

# Saber la singularidad: innovación docente desde los feminismos

Patricia Victòria Martínez i Àlvarez  
(Coord.)



Cuadernos de docencia universitaria 46

Título: *Saber la singularidad: innovación docente desde los feminismos*

## CONSEJO DE REDACCIÓN

*Directora:* Teresa Pagès Costas (jefa de Sección de Universidad, IDP-ICE. Facultad de Biología)

*Coordinadora:* Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación)

*Consejo de Redacción:* Dirección del IDP-ICE; Antoni Sans Martín, IDP-ICE; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Jaume Fernández Borràs, Facultad de Biología; Francesc Martínez Olmo, Facultad de Educación; Max Turull Rubinat, Facultad de Derecho; Silvia Argudo Plans, Facultad de Biblioteconomía y Documentación; Xavier Pastor Durán, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud; Roser Masip Boladeras, Facultad de Bellas Artes; Rosa Sayós Santigosa, IDP-ICE; Pilar Aparicio Chueca, Facultad de Economía y Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (Escuela de Enfermería); Juan Antonio Amador, Facultad de Psicología; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretaria técnica) y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: julio de 2022

Recepción del original: 23/06/2021

Aceptación: 28/03/2022

© Patricia Victòria Martínez i Àlvarez (coord.)

© IDP/ICE, UB y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) - [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

IDP/ICE, Universitat de Barcelona

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: IDP/ICE, UB, y Octaedro.

ISBN: 978-84-19312-48-8

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

# ÍNDICE

<b>Introducción: Aprender las experiencias</b> .....	6
Bibliografía .....	12

## **BLOQUE I. EN PRIMERA PERSONA: ENSEÑAR ATENDIENDO A VIDAS SINGULARES**

<b>1. Estudios Ingleses. Literatura y teatro: contenidos en primera persona</b> .....	14
La revisión del currículo: contenidos que se trabajan en el aula .....	16
<i>Politics of citation</i> .....	18
Cuestionario .....	18
Bibliografía .....	19
<b>2. El cuaderno de bitácora o dietario de curso. Navegar con libertad femenina en el mar de la enseñanza superior</b> .....	21
Bibliografía .....	27
<b>3. Pensar la salud mental desde los feminismos: una propuesta de innovación docente en el Grado de Trabajo Social</b> .....	29
Una propuesta docente: salud mental colectiva y trabajo social .....	30
Pensar el trabajo social en salud mental desde una perspectiva feminista .....	31
Didácticas feministas .....	32
Bibliografía .....	34
<b>4. Aplicación de herramientas feministas en la docencia de una asignatura de Pedagogía</b> .....	36
Introducción .....	36
Modificación del plan docente .....	36
La relación docente-estudiantes .....	38
Actividades de aprendizaje .....	40
Bibliografía .....	41

## BLOQUE II. ESCUCHAR LOS SILENCIOS Y MIRAR A LOS VACÍOS

<b>5. Ellas también piensan: introduciendo la perspectiva de género en contenidos, prácticas y metodologías docentes en el Grado de Filosofía</b> .....	44
Las mujeres filósofas y el «fatalismo disciplinario» .....	44
Fomentando la visibilidad de las filósofas: diseño de contenidos .....	45
La dinámica en el aula y la tutoría .....	46
Bibliografía .....	49
<b>6. Innovación docente realizando aprendizaje-servicio en perspectiva feminista. Una experiencia desde la asignatura Sociología de los Géneros sobre el tema de géneros y tecnologías</b> .....	51
Introducción .....	51
Elementos feministas de la experiencia ApS sobre género y tecnologías .....	53
Conclusiones .....	55
Bibliografía .....	56
<b>7. Aportaciones feministas a la docencia de la física</b> .....	59
Introducción .....	59
Diagnóstico .....	60
Propuestas y buenas prácticas .....	62
Bibliografía .....	64

