que la legalidad ampara y proclama la

igualdad de ambos sexos. Ello explicaría un posible repunte de la percepción social negativa del movimiento feminista, auspiciada por unos medios de comunicación, mayormente conformados por hombres, con el riesgo que ello supone de caer en un sesgo androcéntrico al narrar la realidad (Pérez Tirado 2019); o la visión negativa que tienen algunas medidas de acción positiva como las cuotas femeninas, incluso entre las mujeres.

Pues bien, la doctrina que se ha ocupado de la necesidad de adoptar una perspectiva de género en la investigación y en la docencia de las ciencias jurídicas han venido a demostrar que, en realidad, desde la legalidad queda todavía bastante camino por recorrer.

Evidentemente, el sistema jurídico ha ido evolucionando. Históricamente ha habido una interacción entre la moral y el derecho, hasta el punto de considerar delitos determinados estándares de inmoralidad (Hart, 1963). De esta manera, se protegían mediante la ley determinados modelos y roles sociales, incluidos los de género. Las normas no respetaban la autonomía de la mujer y, como se ha señalado, impedían que pudieran elaborar sus propios planes de vida y ser dueñas de su destino (Villanueva, 1997).

El reconocimiento de los derechos de la mujer, la integración constitucional de la prohibición de discriminación y de la igualdad de los sujetos independientemente de sus características, incluido el sexo, han provocado la desaparición de este tipo de normas, aunque en España podemos encontrar ejemplos de las mismas, hasta en el último tercio del s. XX.

Se ha evolucionado desde un patrón jurídico caracterizado por normas claramente discriminatorias hacia la mujer, que las incardinan en un rol, que las protegen de manera paternalista, hacía normas que protegen a la mujer frente a la discriminación.

Sin embargo, pese a ello, el sesgo de género todavía está presente. El derecho mantiene un alto grado de androcentrismo en los procesos de elaboración del mismo. Como se ha venido denunciando (Facio, 1992), cuando no se incorpora el contexto reproductivo existe equivalencia con el sexo masculino (derechos civiles políticos…), en otro caso se

dictan leyes especiales, pero el parámetro es el hombre, se mide la igualdad de la mujer tomando como referencia un patrón universal que es el del hombre varón. Aparentemente, se construye un sistema jurídico neutro que no toma en consideración el sexo de los sujetos a los que se destina, pero que, al sustentarse sobre un patrón masculino que no analiza el impacto de la norma e función del sexo de los sujetos a los que se destina, puede ser discriminatorio en su aplicación. Cuando las mujeres reciben un trato idéntico al del hombre y como consecuencia la sitúa en una posición de inferioridad, nos encontramos ante un supuesto de discriminación, por mucho que tuviera como objeto conseguir la igualdad. De esta manera, la autora defiende que "esto presupone que los hombres y las mujeres pueden tener, y de hecho así es, distintas necesidades, pero no presupone que, debido a esas diferencias, las masculinas deban ser identificadas como las necesidades de los seres humanos y las de las mujeres como las necesidades específicas de las mujeres. Es decir, que los hombres son tan diferentes y tan semejantes a nosotras las mujeres, como nosotras somos diferentes y semejantes a ellos. Ninguno de los sexos debería ser el parámetro o paradigma de lo humano porque ambos, mujeres y hombres, somos igualmente humanos" (p. 20). De esta manera, la perspectiva de género, permite identificar este tipo de discriminaciones indirectas. Como expresa Villanueva (1997), "una de las formas de estudiar el Derecho desde la perspectiva de género es identificando las normas jurídicas que refuerzan los roles socialmente asignados de manera diferenciada a hombres y a mujeres y los dispositivos legales que de manera directa o indirecta discriminan a las mujeres"

A diferencia de las normas que discriminan directamente a la mujer, este tipo de normas sigue muy presente en el ordenamiento jurídico. Al respecto, podemos poner dos ejemplos muy entroncados con los estudios del Grado en Relaciones Laborales en los que se encuadra esta propuesta de género. Por un lado, la normativa sobre conciliación de la vida familiar y laboral, que, al seguir anclada en la protección de la salud de la mujer, sin tomar en consideración sus necesidades reales contribuye a perpetuar su rol de género de cuidados familiares, lo que me ha llevado a mí a y a otros autores a cambiar radicalmente el

