

# LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS

## THE INCLUSION OF THE GENDER PERSPECTIVE IN THE UNIVERSITY OF THE BASQUE COUNTRY: DIAGNOSES AND PROPOSALS

Uxue Zugaza Goienetxea (Universidad del País Vasco) <sup>1</sup>

Idoia Del Hoyo Moreno (Universidad del País Vasco)<sup>2</sup>

Miriam Ureta García (Universidad del País Vasco)<sup>3</sup>

Igor Ahedo Gurrutxaga (Universidad del País Vasco)<sup>4</sup>

Mila Amurrio Velez (Universidad del País Vasco)<sup>5</sup>

### Resumen:

Este artículo explora una propuesta para comenzar a abordar la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria a través de metodologías activas de aprendizaje. La idea toma su contexto en el Proyecto de Innovación Educativa “Docencia con perspectiva de género en los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación: diagnóstico y propuestas para avanzar” (2018-2019) y se compone de dos objetivos principales: (1) analizar el grado de integración de la perspectiva de género en el Grado de Ciencia Política y Gestión Pública desde la dimensión formal y la dimensión relacional. En este sentido y de cara al diagnóstico se ha introducido un diseño de investigación multimétodo cuya estrategia es la combinación/articulación encadenada aplicando técnicas cuantitativas y cualitativas tales como el análisis de guías docentes del grado, grupos de discusión compuestos por veinticuatro alumnas del Grado de Ciencias Políticas, entrevistas en profundidad a dos profesoras expertas de la Facultad y encuestas al estudiantado de la Facultad. El segundo objetivo –de carácter propositivo- consiste en (2) elaborar una propuesta práctica de enseñanza a través de metodologías activas de aprendizaje que triangula el trabajo cooperativo, la Investigación-Acción Participativa y la perspectiva de género.

**Palabras clave:** Perspectiva de género, Trabajo cooperativo, IAP, Docencia, Grado en Ciencia Política y Gestión Pública.

**Códigos JEL:** A22, I23.

### Abstract:

This article explores a proposal in order to introduce the gender perspective in the university teaching through active-learning methodologies, an idea which takes its context in the project “Teaching with gender perspective in the degrees of the Faculty of Social Sciences and Communication: Diagnosis and Proposals” (2018-2019). The paper seeks two main goals: (1) to analyze the level of inclusion of the gender perspective in the degree of Political Science and

<sup>1</sup> uxue.zugaza@ehu.eus, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

<sup>2</sup> idoia.delhoyo@ehu.eus, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

<sup>3</sup> miriam.ureta@ehu.eus, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

<sup>4</sup> igor.ahedo@ehu.eus, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

<sup>5</sup> mila.amurrio@ehu.eus, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Recibido: 31 de agosto de 2019. Aceptado: 11 de diciembre de 2019.

Public Management from both formal and relational dimensions. In this sense, this diagnosis has been accomplished through a multi-method methodological design based on the combination/articulation of both quantitative and qualitative techniques, such as: content analysis of the teaching guides, discussion groups formed by twenty-four students, in-depth interviews to two professors and surveys to Faculty students. The second objective –a normative one- is (2) to design a practical teaching proposal through active-learning methodologies combining cooperative work, the Participatory-Action Research and a gender perspective.

**Keywords:** Gender perspective, Cooperative work, PAR, Teaching, Degree in Political Science and Public Management.

**JEL Codes:** A22, I23.

## 1. INTRODUCCIÓN

Asistimos, desde hace varios años, a la proliferación de múltiples iniciativas normativas que, con el objetivo de combatir la reproducción de las desigualdades de género en el ámbito educativo, buscan avanzar en la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. En el caso de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), la inclusión de esta perspectiva se ha producido de forma paulatina en los últimos años, un proceso que, sin embargo, no ha estado exento de resistencias. En este sentido, este artículo trata de ofrecer algunas propuestas prácticas para avanzar en este camino explorando, de un lado, el grado de incorporación de las cuestiones de género en la docencia del grado de Ciencia Política y Gestión Pública de la UPV/EHU y, de otro, las potencialidades que ofrecen las metodologías activas de aprendizaje en la consecución de dichos objetivos.

El artículo se divide en tres partes principales. Tras un primer apartado que desarrolla la estrategia metodológica llevada a cabo en la fase de diagnóstico, se presentan los resultados del análisis del nivel de integración de la perspectiva de género desde las dimensiones formal y relacional. La dimensión formal implica el diseño curricular del grado, y se ha analizado a través del análisis de contenido de las guías docentes de los cuatro cursos correspondientes al grado de Ciencia Política. La dimensión relacional implica las representaciones sociales y los significados que el estudiantado atribuye a las desigualdades de género en el ámbito universitario. Esta dimensión se ha abordado de forma cuantitativa, por medio de encuestas administradas al alumnado de las cinco titulaciones que se imparten en la Facultad, y de forma cualitativa, a través de grupos de discusión formados por alumnas del Grado de Ciencias Políticas y entrevistas en profundidad a dos profesoras expertas. El diagnóstico concluye y justifica la necesidad de introducir la perspectiva de género tanto en la dimensión curricular como en la práctica docente de los grados que se imparten en la Facultad, y culmina con una propuesta de introducción de la perspectiva de género a través de las metodologías activas de aprendizaje que expone el cuarto apartado.

## 2. MARCO TEÓRICO: EL GÉNERO Y LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA EN CIENCIA POLÍTICA

La socialización diferencial en base al sistema sexo-género implica una asignación de estilos cognitivos, conductuales y actitudinales, así como códigos y normas estereotípicas según el género asignado a las personas (Ruddick, 1980; Gilligan, 1982; Walker y Barton, 1983), que produce una asimetría de poder que privilegia a los hombres sobre las mujeres (MacKinnon, 1989). Estos estereotipos de género atribuyen características y comportamientos comunes a los

hombres y a las mujeres a partir de la distinción entre lo masculino y lo femenino (Friedan, 1963; Anderson, 1983) y contribuyen a mantener las desigualdades entre hombres y mujeres siendo éstas objeto de segregación y exclusión (Davis, 1981; Collins, 2000).

La docencia universitaria no es una excepción en este sentido. En tanto agentes socializados de forma diferencial, existe una tendencia en la práctica educativa hacia la reproducción de las desigualdades de género entre hombres y mujeres a través de sesgos y estereotipos de género (Salas, 1992; Lagarde, 1994; Bonal 1998; Gonzalez, 1999; Santos, 2000). Ello ocurre en aspectos formales dentro del campo académico: contratación y promoción (Izquierdo, 1999; Acker, 2000; Mason y Goulden 2004), evaluación de la productividad (Izquierdo, León y Mora 2008), en la asignación de responsabilidades de dirección y de gestión (Castaño *et al.*, 2017), o en la docencia y la investigación (Grünberg 2011; Verge y Alonso, 2019); así como en las dinámicas relacionales traducidas en estilos de interacción comunicativa, comportamiento en el aula o expectativas educativas. Así, la reproducción de desigualdades no es exclusiva de docentes: se trata de una dinámica presente también en las interacciones del estudiantado, tanto dentro como fuera del aula (Flores y Espejel, 2015).

Frente a ello, son numerosas las medidas dirigidas a combatir desde el ámbito universitario las desigualdades de género tanto en el contexto europeo como en el Estado español (Alonso, 2015 y Verge y Alonso, 2019). En el contexto general de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), esta inclusión se ha producido de forma paulatina y desigual en los últimos años a través de diferentes medidas e iniciativas formales concretas. Es el caso del III Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres (2019-2022) de la UPV-EHU, o el Protocolo de la UPV-EHU contra las violencias de género (2018), entre tantas otras campañas e iniciativas<sup>6</sup>. En cuanto a la formación se refiere, el impulso hacia la consolidación de oferta formativa en estudios feministas culmina en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV-EHU con la creación del Máster Oficial de Estudios Feministas y de Género.

Así las cosas, este trabajo explora las posibilidades de la introducción de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una herramienta clave para mitigar las desigualdades de género entre estudiantes y docentes en los diferentes espacios de formación universitaria en el ámbito de las ciencias sociales y, más concretamente, en la disciplina de la Ciencia Política dentro de la UPV/EHU. Para ello, este artículo se compone de dos objetivos principales: en primer lugar, analizar el grado de integración de la perspectiva de género en el grado desde la dimensión formal y la dimensión relacional para elaborar, en segundo lugar, una propuesta pedagógica que integra la perspectiva de género a través del diálogo entre la Investigación-Acción-Participativa (IAP en adelante) y el trabajo cooperativo. La propuesta toma su contexto en el Proyecto de Innovación Educativa de la UPV-EHU: “Docencia con perspectiva de género en los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación: diagnóstico y propuestas para avanzar” (Convocatoria 2018-2019).

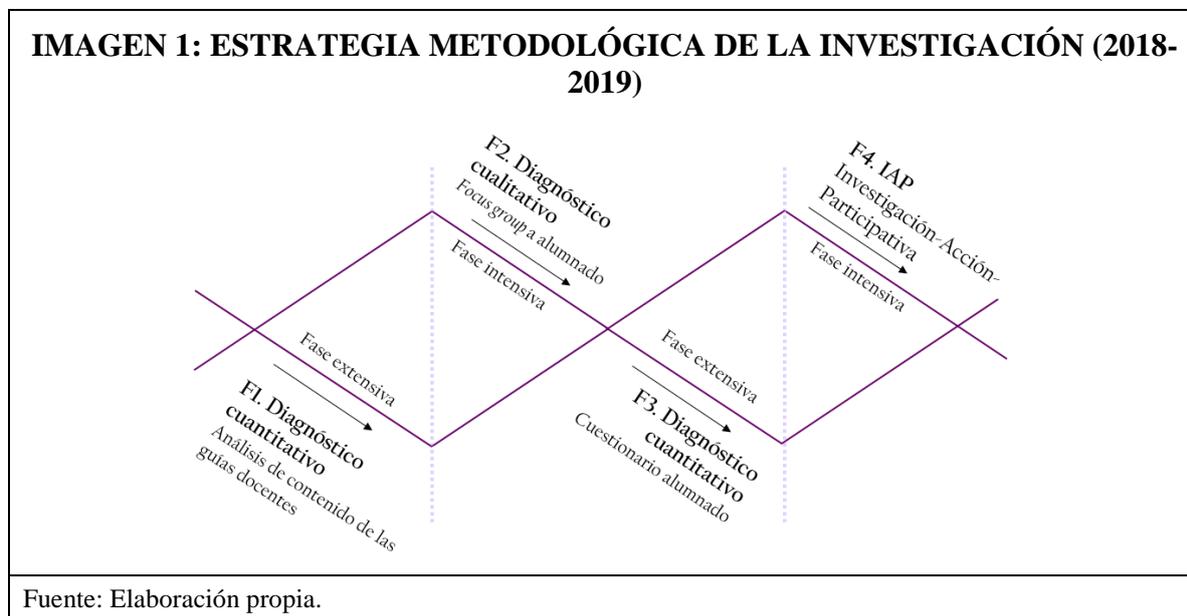
### 3. METODOLOGÍA

El diseño de investigación multimétodo, cuya estrategia es la combinación (Bericat, 1998, p. 107) o la articulación encadenada (Callejo y Viedma, 2005, p. 57) desarrolladas en diferentes fases extensivas (de apertura) e intensivas (de cierre) (ver imagen 1) ha sido el empleado. En este caso se propone un diseño multimétodo con estrategia de combinación o articulación encadenada en donde los resultados de la aplicación de técnicas cuantitativas informen el diseño

---

<sup>6</sup> Para consultar las iniciativas en materia de género llevadas a cabo desde la UPV-EHU, puede consultarse la página web de la dirección para la Igualdad de la UPV-EHU. (<https://www.ehu.eus/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/nortzuk-gara>) [Última consulta: 27/08/2019].

de posteriores técnicas cualitativas. Todo ello para realizar un diagnóstico cuyos resultados servirán para alcanzar el segundo objetivo de la investigación: desgranar una propuesta práctica de enseñanza a través de metodologías activas de aprendizaje que triangula el trabajo cooperativo, la IAP y la perspectiva de género.



### 3.1. Fase extensiva: análisis de las guías docentes

El objetivo de esta primera fase ha sido analizar, desde la dimensión formal, el grado de integración de la perspectiva de género en el desarrollo curricular, a través del análisis de contenido cuantitativo y cualitativo de las guías docentes de los cuatro cursos que componen del grado en Ciencia Política y Gestión Pública.

Las guías docentes analizadas corresponden al curso 2017/2018. Componen la muestra 55 guías de los cuatro cursos que correspondientes a la titulación de Ciencia Política y Gestión Pública de la UPV-EHU en las dos lenguas oficiales de impartición, euskara y castellano. Si bien son 55 las guías docentes las que componen la muestra, los resultados de las guías se interpretan en este artículo a la luz de los cinco apartados que componen cada una de las guías, que son: descripción de la asignatura, competencias, contenidos, metodología y bibliografía. Así, tanto el análisis como los resultados se presentan sobre el total de 220 apartados que suman las 55 guías<sup>7</sup>.

El diseño del análisis de contenido de las guías se ha codificado a partir de tres dimensiones: a) la presencia/no presencia de temáticas de género en cada uno de los apartados que componen las guías docentes; b) el uso/n o uso de un lenguaje inclusivo en los mismos y, finalmente, c) la presencia/no presencia de bibliografía escrita por mujeres y con perspectiva de género.

<sup>7</sup> Dado que los datos correspondientes al análisis del último de los apartados estudiados, es decir, aquel que corresponde a la bibliografía, se presentan por separado (ver 4.1.1.c.), el análisis de los primeros dos apartados que corresponden, de un lado, a la inclusión de temáticas de género en las guías docentes y, de otro, al uso/no uso de un lenguaje inclusivo, han sido analizadas a la luz de los cuatro primeros apartados que serían: descripción de la asignatura, competencias, contenidos y metodología. Es por eso que los resultados se han analizado a la luz de 220 secciones (las 4 secciones de cada una de las 55 guías).

### **3.2 Fase intensiva: grupos de discusión y entrevistas en profundidad**

El objetivo de la segunda fase ha sido analizar de forma exploratoria y desde la dimensión relacional, el grado de aplicación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del estudiantado, e identificar, más concretamente, las representaciones sociales y los sentidos atribuidos por el alumnado a las desigualdades de género, para lo cual se ha optado por una aproximación cualitativa.

En primer lugar, se han desarrollado tres grupos de discusión con ocho participantes, contando así con la participación de 24 alumnas del grado de Ciencia Política celebrados en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Leioa) en 2018. La formación de los grupos de discusión ha seguido el criterio de la homogeneidad, ya que cuanto más homogéneo es un grupo, más productivo deviene en términos discursivos (Merton *et al.*, 1990, pp. 137-138; Knodel, 1993, p. 40); donde diversas fuentes apuntan a aplicar la homogeneización del grupo de discusión a partir del cruce de los ejes relativos al nivel educativo, la ocupación y la edad (Izcara-Palacios, 2014, p. 194) y donde otras autorías señalan el género, la raza, la edad y clase social como dimensiones a conjugar en la segmentación de los grupos (Morgan, 1997, p. 36). Una idea que está estrechamente relacionada con la noción de representatividad, siendo, en este caso significativa, estructural y no estadística, de modo que la representatividad surge de la saturación discursiva (Alonso, 2003, p. 94). Así, teniendo en cuenta la literatura existente, se ha decidido integrar un criterio de homogeneidad que garantice la simetría de la relación entre las participantes en el grupo de discusión (Canales y Peinado, 1994, p. 299)–mujeres, estudiantes de Ciencia Política, edad comprendida entre los 19 y los 23 años– siendo representativas del universo de los sujetos relacionados con los objetivos del presente trabajo (Olabuénaga, 2009).

En segundo lugar, esta fase se complementó con la realización de dos entrevistas en profundidad a profesoras e investigadoras expertas<sup>8</sup> relacionadas con el Máster Universitario en Estudios Feministas y de Género de la UPV-EHU. Las entrevistas en profundidad han sido personales, holísticas y semiestructuradas (Olabuénaga, 2009, p. 168; Juaristi, 2003, p. 142; García, Gil y Gómez, 1996, pp. 263-264; Sierra, 2003, p. 353; Taylor y Bogdan, 1998, pp. 102-104).

### **3.3 Fase extensiva: encuestas estructuradas cerradas**

Una vez obtenidos los resultados de la primera fase cualitativa, se tomó la decisión metodológica de encadenar/complementar el análisis de la fase anterior a partir de un abordaje cuantitativo. Lo hemos hecho a través de encuestas estructuradas cerradas administradas al alumnado. La encuesta ha sido administrada durante los meses de noviembre y diciembre de 2018 en las aulas de la citada Facultad. La muestra la han compuesto 499 alumnas y alumnos sobre un total de 2.370 matriculados en el curso 2018-2019, con un 95 por cien de margen de confianza,  $p=q=50$  por cien y un error muestral de  $\pm 4$  por cien. Tanto la muestra como los resultados de las encuestas que exponemos en este artículo corresponden a las encuestas administradas a 10 grupos distribuidos de la siguiente manera: 2 grupos de 4º y 2º curso del grado en Ciencia Política, 2 grupos de 4º y 2º curso del grado en Sociología, 2 grupos de 4º y

---

<sup>8</sup> En relación con el perfil de las profesoras entrevistadas, así como con la composición de los grupos de discusión realizados, la elección de la muestra responde a la naturaleza exploratoria de la fase intensiva del diagnóstico que aquí presentamos. Como se apunta al final del artículo y a lo largo de este, el Proyecto de Innovación Educativa del que se extraen estos datos es un proyecto aún inacabado que demanda la inclusión de otras voces (alumnado y profesorado) y en el que el equipo investigador continúa trabajando.

2º curso del grado en Periodismo, 2 grupos de 4º y 2º curso del grado en Publicidad, y 2 grupos de 4º y 2º curso del grado en Comunicación Audiovisual.