modelo, a dejar de introducir parches a esta normativa para construir un nuevo sistema de conciliación basado en la corresponsabilidad (García & Altés, 2018); y la todavía persistente "brecha salarial" entre mujeres y hombres, que el INE, de acuerdo con los últimos datos conocidos, estima en un 21,9%, y que en otros estudios, como el elaborado por CEOE y la Auditora PwC, sitúan en torno a un 12%, aislando en su cálculo de las diferencias socioeconómicas y laborales existentes entre hombre y mujeres. Obviamente, si se toman en cuenta estas diferencias que, en muchos casos van unidas al rol de género atribuido a hombres y mujeres, como la tardía incorporación de la mujer al mundo laboral, la existencia de una segregación de género sectorial, el predominio del sexo femenino en puestos de trabajo peor remunerados o en actividades no remuneradas, la mayor presencia femenina en modalidades contractuales precarias, los efectos laborales de la maternidad, etc. la diferencia es evidentemente mayor.

Esto de alguna manera demuestra que el androcentrismo en el derecho sigue presente y que, como afirma Villanueva (1997), siguiendo a Marcela Lagarde, "la cultura social tarda más tiempo en elaborar los cambios sociales que se viven, y por eso los operadores del Derecho siguen considerando que las mujeres deben observar determinados comportamientos, aunque, formalmente, la norma jurídica no los exija" (Villanueva 1997).

A modo de conclusión de este apartado, hay que señalar que la perspectiva de género permite cuestionar la realidad neutra atendiendo a los roles que la sociedad atribuye a los sujetos en función del sexo. De esta manera, se impone como la mejor manera de evitar la denominada "ceguera del género", que se produce cuando la producción y la transmisión del conocimiento en el ámbito académico se ignoran estos condicionantes y ayuda a transformar la estructura desigual de les relaciones de género (Barbieri 2004, Torres-Díaz et al. 2018).

Enseñar con una perspectiva de género rediseña los esquemas mentales y revaloriza el espíritu crítico del estudiante, al obligarle a reflexionar y cuestionar categorías muy asentadas como el objetivismo que impera en la ciencia tradicional, su supuesta "neutralidad" y la aparente

abstracción sexual del sujeto cognoscente y del sujeto objeto de conocimiento (Torres-Díaz et al. 2018).

Permite descubrir a los estudiantes que la desigualdad de género persiste, que no es un fenómeno propio de países con otras culturas y organizaciones menos democráticas (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez 2013), y ayuda a visibilizar las relaciones de poder entre los sexos y adquirir conciencia de género (Facio, 1999), lo que, a su vez, permite abordar otras discriminaciones con una perspectiva amplia e inclusiva a la vez (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez 2013), al ser el género "el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder" (Scott 1996, p. 291).

3. PROPUESTA DOCENTE PARA LA ASIGNATURA DE INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

La introducción de la perspectiva de género implica no tanto la incorporación del componente mujer al análisis, como incorporar un "análisis de género". Como se ha señalado, en el primer caso no se cuestiona el androcentrismo del análisis, mientras que el segundo implica asumir "conciencia de género" en la metodología del análisis (Facio, 1999).

Por tanto, la incorporación de una perspectiva de género en el análisis del derecho no es neutral, es más pretende, usando los métodos de investigación y análisis, evitar que desde la neutralidad se alcances soluciones sexistas (Facio, 1992).

En este sentido, se defiende (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez 2013; Gamba 2008) que el análisis de una perspectiva de género implica:

> "a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorio para las mujeres;
>
> b) que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;

> c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión".

Con el mismo propósito y con fundamentos similares Facio Montejo ha elaborado un método de seis pasos para analizar el fenómeno legal, muy presente en estos estudios de grado" desde una perspectiva de género.

Estos pasos serían (Facio, 1992, pp. 12 y 13; 1999, pp. 181 y 182):