### **3.4 Fase intensiva: IAP**

La última fase ha tenido como objetivo diseñar, a través de la IAP, propuestas y estrategias de mejora para la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria de grado del área de Ciencias Sociales. La praxis investigativa de la IAP ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual un grupo analiza y actúa sobre sus problemas con el propósito de encontrar soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (Selener, 1997, p. 17), una aproximación metodológica que facilita la inclusión de otra herramienta fundamental como es la enseñanza cooperativa; ya que la IAP apunta a que son las propias personas las que contribuyen de forma activa en el proceso de investigación, orientado a generar acciones para transformar la realidad social (Balcazar, 2003) . En el desarrollo de esta IAP se enmarcan, por otro lado, dos talleres de formación de profesorado impartido en junio de 2018 y enero de 2019, dirigidos a profesorado de diferentes facultades de la UPV-EHU con sensibilidad previa en materia de género que necesita reflexionar colectivamente sobre la mejor manera de superar una visión androcéntrica de la docencia.

## **4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### **4.1. Diagnóstico sobre la entrada de la perspectiva de género en el grado de Ciencia Política y Gestión Pública de la UPV/EHU**

#### **4.1.1. Dimensión formal: la perspectiva de género en las guías docentes**

Este apartado recoge el análisis de la inclusión de la perspectiva de género en el desarrollo curricular (Rodríguez, 2006) del Grado en Ciencia Política y Gestión Pública a la luz de las tres dimensiones desarrolladas a continuación: (a) la inclusión de las temáticas de género, (b) el empleo del lenguaje inclusivo y (c) las referencias y recomendaciones bibliográficas de las guías.

##### **a) Inclusión de temáticas de género**

Del análisis de las guías docentes se desprende que la inclusión de las temáticas de género es prácticamente inexistente en las guías estudiadas. Los datos indican que solo un 5 por cien de las 220 secciones analizadas incorpora de forma explícita temáticas de género, lo que en números absolutos corresponde a una media de 3 asignaturas de las 55 del grado que incorporan temáticas de género en una o más de las secciones que las componen. Si se afina la mirada y se focaliza la atención en la distribución de la inclusión de las temáticas de género a lo largo de las secciones estudiadas, se observa que la presencia de la temática de género tiene mayor relevancia en la sección de contenidos, con una presencia que ronda el 9 por cien. No obstante, incluso en las secciones que la integran de forma explícita, éstas revisten de un papel secundario: más del 60 por cien de las menciones a contenidos relacionados con el género aparecen en calidad de sub-tema o temática específica correspondientes a contenidos más generales.

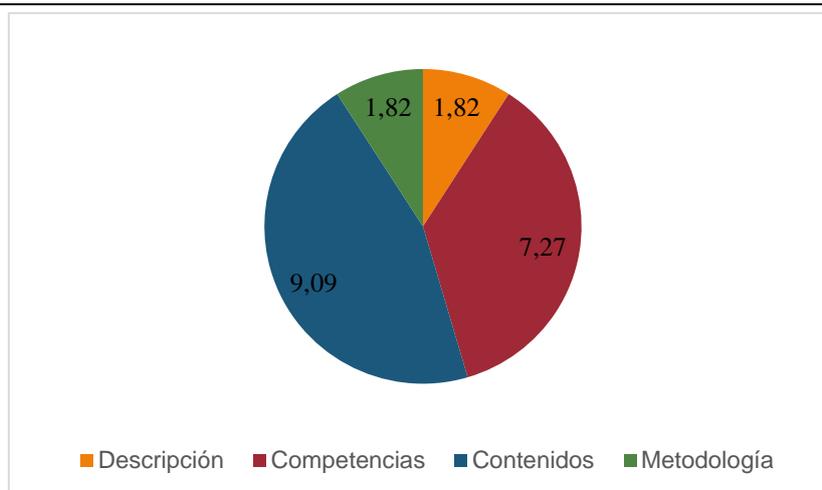
Estos datos se reafirman si analizamos la incorporación del género en las competencias que se prevé que el alumnado obtenga al final de cada asignatura. Solamente un 7 por cien de las competencias que detallan las 55 guías se corresponden y/o están relacionadas con aquellos conocimientos referentes a problemáticas y temáticas de género (ver Cuadros 1 y 2).

**CUADRO 1: GRADO DE INCORPORACIÓN DE TEMÁTICA DE GÉNERO EN EL GRADO DE CIENCIA POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA**



Fuente: Elaboración propia.

**CUADRO 2: TEMÁTICA DE GÉNERO INCORPORADA Y DESGLOSADA POR SECCIONES**

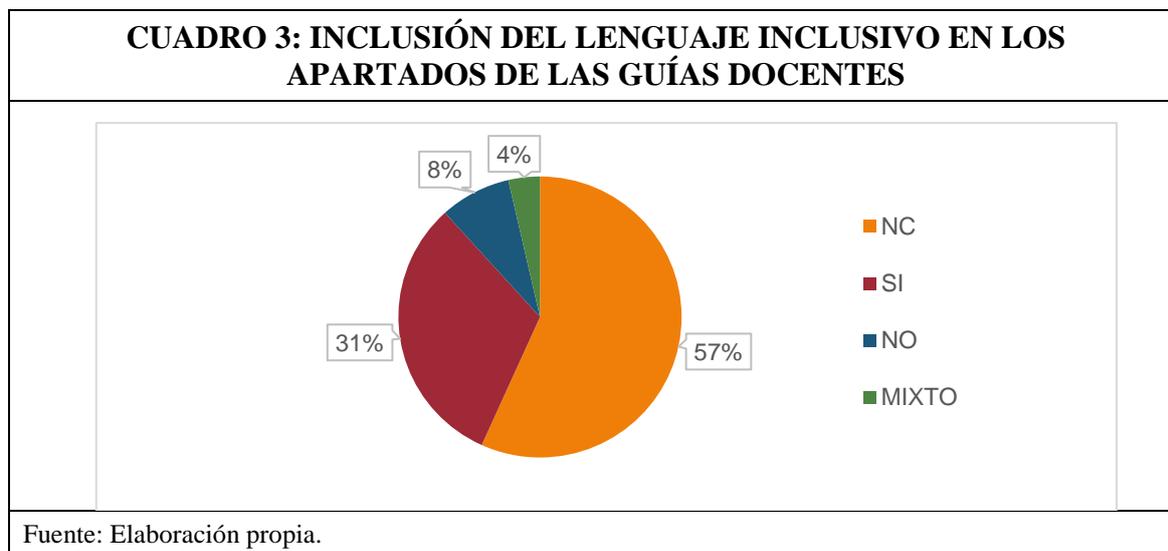


Fuente: Elaboración propia.

### **b) Empleo del lenguaje inclusivo**

En relación al uso/no uso de un lenguaje inclusivo en las guías docentes, los datos muestran un avance que, aunque moderado, debe ser apuntado. En primer lugar, cabe destacar que de los 112 apartados que componen el número de guías en castellano estudiadas, se observa que en más de la mitad (56,25 por cien) no ha sido posible constatar un uso del lenguaje inclusivo y/o excluyente. Un 31,25 por cien de las secciones ha privilegiado la utilización de formas lingüísticas inclusivas, entre las que encontramos el empleo de genéricos neutros como *alumnado* o *profesorado* frente a formas masculinizadas, las cuales se han reproducido en el 8 por cien de secciones (ver Cuadro 3). Cabe añadir que en el 3,6 por cien de secciones restantes

se hace un uso del lenguaje donde se mezcla el empleo de formulaciones inclusivas y excluyentes.



Si se pone el foco en el análisis por secciones, la sección en la que mayor uso se da de un lenguaje excluyente es, precisamente, aquella referente a los contenidos, así como en la que corresponde a la metodología: un 10 por cien de ambas secciones emplea formas excluyentes de lenguaje, frente al 21,5 por cien de secciones que emplean formas inclusivas en los contenidos, y un 39,3 por cien en el caso de la metodología. El conjunto de estos datos es relevante teniendo en cuenta que la integración del lenguaje inclusivo no constituye solamente una obligación legal de mínimos según la Ley 4/2005 para la Igualdad de mujeres y Hombres en la Comunidad Autónoma Vasca, sino que el lenguaje es también la base de reproducción de violencias simbólicas que ahondan en la construcción de imaginarios y estereotipos de género.

Como ya se ha destacado, el porcentaje de secciones en las que no consta el tipo de lenguaje empleado es muy alto en el total de apartados analizados, si bien es especialmente determinante en los apartados referentes a contenidos y competencias. Constituyen un 60,7 por cien en el caso de los primeros y un 67,8 por cien en el caso de las segundas. Así, y tal y como muestran los datos generales, casi un 70 por cien del total de secciones en las que sí constan las características del lenguaje, adoptan un lenguaje inclusivo, frente al casi 30 por cien que sigue empleando el masculino universal, en contraposición al supuesto femenino particular.

Además del análisis referente al empleo del lenguaje inclusivo, esta primera fase del diagnóstico ha recogido la reproducción de imaginarios, roles y estereotipos de género que reproducen las guías. A este respecto, los datos muestran un cambio positivo hacia imaginarios más igualitarios. Del análisis se desprende una presencia mínima de estereotipos asociados al género: un 1,82 por cien de las 220 secciones correspondientes a las guías en castellano y en euskara de la titulación presentan contenidos estereotípicos o sexistas. Esto indica un avance importante en relación a la histórica masculinización tanto de lo público como del propio conocimiento en el que, sin embargo, es necesario continuar profundizando. Y es que de nuevo se constata que la sección en la que más estereotipos se reproducen es aquella en la que se trabajan los contenidos de las asignaturas (5,66 por cien). Si bien el análisis de las guías docentes desprende una presencia casi mínima de roles y estereotipos, se trata de un dato a celebrar con cautela, pues la ausencia de estereotipos en la dimensión formal de la práctica docente no implica una superación directa de este problema. El análisis de la dimensión relacional muestra cómo los roles y estereotipos de género se desenvuelven con mayor “soltura”

en el plano informal de las interacciones cotidianas de la universidad, tal y como se muestra más adelante (apartado 4.2).

### **c) Presencia/ausencia de mujeres en la bibliografía**

A pesar de estos datos, y de la baja reproducción de estereotipos de género, la producción de conocimiento sigue recayendo en los hombres, de tal forma que la presencia de mujeres en el apartado bibliográfico de las guías docentes resulta muy baja. Primero, cabe decir que un importante porcentaje de las obras recomendadas en la bibliografía (74,55 por cien) utiliza la citación a través de iniciales, lo que, ya de manera inicial, invisibiliza la presencia de mujeres en la bibliografía. A pesar de ello, se ha optado por incluir en la contabilización del número de mujeres citadas también aquellas obras en las que se ha empleado este tipo de citación. Así, los datos revelan que un 13,11 por cien de las obras citadas han sido escritas por mujeres, lo que implica una suma de 92 obras de un total de 702.

Sin embargo, este dato debe ser interpretado con cautela, debido a la distorsión que genera el hecho de que muchas de las obras incluidas en las guías empleen un sistema de citación vía iniciales, práctica que incide en la invisibilización de las mujeres en la bibliografía.

Si los datos no resultan demasiado satisfactorios en cuanto a la inclusión de autoras a lo largo de la bibliografía, las previsiones tampoco se cumplen en el caso del número de obras que incorporan la perspectiva de género. Si el número de obras escritas por mujeres resulta mínimo, la presencia y recomendación de bibliografía con perspectiva de género es aún menor. Los datos evidencian que solamente un 3,70 por cien de las referencias bibliográficas hacen referencia a este tipo de obras, lo que indica un total de 26 trabajos, repartidos de manera desigual a lo largo de las 55 guías estudiadas en ambos idiomas.

### **4.1.2. Dimensión relacional: conciencia en torno a la perspectiva de género**

A continuación, se muestran los resultados referentes a la dimensión relacional del análisis, con el objetivo de identificar, conocer y detectar las representaciones sociales y los sentidos que el propio alumnado atribuye a las desigualdades de género. El análisis se estructura desde tres puntos de vista: desde la relación alumnado-alumnado, desde la relación alumnado-profesorado y desde la relación profesorado-alumnado. A partir de la realización de los *focus group* (FG en adelante) se ha querido conocer el grado de conciencia sobre aquellas prácticas que, vinculadas a la actividad y vida universitaria, contribuyen a una actuación respetuosa con la perspectiva de género y la manera en que pueden ser extendidas, tanto dentro como fuera de este entorno.

#### **a) Desde el punto de vista de la relación alumnado-alumnado**

De los resultados de las encuestas administradas al estudiantado se desprende que un 63 por cien opina que los comportamientos y comentarios sexistas entre el alumnado se reproducen con mucha frecuencia (12 por cien) o bien, ocurren en alguna ocasión (51 por cien), produciéndose estas actitudes, tal y como apunta el 82 por cien del estudiantado encuestado, mayoritariamente de los estudiantes hacia los estudiantes. Profundizamos en la dimensión cualitativa de este dato a través de los testimonios que recogen los dos 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.

Estas temáticas se abordaron desde dos perspectivas distintas. Por un lado, la problemática específica y el mayor o menor ajuste respecto a la idea que se tiene de la perspectiva de género y el ambiente experiencial en relación a la misma en el FG 1 y el FG 2. Por otro lado, desde el punto de vista de lo que las y los participantes consideran que son los modos más adecuados de plantear y gestionar esas cuestiones en la universidad como un marco de actuación posible para el desarrollo de una relación formativa respetuosa con la perspectiva de género. Cuando se trata de ajustar los criterios de conformación del grupo con la idea de la perspectiva de género surgen dos aspectos en el FG 2: uno, la importancia que juegan las emociones en la confianza en las personas; y dos, una evaluación negativa de la incorporación de compañeros en los grupos de trabajo. En este sentido, puede decirse que la perspectiva de género sirve, especialmente, a las mujeres para resignificar las formas clásicas de relación interpersonal en los trabajos grupales universitarios.

En relación a las sensibilidades, las más fácilmente identificables y cuyo reconocimiento podría contribuir a una manera alternativa de construir el trabajo colectivo considerado valioso por las estudiantes son (FG 2): la empatía, el sentido de la responsabilidad mutua e, incluso, el miedo o la ansiedad. Desde esta posición se concluye que la falta de sensibilidad de los compañeros de sexo masculino pone de relieve la dificultad de afrontar equitativamente los trabajos universitarios colectivos, siendo necesaria una arquitectura cimentada sobre la confianza mutua como elemento de seguridad para las mujeres en el campo universitario. La cultura de la colaboración, escasamente arraigada en un sistema educativo en el que prima la competencia, la jerarquización y la exclusión de los/as menos capacitados/as, es una de las asignaturas pendientes en el aula universitaria, lo que dificulta el logro de una comunidad universitaria igualitaria construida desde la participación, el respeto y la solidaridad. Para tratar de paliar esta carencia, las mujeres participantes dicen emplear criterios relativos al compromiso y a la “conciencia de género” como elementos de elección de los y las compañeras del grupo de trabajo frente a la consideración de otras posibilidades. Se trata de una idea relevante que desvela cómo la conciencia de género repercute de forma positiva hacia otros hábitos y formas de relación más equitativas del alumnado en el aula.

Otra de las cuestiones abordadas en la dimensión del trabajo grupal fue la referida a la asignación de roles de género, hecho que ha contribuido igualmente a la situación de desigualdad en que se encuentran las mujeres en el grado de Ciencia Política y Gestión Pública de la UPV/EHU. Respecto a los roles de género, se reflexionó en torno a por qué los alumnos de sexo masculino no sólo asumen la posición de liderazgo tanto en los grupos de trabajo como en las intervenciones que se producen en el aula (Bengoetxea, 2003), sino que asignan a las mujeres, de manera naturalizada, el rol de secretaria en las dinámicas de grupo.

Los resultados de los grupos de discusión señalan que las mujeres son generalmente las que asumen una mayor carga mental, en la medida en que son las encargadas de pensar continuamente en todas aquellas cuestiones referidas a la gestión del trabajo a realizar. En paralelo, y siguiendo a los testimonios, los hombres tienden a des-involucrarse del trabajo colectivo una vez realizada la tarea individual que se le había asignado.<sup>9</sup> En este sentido, se observa cómo estas dinámicas perpetúan una asignación masculina del denominado “rol de secretaria” asociado a las mujeres, pero también una asunción femenina propia y menos expresa de ese rol que podría estar relacionada con el sentido de la responsabilidad y la culpa.

---

<sup>9</sup> La carga mental, según el documento “La carga mental de trabajo” editado por el INSHT, supone la realización de un trabajo colectivo depende de la relación que se establece entre las exigencias o requerimientos que plantea la tarea, y la capacidad de respuesta del alumnado. Estas exigencias se hallan influenciadas por las condiciones en las que se realiza la tarea, es decir, por factores del entorno de trabajo, psicosociales (nivel de responsabilidad que las personas tienen asignado) y de organización del trabajo, entre otros.

Otro de los fenómenos a analizar, en relación con el punto anterior, corresponde al trabajo invisible que permite funcionar con eficacia un ambiente de trabajo grupal en el espacio universitario. Este trabajo invisible, no sólo no reconocido por los compañeros de sexo masculino en el desarrollo de la tarea grupal, sino que también se encuentra minusvalorado y recae sobre los hombros de las mujeres. Paradójicamente, la manera de aportar valor simbólico al trabajo es creando trabajo invisible. Una de las consecuencias de esta dinámica interna en los grupos de trabajo es la demarcación y separación de las dos esferas tradicionales: nos encontramos con que se reproducen y perpetúan estereotipos de género en la medida en que los hombres asumen de manera inherente como propios los roles relacionados con el liderazgo y la participación activa en el espacio público, mientras que las mujeres son vinculadas al ámbito de lo íntimo, lo familiar (recordemos que se repite la autopercepción como “madre” en el seno de los grupos mixtos de trabajo) e incluso a la idea de complementariedad (subyugación) al hombre (es claro a través de los ejemplos de las participantes, que definen su relación de trabajo con sus compañeros como una relación de jerarquía: el “jefe” y la “secretaria”) (Tomé, 2001; Tomé y Rambla, 2001a; 2001b).