> "PASO 1: Tomar conciencia de la subordinación del sexo femenino en forma personal. (Para las mujeres esto significa hacer conciencia de su status de persona subordinada, discriminada y oprimida y para los hombres significa tomar conciencia de sus privilegios basados en el hecho de la subordinación de las mujeres.)
>
> PASO 2: Identificar en el texto las distintas formas en que se manifiesta el sexismo tales como el androcentrismo, el dicotomismo sexual, la insensibilidad al género, la sobre generalización, la sobre especificidad, el doble parámetro, el familismo, etc.
>
> PASO 3: Identificar cuál es la mujer que está presente o invisibilizada en el texto. Es decir, identificar cuál es la mujer que se está contemplando como «el otro» del paradigma de ser humano que es el hombre / varón y desde ahí analizar cuál o cuáles son sus efectos en las mujeres de distintos sectores, clases, razas, etnias, creencias, orientaciones sexuales, etc.
>
> PASO 4: Identificar cuál es la concepción o estereotipo de mujer que sirve de sustento del texto, es decir si es sólo la mujer-madre, o la mujer familia o la mujer sólo en cuanto se asemeja al hombre, etc.
>
> PASO 5: Analizar el texto tomando en cuenta la influencia de, y los efectos en, los otros componentes del fenómeno legal.
>
> PASO 6: Ampliar y profundizar la toma de conciencia de lo que es el sexismo y colectivizarla".

Se trata, en definitiva, de apartarse de la construcción legal que hace abstracción de la sexualidad de los sujetos de derecho e incorporar a la mujer como sujeto jurídico/político del derecho (Torres-Díaz et al. 2018).

3.1 Descripción de la asignatura de Instrumentos y Técnicas

De acuerdo con la Guía Docente, la asignatura Instrumentos y técnicas de información, organización del estudio y documentación es una asignatura de carácter básico del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos con una carga docente de 6 créditos ECTS, que tiene el objetivo de proporcionar al estudiante, en un estadio inicial, de las competencias transversales para las que habilita dichos estudios.

Ya hemos señalado anteriormente que, entre las competencias que el estudiante debe adquirir con esta asignatura, se encuentra la de respetar y promocionar la igualdad entre hombres y mujeres, lo que prácticamente impone integrar la perspectiva de género en transmisión de contenidos. Además, la asignatura pretende dotar al estudiante con otras competencias relacionadas con los contenidos y la transversalidad éntrelas que interesa destacar de la asignatura como:

- Capacidad para aprender de forma autónoma y desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- Capacidad para gestionar la información, redactar y formalizar informes y escritos.
- Capacidad para comunicar de forma oral y escrita.
- Capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Capacidad para conocer y aplicar los principios del código deontológico profesional. - Capacidad para interrelacionar los conocimientos de las distintas disciplinas académicas que analizan el ámbito laboral.
- Capacidad para seleccionar y gestionar información y documentación sociolaboral.
- Capacidad para localizar, identificar e interpretar datos e indicadores socioeconómicos relativos al mercado de trabajo.

En este sentido la asignatura presenta las siguientes unidades temáticas:

1. Herramientas y recursos informáticos utilizados en la docencia: 1.1 Herramientas de comunicación e información: Introducción a los recursos tecnológicos y audiovisuales de la Universidad de Valencia y a la web de la Universidad 1.2 Entornos de aprendizaje: el Aula Virtual 1.3 Recursos de información para el aprendizaje y la investigación: las Competencias informacionales 1.4 Introducción a la biblioteca de la Universidad de Valencia

2. La Universidad de Valencia. Historia y Estructura organizativa: 2.1 Introducción a la Historia de la Universidad de Valencia 2.2 La estructura de la Universidad de Valencia 2.3 El Campus de Tarongers 2.4 La participación de los Estudiantes de la UV 2.4.1 La ADR 2.4.2 Los delegados y delegadas de clase

3. Los Estudios sobre Relaciones Laborales y Recursos Humanos: 3.1. El Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos 3.2. Programas de Movilidad de los estudiantes de Grado

4. Fuentes de investigación social y bases de datos: 4.1. Tipos de fuentes para la investigación social 4.2. Búsqueda de normas jurídicas y sentencias 4.3. Localización y cita de referencias bibliográficas 4.4. Bases de Datos y Estadísticas laborales

5. Investigación en Ciencias sociales y presentación de trabajos universitarios: 5.1 Gestión del tiempo y organización del trabajo en equipo 5.2 Comprensión de los textos científicos y del lenguaje técnico 5.3 Elaboración de trabajos académicos y de un proyecto de investigación 5.4 Presentación oral de trabajos académicos

6. Salidas Profesionales y deontología profesional: 6.1 Las salidas profesionales del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos 6.2. El Código deontológico del Colegio de Graduados Sociales.

Actualmente, la docencia presencial se ha centrado en algunos aspectos del programa con la idea de que los estudiantes consoliden competencias sobre búsqueda de literatura jurídica; búsqueda y comprensión de normas y resoluciones judiciales, manejo de bases de datos laborales y datos estadísticos sobre el mercado de trabajo y sobre la realización formal de un trabajo académico.

En el desarrollo de la asignatura se integran aquellas experiencias de aprendizaje activo que se entienden más adecuadas, sobre todo el trabajo práctico y el trabajo colaborativo. Las clases se realizan con ordenadores para conseguir el máximo aprovechamiento de los conocimientos que se imparten. Se realizan también actividades en línea que el estudiante puede realizar a su decisión dentro de un periodo de tiempo con los materiales que entienda necesarios, con el fin de que repasen y afiancen los contenidos impartidos.

3.2. Desarrollo de la perspectiva de género en los contenidos de la asignatura

La docencia comienza con dos clases introductorias sobre los estudios de derecho, la web de la Universitat de València y la plataforma Moodle que se usa como Aula Virtual

3.2.1. Módulo de Competencias Informacionales

Tras las mismas, se inician las sesiones sobre competencias informacionales. En ellas se pretende que los estudiantes sean capaces de encontrar distintas referencias bibliográficas y construir de forma adecuada una bibliografía, usando las reglas APA o ISO 690. Se dedican en total 9 sesiones.

La primera la realiza el personal de la biblioteca. Se desarrolla en el propio edificio de la biblioteca y sirve para presentar el servicio de préstamos y para realizar una visita guiada. Además, se informa a los estudiantes sobre la existencia del Curso Básico en CI que se realiza en línea en el Aula Virtual.

Las sesiones en aula se agrupan en distintas unidades temáticas:

La primera explica el catálogo Trobes de la UV, para que aprendan a buscar manuales y otras obras básicas de referencia. Mediante una clase guiada se buscan distintos tipos de obras, partiendo de las bibliografías de las asignaturas del grado. Una vez encontrada, se les enseña a construir la referencia bibliografía en APA e ISO 690.

Después se realiza una sesión práctica en clase en la que se les pide que encuentren la Bibliografía de una asignatura y seleccionen la referencia que reúne ciertos requisitos. A continuación, han de localizarla en Trobes, contestar ciertas preguntas (número de ejemplares disponibles para préstamos, su ubicación en el edificio de la biblioteca…) y construir la referencia bibliográfica en APA o ISO.

La segunda unidad persigue que el estudiante aprenda a localizar bibliografía más especializada, mediante la localización de artículos doctrinales en revistas jurídicas. Se parte para ello de la siguiente premisa:

El catálogo Trobes de la biblioteca sólo indexa los títulos de las revistas. Por ello, se les enseña a manejar Dialnet como buscador que les permitirá localizar posteriormente un concreto artículo en la Biblioteca.

Así, conociendo datos parciales (autor, temática, año) se hace una sesión de búsqueda guiada para aprender a localizar el artículo en Dialnet y, desde ahí, la revista que lo publica en Trobes. Igualmente se construyen las referencias bibliográficas de los artículos buscados tanto en ISO 690, como en APA.

La tercera unidad se centra en la búsqueda de bibliografía en línea, bien en *open access*, o bien la disponible en las webs de revistas o bases de datos comerciales suscritas por la universidad. Una vez localizada se procede a referenciarlo en APA y en ISO 690 como obra en línea.

Las sesiones se complementan con otras de carácter práctico en las que se reiteran los contenidos de cada una de las unidades, con el fin de que, mediante búsquedas personales y consultando libremente todo aquello que necesiten pongan en práctica lo aprendido.

Pues bien, en relación con estos contenidos en esta propuesta docente se pretende dar visibilidad a las mujeres investigadoras.

Efectivamente, de acuerdo con el Informe Científicas en Cifras del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades que analiza la presencia relativa de mujeres en los distintos niveles y ámbitos de la ciencia en España, con el objetivo de "identificar y cuantificar brechas de género, avances y retrocesos que permitan evaluar el impacto del género en las políticas de I+D+i y orientar nuevas actuaciones a favor de la igualdad efectiva en la participación de mujeres y hombres y en las aplicaciones de la investigación financiada con fondos públicos", señala que la proporción de mujeres en el conjunto del personal investigador alcanza un global de un 39%. Los sectores con más presencia son el de la Administración Pública (48%) y el de universidades (43%) mientras que entre el personal investigador del sector empresarial baja hasta el 31%. Sin embargo, las mujeres están infrarrepresentadas en las categorías más altas y en los órganos de gobierno, cargos y comisiones relacionadas con la gestión de la investigación y evaluación de la investigación, dando lugar a un techo de cristal. Además, existe una notable brecha de género en el acceso a la investigación financiada.