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

Finalmente, las estudiantes de Ciencia Política apelan a la importancia de tejer relaciones más simétricas con las y los demás para evitar las discriminaciones sufridas en el aula asociadas a los prejuicios de género. Una necesidad vinculada a la condición de mujeres por encima de la de estudiante, que queda supeditada a un espacio de la vida cotidiana. Se plantea así la necesidad de una interrelación entre las alumnas y los alumnos que permita a las mujeres convertirse en un sujeto activo, capaz de influir con su decisión en las decisiones del conjunto del grupo y en la posibilidad de generar prácticas con perspectiva de género. Surgen así dos aproximaciones a tener en cuenta en las posibilidades y contenidos concretos de la educación en materia feminista. Por tanto, del discurso recogido se pueden extraer aspectos favorables a la aplicación de prácticas respetuosas con la perspectiva de género: por un lado, al valor concedido a compartir valores e intercambiar apoyo emocional en el aula y, por otro, a la idea de una relación flexible que emerge como una estructura más adecuada para desmontar las discriminaciones de género y fomentar la empatía del estudiantado.

### **b) Desde el punto de vista de la relación alumnado-profesorado**

Uno de los enfoques que atraviesa el discurso en la relación de abajo hacia arriba alumnado-profesorado son las violencias que se desprenden de determinados estereotipos de género en los que entran en juego otras categorías sociales. El enfoque de la interseccionalidad nos permite realizar análisis desde esta perspectiva. Lo que nos interesa aquí es quedarnos con la idea de que los prejuicios sexistas no hacen únicamente referencia a una idea de género universal, sino que esas ideas funcionan en relación con otros estereotipos basados en otros factores (Collins, 2000; 2016).

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

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

Finalmente, del discurso de las participantes puede sustraerse la importancia de la habilidad del profesorado en su práctica docente y no tanto la inclusión o no de la perspectiva de género. Sin embargo, también parece ser importante para las alumnas que haya profesoras, de tal modo que puedan servir de referencia, y no el masculino universal, en la identificación del alumnado femenino.

### **c) Desde el punto de vista de la relación profesorado-alumnado**

La importancia de la incorporación de la perspectiva de género en el contenido de las materias en la relación de arriba hacia abajo entre el profesorado y el estudiantado sirve para abordar el análisis de este eje desde una doble perspectiva. Por una parte, se trata de una relación en la que su aplicación recorre las sensibilidades del alumnado, fundamentalmente en la actividad de las alumnas, entre las que la adscripción a la ideología feminista ha ido en aumento,<sup>10</sup> lo que deriva en un creciente alcance de la inspección de su cumplimiento. Desde este punto de vista nos parece ilustrativo hacer una distinción analítica entre el currículo formal y el currículo oculto del profesorado en la incorporación de la perspectiva de género en el aula.

Con respecto de la sensibilización del profesorado, las prácticas que se consideran más adecuadas en el discurso recogido de las alumnas, permiten apreciar diversos ejes que acercan/alejan la posibilidad de construir y aplicar prácticas respetuosas en el aula en relación con la aplicación de la perspectiva de género en las materias. Un primer eje en el que se sitúan las vinculaciones de sensibilización en perspectiva de género con las profesoras. En este eje confluyen los siguientes factores: mayor posibilidad de participación de las alumnas, mayores oportunidades de gestión flexible del aula y mayor importancia del clima universitario. En este eje nos parece importante resaltar la conciencia sobre la importancia de gestionar los conflictos que puedan surgir en el aula desde una perspectiva de género. No sólo como indicador de que existe un profesorado concienciado con las cuestiones de género, sino también como la posibilidad de incrementar el bienestar del estudiantado subordinado en las relaciones de género. Es importante destacar este punto porque la percepción de los objetivos académicos se amplía y se consideran desde una perspectiva más integral: la docencia inclusiva.

---

<sup>10</sup> No hay evidencias cuantitativas que verifiquen esta afirmación, nos basamos en la observación y las percepciones empíricas.

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

Con respecto al uso del lenguaje cabe destacar la naturaleza del mismo como instrumento de un grupo de poder (sexista, étnico, colonial) y cómo su reflejo es recogido en el discurso de las alumnas entrevistadas. En este sentido, el lenguaje posee la capacidad de contribuir a la perpetuación de estereotipos de género. Algunos testimonios evidencian cómo las personas tienden a asociar términos diferentes a una misma realidad dependiendo del género del alumnado que designa. Una de las consecuencias de esta percepción es el reforzamiento y legitimación de actitudes discriminatorias o de estereotipos de género que afectan a las alumnas: se percibe el sistema de comunicación como una estructura androcéntrica y, por tanto, sexista. Por ello, desde un enfoque de género, el lenguaje juega un papel importante en la medida en que se trata de una herramienta susceptible de generar cambios en la forma de hablar, de escribir y en las mismas representaciones gráficas sobre hombres y mujeres y cómo cambian las concepciones en torno a las mismas. El uso del lenguaje inclusivo es, por tanto, una apuesta al cambio de concepciones, actitudes y prácticas lingüísticas que construyen la realidad.

Asimismo, los materiales y herramientas son decisivos para visibilizar la sensibilización en perspectiva de género del profesorado. Así lo ponen de manifiesto los testimonios recogidos que revelan la existencia de currículos formales sensibles con el género que, en la praxis, se traducen en un currículo oculto desinteresado por su aplicación en la materia impartida, una idea que apunta hacia la necesidad de acompañar el análisis de la dimensión formal con la dimensión relacional. Así, el currículo oculto que se desprende de los discursos desvela la necesidad de poner el foco en lo que va más allá del contenido visible (guías docentes) de las asignaturas. En esta línea, las participantes proponen acompañar la integración académica de la perspectiva de género con otras medidas que promuevan el desarrollo de una praxis docente transversal e interseccional.

En la adopción de prácticas responsables con la perspectiva de género emerge la importancia de evitar la reproducción de normas en los siguientes aspectos: (i) Los estereotipos físicos, en la medida en que simplifican y distorsionan la realidad a través de un canon de belleza que responde a un modelo cultural hegemónico y definen la exclusión o inclusión de los individuos en base a sus características físicas; ya que los resultados de los grupos de discusión arrojan luz sobre la ridiculización del aspecto físico como un mecanismo de estigmatización frecuente en la convivencia rutinaria, como un medio de diferenciación para marginar a la “otra”. Mientras que por otro lado se indica la necesidad de evitar la reproducción de (ii) los roles de género, donde las funciones asociadas a las mujeres están ligadas al ámbito privado mientras que los hombres desempeñan aparentemente roles construidos en el espacio público y conectados con las ideas del dominio, la iniciativa, la agresividad y la violencia. Es un aspecto a considerar que tales esquemas siguen perpetuándose en la práctica docente universitaria. En tercer lugar, toman relevancia (iii) los estereotipos raciales, donde la discriminación étnica en la universidad evidencia que emergen a partir de la forma en que el profesorado enfrenta los contenidos de sus asignaturas, pero también en las actitudes y los comportamientos que despliegan frente al estudiantado racializado, dimensión que complejiza al cruzar con el eje de género.

Asimismo, en las aulas se producen relaciones entre quienes se reconocen como iguales que tienen efectos en el desarrollo personal, social y académico del alumnado. Algunos de los

procesos que pueden explicar la situación sociométrica que se produce en el aula responden a la percepción de la conducta, el grado de conformismo con las normas del grupo o de la institución y el rendimiento académico. En esta delicada madeja también influyen los procesos de reputación, en los que el profesorado desempeña un papel fundamental. En este punto vuelve a ser relevante la importancia de incorporar estrategias que se diseñen para fomentar la legitimidad de las alumnas en el aula que no se detenga sólo en la creación de condiciones iniciales que estimulen la participación de las mujeres, sino que continúe en un seguimiento de los comportamientos y actitudes del profesorado hacia el estudiantado desde una perspectiva feminista. Llama la atención en el análisis del eje profesorado-alumnado la necesidad de participación, vía negociación, en la aplicación de la perspectiva de género. Hay una idea de que ésta debería negociarse, como proceso para incorporarla al contenido concreto de cada una de las asignaturas. Es un aspecto importante a considerar la posibilidad de que la perspectiva de género se plantee de modo que permita crear el marco de adaptación necesario y creando valor en la propia participación del profesorado. En relación a esto último, el punto que sigue pone fin al diagnóstico explorando la pertinencia de introducir prácticas docentes sensibles a la perspectiva de género.