Sin embargo, pese a que los datos en España son mejores que otros países de nuestro entorno socioeconómico, acercándose globalmente a una proporción del 40% de presencia de mujeres en la ciencia, en general existe un problema de invisibilidad de género, como lo demuestran algunos estudios que muestran como la notoriedad de las mujeres científicas en internet está muy por debajo de la de los hombres (García, 2013). Ello provoca entre otros efectos que no se despierte esta vocación entre las estudiantes, algo que iniciativas como el "Día internacional de la mujer y de la niña en la Ciencia".

Así, en esta propuesta docente, tanto en los ejercicios guiados, como en las actividades de refuerzo se incluirán manuales, trabajos, estudios, monografías y artículos científicos realizados por mujeres investigadores de las distintas ramas de las ciencias sociales y jurídicas que forman parte de los estudios de relaciones laborales y recursos humanos en un porcentaje igual o superior al de hombres investigadores.

Además, a la hora de elaborar las citas se introducirá un cambio en las reglas de composición de las referencias bibliográficas. Como es sabido se suele identificas a los autores referenciando sus apellidos y las

iniciales de su nombre. Pues bien, con el fin de visibilizar el género en la investigación se pedirá a los estudiantes que siempre que se conozca realicen la referencia bibliográfica incluyendo el nombre completo del autor o autora, aunque ello implique modificar las reglas de construcción de referencias que se siguen.

La última unidad se dedica a la composición de una bibliografía. A cada estudiante se le proporciona un tema (con un nivel accesible para ellos). Dicho tema es el mismo que luego utilizarán en la parte de realización de trabajos académicos. Para introducir una perspectiva de género el listado de temas comprenderá temas que traten aspectos relacionados con cuestiones de género y relaciones laborales, desde el punto de vista de las distintas perspectivas que componen los estudios de grado en esta materia, o bien temas "neutros" que posibiliten la introducción de planteamientos de género. En este sentido, se pueden ofertar temas como los que se enuncian a continuación:

- Las desigualdades de género en el mercado laboral español
- Diferencias salariales según géneros y niveles educativos
- El contrato a tiempo parcial y su incidencia de género.
- Funciones directivas y perspectiva de género
- Organización del tiempo de trabajo en función del género
- El desempleo juvenil en España: impacto por géneros
- Gestión de recursos humanos y cuestiones de género
- Gestión de las personas con perspectiva de género

Usando Trobes y Dialnet, han de localizar referencias bibliográficas sobre el tema asignado y construir una bibliografía homogénea y ordenada. Se les pide que aparezcan monografías, artículos y capítulos de libro para que demuestren su capacidad de confeccionar distintos tipos de referencias. Además, se les pedirá que en la selección de las referencias se tenga en cuenta el género de manera que haya una representación a poder ser del 50% como mínimo de autoras.

3.2.2 Realización de trabajos académicos

La parte dedicada a la preparación de trabajos académicos se pretende que sirva como orientación al futuro Trabajo de Fin de Grado. Se conciencia a los estudiantes que estas técnicas y patrones son un entrenamiento para afrontarlo más preparados.

En este módulo se realizan dos sesiones teóricas y dos actividades prácticas: una en clase y otra fuera del aula.

La primera sesión teórica se dedica a explicar la sistematización de las fuentes de información, el uso de fichas de lectura, las partes y la estructura del trabajo, y, especialmente, a la realización de un proyecto de investigación como paso previo al trabajo académico

La segunda trata aspectos relacionados con la redacción, destacando algunos aspectos del uso del lenguaje científico, sobre la argumentación y los recursos gramaticales. En este momento se señalará la conveniencia de utilizar un lenguaje inclusivo en la redacción de los trabajos. De manera especial se dan pautas sobre cómo evitar el plagio mediante la cita de las referencias bibliográficas (sistema cita en texto y sistema nota al pie).

La primera sesión práctica pretende incidir en este último aspecto. Se proporcionan dos textos sencillos sobre un tema relacionado con los contenidos de sus estudios, en los que los autores muestres ideas u opiniones contrapuestas. De esta manera, los estudiantes pueden elaborar un discurso propio en el que den cuenta de las opiniones que han leído autores realizando las oportunas citas.

La segunda sesión práctica consiste en la preparación de un proyecto de investigación relacionado con el tema asignado para la sesión de composición de una bibliografía que, como he advertido, estará relacionado con temas de género y relaciones laborales. Dicho proyecto requerirá la confección de un índice tentativo, de la introducción del trabajo y de una bibliografía. Además, han de leer dos de las referencias que contiene la bibliografía y realizar dos fichas de lectura de las mismas. Ello permitirá que realicen una introducción del trabajo con alguna cita sobre los materiales que hayan leído. En dicha introducción han de

incluir el planteamiento de género que acompañaría al trabajo académico, incluso cuando el trabajo no tenga como objeto de investigación especifica un tema de género. De esta manera se consigue poner de manifiesto la transversalidad del género como categoría de análisis en el diseño de cualquier actividad investigadora.

En la evaluación de esta actividad no se tiene en cuenta tanto el tratamiento del tema (son estudiantes de primero), como otros elementos: realización del índice, estructura del trabajo, uso apropiado de las fuentes jurídicas y de información y cita de las mismas en el trabajo.

3.2.3. Manejo de bases de datos laborales y uso de estadísticas laborales

En el módulo correspondiente al manejo de bases de datos de economía y empresa y de comprensión de estadísticas laborales, la docencia se reparte en cuatro sesiones.

Las dos primeras están orientadas a familiarizar a los estudiantes con el uso de las bases de datos Alimarket, SABI y FACTIVA. Estas bases de datos ofrecen información sobre las empresas españolas (publicaciones, informes, noticias, cifras de ventas, número de empleados, balances financieros), lo que permite llevar a cabo estudios e informes de situación tanto en empresas, como en ámbitos geográficos o sectores de actividad. En la primera sesión, el docente guía a los estudiantes a través de las bases de datos, realizando algunas búsquedas que los estudiantes también realizan con sus ordenadores. En la segunda se realiza una práctica, en la que los estudiantes en grupos con presencia equilibrada de ambos sexos llevan a cabo por si mismos la búsqueda de la información demandada. En la medida de lo posible se intenta que estas búsquedas integren una perspectiva de género.

Las dos siguientes sesiones pretenden introducir a los estudiantes en la consulta y elaboración de tablas de bases de datos de estadísticas laborales, para ello se toman como fuente los datos que pone a disposición el Instituto Nacional de Estadística, especialmente la Encuesta de Población Activa, el Ministerio de Trabajo, Eurostat Database y en el ámbito de la Comunidad Valenciana el Portal Estadístico de la Generalitat

Valenciana. El esquema se repite, tras una sesión de explicación de las bases de datos y sus contenidos, así como del procedimiento a seguir para realizar las búsquedas, se realiza una práctica en grupo en la que los estudiantes han de componer unas tablas y/o gráficas consultando dichas bases de datos.

Los ejercicios incorporarán una perspectiva de género, buscando información relativa a cuestiones como la distribución de salarios brutos por tipo de jornada y contrato y la influencia del género en los mismos, calcular la feminización del empleo a jornada completa y parcial ((porcentaje de mujeres sobre la población ocupada a jornada completa y a jornada parcial, con un decimal).los empleados,) a partir de los datos de empleados por tipo de jornada (total, jornada a tiempo completo y a tiempo parcial, distinguiendo ambos sexos, hombres y mujeres), en un determinado periodo de tiempo.

3.2.4. Búsqueda y comprensión de normas y sentencias

La parte de la asignatura dedicada a la búsqueda y comprensión de las fuentes de investigación jurídica se compone de 4 sesiones.

En las dos primeras se persigue que el estudiante sea capaz de encontrar la norma aplicable a un determinado conflicto jurídico y que comprenda como se estructura una disposición normativa, pues, conociendo sus elementos, resulta mucho más fácil asimilar su contenido.

En la primera sesión se explican algunos conceptos que ayudan a comprender las normas jurídicas: ¿Qué pretenden? ¿Qué características poseen? ¿Qué tipos de normas hay y cuál es su naturaleza? A partir de ahí se repasan las disposiciones normativas que recogen los mandatos jurídicos y los requisitos que deben cumplir para ser válidas. A continuación, se explica la estructura de las disposiciones normativas: la parte expositiva y la parte dispositiva y los elementos que la componen.