#### **d) La pertinencia de la perspectiva de género en la práctica docente<sup>11</sup>**

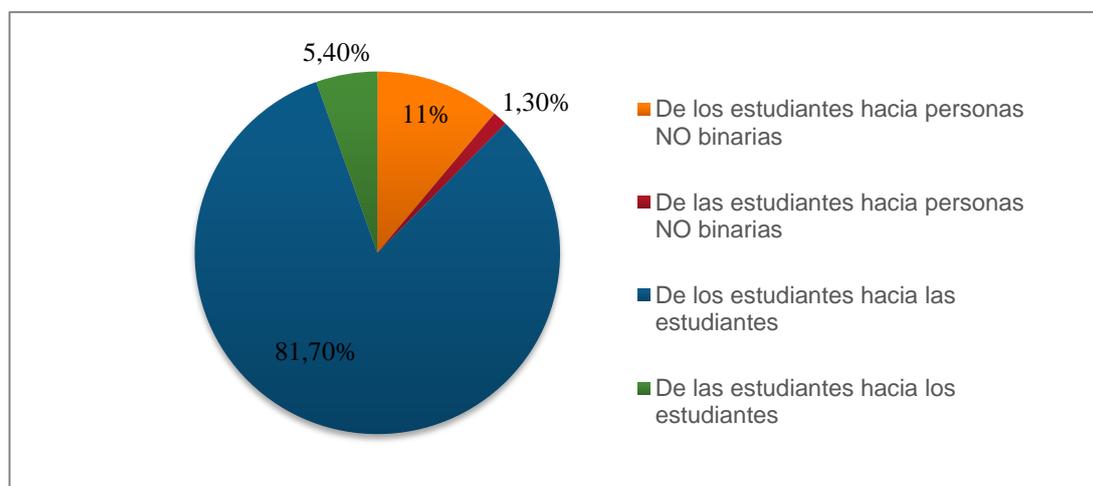
En el cuestionario administrado al estudiantado de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, se abordan diferentes elementos que componen la dimensión relacional de la práctica educativa en el aula, a través de preguntas como: “¿Recuerdas alguna ocasión en la que el profesor o profesora haya realizado comentarios sexistas o haya tenido comportamientos que pudiéramos considerar como tales en su clase?” Un 40 por cien del alumnado del grado señala que nunca ha percibido actitudes sexistas, frente a un 34 por cien que señala que se han producido de forma esporádica, un 23 por cien que apunta a que las ha visibilizado más de una vez y un 3 por cien que considera que se ha enfrentado a estas situaciones bastantes veces.

Preguntados por el origen de estos comportamientos, el 92 por cien del estudiantado señala que provienen de profesores, frente a un 8 por cien que apunta que su origen está en profesoras. Ante la pregunta de si este tipo de comportamientos se produce entre el alumnado, el 37 por cien considera que no, el 12 por cien que se producen con mucha frecuencia y el 51 por cien 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 por cien), seguido por los estudiantes hacia personas no binarias (11 por cien), de las estudiantes hacia los estudiantes (6 por cien) y de las estudiantes hacia personas no binarias (1 por cien) (ver Cuadro 4).

---

<sup>11</sup> Cabe recordar que este artículo se circunscribe en una investigación que incorpora el análisis de los cinco grados que se imparten en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU. En este sentido, y en tanto la propuesta pretende poder adaptarse a titulaciones diversas más allá del grado de Ciencia Política, el equipo investigador ha considerado pertinente, en este punto, presentar los datos correspondientes a todo el alumnado encuestado, así como el diagnóstico realizado con profesorado más allá del grado de Ciencia Política.

**CUADRO 4: PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE HA PERCIBIDO ALGUNA VEZ COMENTARIOS O ACTITUDES SEXISTAS ENTRE EL ALUMNADO, SEGÚN EL GÉNERO DE ALUMNADO VÍCTIMA DE LA AGRESIÓN**



Fuente: Elaboración propia.

Al objeto de medir el grado de incorporación de la perspectiva de género entre el estudiantado, en las encuestas se pregunta sobre la capacidad para explicar el origen de estas actitudes. Así, un 25,5 por cien del alumnado admite que no sabría explicar la razón por la que estos comentarios y comportamientos sexistas se producen, frente a un 38 por cien que sabría explicarlo (el 36 por cien no contesta). Así las cosas, preguntamos a ese 25,5 por cien: “¿Te gustaría entender y, por tanto, poder explicar el origen de estos comportamientos?” De ese 25,5 por cien, solo el 3 por cien contesta que no y el resto contesta afirmativamente.

En este punto, en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación se observa una pluralidad de acercamientos a la cuestión del género, que van desde 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 al género, o no existe, o por lo menos no es significativo (solo un 3 por cien rechaza comprender el origen de los comportamientos sexistas).

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

Es comprensible, así, que a lo largo de la investigación emerja una preocupación compartida por quienes participan de los cursos formativos. Cómo lograr hacer visible, en la práctica, la necesidad de incorporar esta perspectiva en la docencia, no solo en lo que a la dimensión formal respecta, sino también en relación al currículum oculto. Una preocupación que se comparte con el alumnado femenino participante en los grupos de discusión. Como se

ha visto, estas alumnas destacan el peso que las dimensiones simbólicas y no formales tienen en la relación profesorado-alumnado. Unas dimensiones que adquieren si cabe más relevancia en las interacciones horizontales del alumnado en el marco del trabajo en grupo. Recordemos cómo alumnado participante destacaba cómo en estos espacios de interacción se generan fuertes desigualdades y prejuicios que afectan al alumnado femenino. Para estas alumnas, la identificación de lo masculino con lo público, lo productivo y lo racional se acompaña del encorsetamiento de lo femenino a lo privado, reproductivo y emocional, que las invisibiliza a la par que sobrecarga de responsabilidades de coordinación.

## 4.2. IAP y trabajo cooperativo con perspectiva de género

El diagnóstico ha mostrado que las metodologías más punteras a nivel educativo, aquellas que descansan en el protagonismo del estudiantado, deben ser abordadas desde la lógica del género para evitar que lo que se *gane* en términos de eficacia pedagógica no se *pierda* desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades entre el alumnado (Martínez Moscoso, 2012; Fabra, 2007). Así, se explora esta idea a través de una propuesta que triangula la Investigación-Acción Participativa, el trabajo cooperativo y la perspectiva de género.

### 4.2.1. Participación, cooperación y género

La propuesta que se presenta trata de aprovechar las potencialidades de la enseñanza cooperativa, asumiendo la metodología de la Investigación Acción Participativa a la hora de incorporar la perspectiva de género. Esta triangulación entre acercamientos participativos, cooperativos y con perspectiva de género es viable ya que comparten una serie de elementos comunes (Ganuza, 2010; Orts, 2011; Villasante, 2010; RID, 2012).

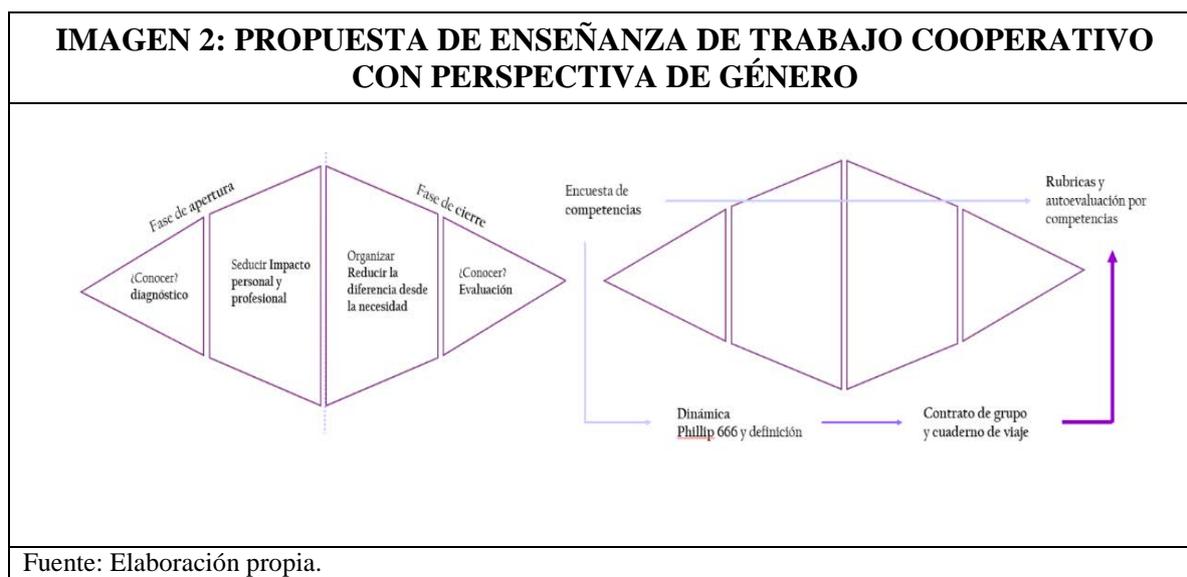
- Tanto la perspectiva de la IAP como la de la enseñanza cooperativa asumen el papel de sujeto de participantes, en este caso el estudiantado. Igualmente, parten de la premisa de que la clave es un trabajo acompasado en el que lo relevante no es el avance particular sino el colectivo.
- Si la IAP parte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

Antes de profundizar en esta cuestión, las metodologías de la IAP presentan otras potencialidades para la incorporación eficaz de la perspectiva de género al trabajo cooperativo en el aula. Así las cosas, el profesorado participante en los cursos de formación ha señalado como clave la realización de un buen diagnóstico sobre las posiciones que el alumnado tiene respecto de esta cuestión a fin de atinar en el diseño de una estrategia que no sólo sea válida para los y las convencidas de su pertinencia, sino, sobre todo, capaz de seducir a quienes *a priori* no consideran relevante esta cuestión. Igualmente, las personas participantes consideran que para que esta pertinencia sea considerada no debe asentarse en el abstracto, sino que debe pilotar sobre otro de los principios de la enseñanza cooperativa y la reflexión grupal. Ambas cuestiones, el diagnóstico y la reflexión se corresponden a los dos momentos de la metodología de la IAP (Martí, 2002), que a imagen y semejanza de un acordeón (Ver imagen 1) comienza por fases de apertura y continúa con fases de cierre.

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

#### 4.2.2. Una propuesta de enseñanza entre el trabajo cooperativo, la IAP y la perspectiva de género

Si se vinculan los principios y metodologías de ambas perspectivas y se orientan a la incorporación de la perspectiva de género se podría plantear una propuesta de abordaje, que al margen de la incorporación o no de la perspectiva de género en el *currículum* 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 (para ver la propuesta esquemáticamente consultar Imagen 2).



##### a) Primer paso: conocer la realidad

En cualquiera de los grados se puede hacer una encuesta inicial (temática, o en la que la cuestión del género sólo sea una de las variables analizadas entre otras) que permita cuantificar el número de afines, ausentes y personas adversarias a la cuestión<sup>12</sup>. Esta información es fundamental para modular (y acertar en) la profundidad con la que plantear la incorporación de la perspectiva de género. La clave a la hora de decidir la profundidad con la que se aborda la perspectiva de género no debe partir de la consideración de los y las afines sino de la identificación para su posterior seducción (y conversión en afines) del número de ausentes. El

<sup>12</sup> Utilizamos la terminología de la técnica de los sociogramas (Alberich, 2008), que permite identificar la vinculación de los actores en torno a un determinado tema, en este caso la perspectiva de género.

objetivo es diagnosticar el espacio indefinido, para establecer estrategias que les hagan ver la relevancia personal, académica (y también social) de esta cuestión. Desde esta perspectiva, un mal diagnóstico puede hacer que algunas personas ausentes se conviertan en adversarias. Debemos tener en cuenta, también, que la información de la encuesta puede ser importante en la fase de cierre, de forma que si se ha hecho un buen trabajo es probable que el número de personas ausentes haya descendido, aumentando las afines.

Igualmente, además de la encuesta podría ser interesante que el estudiantado contestase sobre la asociación de competencias para el trabajo grupal en base a los géneros. Quien tenga una posición que se identifica como ausente, es probable que considere *a priori* que no hay una relación significativa (por ejemplo, entre un lenguaje directivo y el género). Si tras el desarrollo del trabajo en grupo incorporando la perspectiva de género se pasa de nuevo la encuesta en la fase final de cierre, es posible que el porcentaje de personas que ven esta relación haya aumentado. En ambos casos (diagnóstico de afinidad y de competencias), se podrá demostrar cómo la incorporación de metodologías con perspectiva de género es relevante y necesaria.

Concretamente, en el experimento realizado en 1º de Ciencia Política en 2018 se pasaron dos cuestionarios, uno *sobre competencias comunicativas* y otro *sobre competencias para el trabajo en grupo*. Analizados los resultados por géneros se observan diferencias significativas en varios de los ítems: las alumnas manifiestan mayor malestar a la hora de hablar en público (ellos se posicionan en 1,45 en una escala 1-2 siendo 1 verdadero y 2 falso; ellas en 1,31), una mayor tendencia a no responder (1,35 ellos; 1,05 ellas). Respecto de las competencias de trabajo en grupo, existen diferencias importantes en relación con la capacidad de liderazgo (formulada en términos cooperativos, de cuidado del grupo) con una posición de 3,5 (en una escala de 1 a 5) para ellas frente al 3,3 de ellos; en la participación activa (4,06 ellos frente a 3,9 ellas); en la toma de decisiones (4,1 ellos frente a 3,9 ellas); en el manejo de los conflictos (3,55 ellos frente a una auto-percepción de media en 3,71 para ellas); y en la capacidad de pedir favores (que alcanza la diferencia más alta, con 3,5 de media para ellos y 4 para ellas).

Estas competencias en las que existe una diferencia significativa pueden ser consideradas como elementos para que el propio estudiantado los aborde en el trabajo en grupo, incorporándolas como elementos a autoevaluar en el proceso de aprendizaje. Así, una parte de la nota del proyecto podría destinarse a que el alumnado valore cómo han abordado sus compañeros de grupo estas diferencias, convirtiendo de esta forma al alumnado en sujeto de su propio proceso de aprendizaje.

## **b) Visibilizar la realidad**

Siendo la clave las personas ausentes, especialmente en grados o facultades en los que es más complicado abordar esta cuestión, es fundamental la realización de acciones que hagan evidente la necesidad de incorporar esta perspectiva, no tanto a nivel filosófico o teórico sino desde la práctica. Se propone para ello comenzar los cursos con lo que en IAP se define como “dinámica de impacto”, destinada a fijar la atención y a introducir a través del simbolismo elementos claves del análisis posterior (Martí, 2002). A modo de ejemplo se propone una dinámica (*Phillips 666*) de 2 horas fácilmente exportable a la mayor parte de los grados. La secuencia comienza creando grupos mixtos de 3 chicas y 3 chicos, más algún grupo de control (con alguno de los géneros en minoría). En 6 minutos tienen que consensuar 6 palabras que definan un elemento clave de la asignatura, en este caso la política. Inmediatamente después se les pide que hagan una definición (en este caso de política) con las 6 palabras consensuadas. Tras redactar esta definición, se reparte a otro grupo que deberá criticar la ajena y defender la propia en público. Se deja 6 minutos para preparar la argumentación y se inicia el debate. Al acabar la dinámica se pide que respondan a un cuestionario en el que deben identificar quién ha

ejercido el rol de secretario/a (escribir las palabras y dinamizar el ejercicio primero; escribir y dinamizar la definición) y el de ponente (preparar ideas para criticar la definición ajena; defender y criticar en público). Se requiere que se contabilice el tiempo que han hablado chicos y chicas en cada ejercicio.

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

### **c) Recursos organizativos y reflexivos**

Uno de los recursos con los que cuenta la enseñanza cooperativa (LAB1, 2016) para garantizar los principios de interdependencia, trabajo en grupo y reflexión compartida es la elaboración de un *contrato de grupo* en el que el alumnado identifique y acuerde las formas de trabajo, los compromisos personales y grupales, así como los posibles problemas a enfrentar y los medios para resolver conflictos. Esta herramienta puede ser utilizada para que se incorpore un apartado (voluntario u obligatorio, dependiendo del diagnóstico previamente realizado) que considere la perspectiva de género en las interacciones del grupo. Se trata, así, de una declaración de intenciones que puede empoderar a las personas afines y seducir a las ausentes.

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

Habida cuenta que uno de los principios de la enseñanza cooperativa es el de la interdependencia recíproca (LAB1, 2016; RID, 2012), el alumnado es consciente de que cualquier persona del grupo debe estar preparada para presentar los resultados, ya que la nota del conjunto del grupo dependerá de la habilidad la persona seleccionada al azar. Si el estudiantado observa que hay mayor predisposición de los alumnos a hablar en público y potencialmente mayores dificultades de las alumnas para asumir este rol, la consideración de esta variable como un elemento a evaluar pone en el propio grupo el acento para que establezca estrategias que les garanticen la mejor nota (y en este caso, romper la tendencia desigualitaria en términos de capacidades comunicativas y presencia en el espacio público, identificadas en el análisis cualitativo como factor relevante).

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

### d) Cierre

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

Por último, podría distribuirse una *rúbrica de tiempos* en los que se detallasen todas las tareas que un trabajo cooperativo requiere y en las que se incluyan también las “reproductivas” (emplazar a reuniones, mantener el orden, levantar actas, hablar con personal docente) para que cada persona contabilice el tiempo que ha dedicado personalmente o por géneros en su grupo (ver Imagen 3). De esta forma, se visibilizaría aquello que se ha intuido y es que, si no se ponen medios para evitarlo en las interacciones en el aula, el género importa. A modo de ejemplo, se presenta una propuesta elaborada a partir de las reflexiones del profesorado participante en los cursos formativos.

**IMAGEN 3: RÚBRICA DE TIEMPOS**

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

Fuente: Elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES

Este artículo ha tratado de ofrecer unas primeras pinceladas de una propuesta pedagógica para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. El diagnóstico ha mostrado algunas ideas relevantes en relación a los objetivos del artículo. En primer lugar y pese a la proliferación de instrumentos para la implementación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado de Ciencia Política (Vergé y Alonso, 2019), el análisis de las guías docentes muestra el bajo impacto de esta perspectiva en el desarrollo curricular del grado, incluso en su aspecto más formal. Sin embargo, es posible constatar un tránsito hacia formas lingüísticas más inclusivas y, con ello, hacia la ruptura de algunos de los imaginarios y estereotipos de género que vinculaban el conocimiento con la masculinidad (Scott, 1990). Una ruptura que, si bien supone un avance, contrasta con la invisibilización sistemática de la agencia de las mujeres en el proceso de producción de conocimiento que identificamos a través del análisis de los apartados bibliográficos de las guías estudiadas.