En la segunda parte de la sesión se realiza una búsqueda guiada de disposiciones normativas, tanto en el buscador de legislación del BOE, como en bases de datos comerciales.

La búsqueda se inicia con una disposición normativa de la que se tienen todos los datos, con el fin de que rellenen todos los campos de los buscadores de legislación (rango, número, fecha, tipo de disposición normativa) y que vean la utilidad de los mismos. Una vez encontrada, se realizan algunas preguntas como cuándo entro en vigor, la fecha de aprobación, cómo se estructura y qué tipo de disposiciones contiene…

Después, se realizan búsquedas con datos parciales, a partir, por ejemplo, del título de la norma o del nombre con el que se la conoce. De esta manera, el estudiante tiene que seleccionar entre los resultados cuál resulta aplicable. Para finalizar, se realiza una búsqueda de normas sobre un tema, para que seleccionen las relacionadas con el mismo.

Además, se realiza una práctica con 3 casos que van de lo más sencillo: encontrar una norma concreta cuyos datos se conocen, hasta lo más complicado: se plantea un determinado conflicto y se les solicita la norma aplicable. En este caso los términos que les servirán para la búsqueda se resaltan en el texto, pues no tienen por qué conocerlos. Sobre cada una de las normas se hacen preguntas similares a las que se les formuló en la búsqueda guiada. Esta actividad se realiza en grupo prestando atención a que los mismos mantengan una composición equilibrada de ambos sexos.

Tanto para los ejemplos de búsquedas guiadas como para los supuestos prácticos se utilizan disposiciones normativas propias de la disciplina jurídica del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, ya que está conforma prácticamente la mitad de los créditos de docencia de estos estudios de Grado. Ello brinda una buena oportunidad para introducir una perspectiva de género pues esta disciplina es como se ha dicho especialmente sensible a estas cuestiones (Villalba,2014), como lo demuestra la abundante normativa sobre protección frente a todo tipo de discriminaciones por razón de género. En este sentido, las búsquedas normativas tendrán como objetivo localizar normas que traten cuestiones de género y relaciones laborales o que hayan suscitado debates por cuestiones de género, pues, cómo señalé anteriormente, aunque las normas se formulen de forma neutra en ocasiones tienen un sesgo de género negativo. En la búsqueda guiada se resaltarán estos aspectos para que los estudiantes se percaten de los mismos.

Algunos ejemplos de estas normas serían:

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, destacando los aspectos laborales de la misma
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, en especial las medidas de ámbito laboral
- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras.
- Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, haciendo hincapié en las normas sobre protección frente a la discriminación.

Y, a nivel europeo:

- Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco General para la Igualdad de trato de empleo y la ocupación.
- Directiva 2004/113/CE del Consejo, de 13 de diciembre de 2004, por la que se aplica el principio de Igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso de bienes y servicios y su suministro.
- Directiva 2006/54/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de Julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de Igualdad de trato entre mujeres y hombres en asuntos de empleo y ocupación(refundición).

Las dos sesiones siguientes persiguen que se comprendan las resoluciones judiciales y se aprenda a encontrarlas y sistematizarlas en función de distintas necesidades.

En la primera sesión reciben una formación mínima sobre el concepto de resolución judicial, su función en el sistema del derecho y su estructura para facilitar su lectura y comprensión. Además, se realiza una

búsqueda guiada de resoluciones judiciales. Se parte de la idea de que cualquier conflicto jurídico puede ser abordado de distintas maneras y deparar distintas soluciones. Se resalta que la búsqueda de la jurisprudencia está mediatizada por el concreto operador jurídico (un investigador, un abogado, un juez…), lo que requiere establecer estrategias adecuadas en las búsquedas. Se utiliza tanto la base de datos del Poder Judicial, de acceso gratuito, como otras bases de datos comerciales.

Se parte de una sentencia de la que se conocen todos los datos, lo que permite rellenar todos los campos de búsqueda y explicar para que sirve cada uno. También se plantean búsquedas más amplias con el fin de dar uso a los filtros y operadores lógicos que permiten discriminar la información obtenida. Finalmente se plantea una búsqueda más real, partiendo de un caso, materializado en una o varias sentencias (desde la instancia hasta la resolución firme del órgano superior) para que se comprenda mejor el valor interpretativo del derecho y sus correcciones. Para ello se utiliza un conflicto que haya girado en torno a una discriminación por razón de sexo, como puede ser el que se planteó sobre la obligación impuesta por ADIF (antes RENFE) a las trabajadoras del AVE de usar como prenda del uniforme la falda (SAN Social de 30 de septiembre de 1999; STS Social de 23 de enero de 2001, Rec. 1851/2000; y STC 84/2006, de 27 de marzo).

Se plantea el caso y el debate sobre su solución legal. El profesor guía la búsqueda de las resoluciones judiciales con el fin de introducir la variante interpretativa. Es bueno hacer notar que se requiere un ejercicio por parte de los jueces para interpretar e derecho desde una perspectiva de género, con tal de hacer efectivo el derecho de igualdad y no discriminación por razón de género. La lógica deductiva se muestra insuficiente porque sólo actúa sobre correcciones formales y se despreocupa de la realidad de fondo, además la premisa sobre la que actúa bien puede ser falsa (Villanueva, 1997).

También se puede plantear un conflicto sobre acoso sexual en el trabajo, como el iniciado ante el Juzgado de lo Social nº 2 de Vigo de 19 de noviembre de 1994, que dio lugar a la STSJ Galicia de 9 de febrero de 1995, Rec. 320/1995 y culminó con la STC 224/1999, de 13 de diciembre, lo que permite dar a conocer la dificultad de prueba añadida

en los casos de acoso sexual o violencia de género y la falta de empatía de género hacia las víctimas de estos comportamientos.

Para finalizar se realizan una sesión práctica para buscar sentencias cuyos datos se conocen y también las que se aplicarían a un determinado conflicto en función del rol que se les atribuye en el enunciado. Sobre cada una de las sentencias se realizan preguntas sobre los elementos que la componen y su estructura y, como en las actividades sobre normas, la llevan a cabo en grupos compuestos por estudiante de ambos sexos.

4. CONCLUSIONES

El desarrollo del Proyecto INNOVAGEN está todavía pendiente una revisión de las guías docentes que integre formal y materialmente estos contenidos en las distintas asignaturas. Por ello, esta propuesta docente no se ha implementado en su totalidad.

No obstante, desde el curso 2018-2019 sí se han puesto en marcha algunas de las iniciativas descritas anteriormente con resultados positivos tanto por el grado de aceptación entre los estudiantes, como por su aplicación en las actividades prácticas que deben realizar en relación con las distintas unidades temáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbieri, M. T. (2004). Acerca de las propuestas metodológicas feministas. En E. B (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (p. 103-109). Universidad Autónoma de México https://bit.ly/3p6oPxE

Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de Profesorado*, 17 (1), pp. 71-88. https://bit.ly/3mTx51b

Facio, A, (1992). *Cuando el género suena cambios trae*. ILANUD.

Facio, A, (1999). Metodología para el análisis de género del fenómeno legal. *Género y Derecho*, 181-224. https://bit.ly/3aIaEWS

Gamba, S, (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Mujeres en red. *El periódico feminista [en línea*], 1-5. https://bit.ly/3aCptdI

García, M. I. (2013). ¿Son invisibles las mujeres científicas? Estudios sobre el *Mensaje Periodístico*, 19, pp. 783-792. https://doi.org/10.5209/rev.

García, E. & Altés, J. A. (2018). La discriminación por razón de género en relación con los permisos de maternidad y paternidad: La STC 111 / 2018, de 17 de octubre. *Diario La Ley*, 1-11. https://bit.ly/3aMk4AB

Hart, H.L.A. (1963). *Law, Liberty and Morality*. University Press.

Pérez, I. (2019). Feminismo, discurso mediático y percepción social. *Revista de Fomento Soci*al, I (74), 51-75. https://doi.org/10.32418/rfs.2019.293.1536

Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico' Joan W. Scott. En: M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual (*pp. 265-302). PUED,

Torres-Díaz, M. C., Cabruja. T., Rodríguez. M. J., Verge, T. & Institut Joan Lluís Vives (2018). *Dret i criminologia. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/2YTuig8

Villalba, A. (2014). La perspectiva de género en la docencia universitaria: el derecho del trabajo. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, 47 (1), 37-47. https://bit.ly/3vcUpe1

Villanueva, Rocío (1997). Análisis del Derecho y perspectiva de género. Derecho PUCP: *Revista de la Facultad de Derecho*, 51, 485-518. https://doi.org/10.18800/derechopucp.199701.017