Pero más allá de las ausencias de temáticas de género y de presencia de mujeres en los itinerarios curriculares en Ciencia Política, la falta de una docencia comprometida con la igualdad de género constituye no únicamente una cuestión de “injusticia epistémica”, sino que, como indican las líneas introductorias de este artículo, reproduce las desigualdades de género también en relación a las dimensiones relacionales. En este sentido y, tal y como han mostrado las encuestas administradas al alumnado del grado, así como los diversos grupos de discusión realizados, el estudiantado percibe la reproducción de normas, roles y desigualdades de género en sus prácticas cotidianas en el aula. A través de sus discursos encontramos que los estereotipos y desigualdades de género se perpetúan no solo en las dinámicas grupales de trabajo entre el estudiantado, sino también en el refuerzo de relaciones de “camaradería” entre el profesorado masculino y los alumnos, en detrimento de las relaciones que perciben las alumnas.

Frente a ello, una parte del alumnado, en su mayoría las alumnas, concede un importante valor a la incorporación de una *praxis* feminista en las relaciones que se producen en la universidad a través de criterios de equidad, solidaridad, empatía o flexibilidad. Una idea que es reforzada por las potencialidades que algunos de los discursos señalan en relación a la introducción de perspectiva de género en los contenidos trabajados en el aula. Así, la docencia sensibilizada con cuestiones de género aparece vinculada con prácticas y formas docentes y de trabajo más inclusivas.

Todas estas ideas apuntan hacia la necesidad de diseñar estrategias de práctica docente sensibles a las desigualdades de género como vehículo no sólo hacia la estimulación de pensamiento crítico y el empoderamiento del alumnado (Verge y Alonso, 2019), sino especialmente hacia la democratización de los espacios, procesos, contenidos y prácticas académicas. Para ello, la propuesta ha puesto en diálogo los principios y las metodologías de la enseñanza cooperativa y la IAP poniendo de relieve los elementos que comparten los acercamientos participativos, cooperativos y la perspectiva de género desde la enseñanza, así como mostrando las potencialidades que ofrecen las metodologías activas de enseñanza en la incorporación de la perspectiva de género, como vía hacia la consecución de una práctica universitaria cimentada sobre valores de igualdad y justicia social. Se trata, entonces, de una propuesta que trasciende el contenido formativo para situarse en la práctica de la docencia y el aprendizaje, extensible, por ende, a otros grados menos familiarizados con las disciplinas de las Ciencias Sociales. Es una propuesta que entiende el espacio universitario como espacio socializador y las relaciones que en éste se generan, como moldeadoras también de las relaciones externas a él (Velasco, 1997). Todo ello redundando no sólo en el desarrollo de la calidad

del sistema universitario, sino en la construcción de una universidad arraigada a los principios de equidad y justicia social.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (2000): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid.
- Alberich, T. (2008): “IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la acción social”, *Portularia VIII*, nº 1, pp. 131-151
- Alonso, L. E. (2003): *La Mirada Cualitativa en Sociología*, Editorial Fundamentos Colección Ciencia, Madrid.
- Alonso, A. (2015): *El mainstreaming de género en España*, Tirant lo Blanch, Valencia
- Anderson, J.R. (1983): *The architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge.
- Balcazar, Fabricio E. (2003): “Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades” vol. IV, nº 7-8, pp. 59-77, Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina.
- Bengoechea, M. (2003): *Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal*. Proyecto NAHIKO, EMAKUNDE – Instituto Vasco de la Mujer.
- Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós. Barcelona.
- Callejo, J. y Viedma, A. (2005): *Proyectos y Estrategias de Investigación Social*, McGraw-Hill Interamericana, Madrid.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994): “Grupos de discusión” en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Síntesis, Madrid, pp. 288-316.
- Castaño, C., S. Vázquez-Cupeiro y J. L. Martínez-Cantos: (2017): “Gendered management in Spanish universities: functional segregation among vice-rectors”, *Gender and Education*, nº 3, pp. 1-20.
- Collins, P. H. (2000): *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Routledge, New York.
- Collins, P. H. y Bilge, S. (2016) *Intersectionality*, Routledge Classics. United States
- Davis, A. (1981): *Woman, Race and Class*, Women’s Press, London
- Fabra, M. L. (2007): *Guia de bones pràctiques des d’una perspectiva de gènere. La introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. Observatori per a la Igualtat UAB, Banco de Recursos para la Docencia, Barcelona
- Flores, A., y Espejel, A. (2015): “El sexismo como una práctica de violencia en la universidad”, *Revista de Educación Social*, nº 21, pp. 128- 142.
- Friedan, B. (1963): *The Feminist Mystique*, Norton, New York.
- Ganuzas, E. (2010): *La democracia en acción: una visión desde las metodologías participativas*, Antígona. Madrid.
- García, E., J. Gil y G. Gómez. (1996): *Metodología de la Investigación cualitativa*. Aljibe, Málaga.
- Gilligan, C. (1982): *In a Different Voice*, Harvard University Press, Cambridge.
- Gonzalez, B. (1999): “Los estereotipos como factor de socialización de género”, *Comunicar*, nº 12, pp 79-88.
- Grünberg, L. (2011): “From gender studies to gender IN studies and beyond” en L. Grünberg (ed), *From gender studies to gender IN studies. Case studies on gender-inclusive curriculum in higher education*, Unesco – CEPES, Bucharest.
- Izcara Palacios, S. P. (2014): *Manual de Investigación Cualitativa*, Fontamara, Méjico DF.

- Izquierdo, M. J. (1999): *El sexisme a la universitat. Estudi comparatiu del personal assalariat de les universitats públiques catalanes*, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona
- Izquierdo, M. J., F. J. León y E. Mora (2008): “Sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica”, *Arxius de Ciències Socials*, nº 19, pp. 75–90.
- Juaristi, P. (2003): *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*, Argitalpen Zerbitzua EHU/UPV, Zarautz
- Knodel, J. (1993): *The Design and Analysis of Focus Group Studies in Social Science Research. In Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*, Sage, Newbury Parl.
- LAB1 (2016): *Aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*, Laboratorio de Innovación educativa, Madrid.
- Lagarde, M. (1994): “La regulación social del género. El género como filtro de poder”, en Pérez, J. y Rubio E. (coords.), *Antología de la sexualidad humana Vol. 1*, Ángel Porrúa, México. pp. 389- 425.
- Martí, J. (2002): “La investigación Acción Participativa, estructura y fases”, en Martí, J. (coord.): *La investigación social participativa*, pp.79-123.
- Martínez Moscoso, D. M. (2012): *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Mason, M. A. y M. Goulden (2004): “Marriage and baby blues: Redefining gender equity in the academy”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, nº 596, pp. 86–102.
- McKinnon C. (1989): *Toward a Feminist Theory of the State*, Harvard University Press, Cambridge.
- Merton, R. K.; Fiske, M., and Kendall, P. L. (1990): *The Focused Interview: a Manual of Problems and Procedures*, Free Press, New York.
- Morgan, D. L. (1997): *Focus groups as qualitative research*, Sage. Thousand Oaks.
- Olabuénaga, J. I. (2009): *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Orts, J. V. (2011): *Como dar clase a los que no quieren*, Editorial Grao, Barcelona
- RID (2012): “El ABP: origen, modelos y técnicas”, *Aula de innovación educativa*, nº 216, pp. 14-18 (Red de Innovación Docente en ABP del ICE de la Universidad de Girona).
- Rodríguez, C. (2006): *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, Akal, Madrid.
- Ruddick, S. (1980): “Maternal thinking”, *Feminist Studies*, nº 6, pp. 342-367.
- Salas García, B. (1992): “Análisis de los prejuicios sexistas en los esquemas conceptuales previos” *Hacia una escuela coeducadora*, Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer, Gazteiz.
- Santos, M. A. (2000): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Grao, Barcelona.
- Scott, J. W. (1990): “El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Amelang, J.S y Nash, M. (coords.) *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, pp. 23-58
- Selener, D. (1997): *Participatory action research and social change*, University Participatory Action Research Network, Cornell.
- Sierra, R. (2003): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*, Thomson Editores, Madrid.
- Taylor, S. y R. Bodgan. 1998. *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.
- Tomé, A. (2001): “La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela”, en Blanco, N. (comp.), *Educación en Femenino y en Masculino*, Akal, Madrid.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001a): *Contra el sexismo*, Síntesis, Barcelona.

- (2001b): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona.
- Velasco, H. M. (1997): “Los espacios de la socialización y de la educación” *Historia de la Educación*, nº 16, pp. 509-514
- Verge Mestre, T. y Alonso Álvarez, M. (2019) “La ceguera al género en el currículum de la Ciencia Política y su impacto en el alumnado” *Revista Internacional de Sociología*, nº 77.
- Villasante, T. (2010): *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*, El Viejo Topo, Madrid
- Walker, S. y Barton, L. (1983): *Gender, Class and Education*, Routledge, New York