## BLOQUE III. MISCELÁNEA PARA LA EFECTIVIDAD

<b>8. Economía y empresa: abordaje de conceptos para su efectiva aplicación</b> .....	67
Transformación de la práctica docente .....	69
Promoción de valores y modelos igualitarios .....	70
Promoción de la equidad en el trabajo y en los usos del tiempo .....	72
Visibilización de las mujeres, comunicación no sexista y erradicación de las violencias machistas .....	72
Bibliografía .....	73

<b>9. Ciencias del agua: el feminismo como herramienta vertebradora de la docencia fuera del aula</b> .....	75
Introducción .....	75
Contexto docente.....	76
Observación, reflexiones y propuestas de mejora.....	77
Ecofeminismo y la visión del agua .....	79
Bibliografía.....	80
<b>10. Introducción de la perspectiva de género en la docencia de una asignatura en un grado científico: diagnosis y propuestas de mejora</b> .....	82
Contextualización de la asignatura.....	82
Estructura, objetivos y evaluación.....	82
Estudiantes .....	83
Diagnóstico: herramientas y resultados.....	83
Herramientas.....	83
Encuestas a estudiantes .....	84
Espacios de encuentro y valoración.....	84
Observación (tercera persona).....	85
Resultados curso 2019-2020 .....	85
Una apuesta innovadora.....	86
Resultados y conclusiones .....	88
Bibliografía.....	89

## INTRODUCCIÓN: APREHENDER LAS EXPERIENCIAS

› **Patricia Victòria Martínez i Àlvarez**

Departamento de Historia, UB

A lo largo del curso 2020-2021, diversas docentes de diferentes áreas de conocimiento participaron en la formación «Innovación Docente desde los feminismos: práctica y elaboración de herramientas universitarias», impulsada por el IDP-ICE de la Universidad de Barcelona. Lo que aquí presentamos son algunos de los resultados de esta experiencia: durante la formación, cada docente desarrolló la tarea de identificar, recoger, sistematizar y analizar las prácticas feministas con las que lleva a cabo su docencia innovante. Este trabajo de análisis nos ha permitido también detectar y visibilizar prácticas, contenidos y dinámicas tradicionales que han agravado las desigualdades en las aulas universitarias y desde éstas. Uno de los objetivos de la innovación docente es conseguir una mayor autonomía del estudiante a partir de nuevas formas de aprendizaje que incluyan una evaluación formativa, así como el desarrollo de competencias específicas y transversales: los siguientes artículos describen contenidos, prácticas de aula, formas de evaluar, y de concebir el conocimiento que transforman la relación de las estudiantes con el saber científico, con la universidad, y con sus compañeros y docentes. Promovemos, con estas buenas prácticas, mejoras en la evaluación, pensamiento crítico y libre para aplicar conocimientos, corresponsabilidad en el aula, y consecución de competencias que humanizan la realidad académica despatriarcalizándola.

Cada vez que estalla un caso de violencia machista se extiende el rumor de que «la educación es la base para erradicarla»: la universidad, pues, tiene una gran responsabilidad social en este sentido, tanto por lo que transmite como por la forma en que se presenta y relaciona con la sociedad, y la persona docente es, en las aulas, la referente y representante inmediata de esta universidad. Por eso, lo que haga la persona docente, lo que detecte y diga, lo que promueva, o todo lo que no haga, que no detecte, y que no promueva será el mensaje de la universidad a las y los alumnos. Este mensaje, que es la práctica docente en sí, son los

contenidos que elige, la forma de trabajarlos y el modo de ser mediación entre el saber, la universidad, y la persona que aprende. Cuando hablamos de innovar desde herramientas feministas para la mejora de la calidad docente, estamos hablando de cómo transformamos contenidos, de cómo feminizamos la forma de transmitirlos, de evaluarlos, de qué dinámicas de aprendizaje. En clase priorizamos para que todo esto garantice que las y los alumnos puedan identificar desigualdades y formas de violencia patriarcales y puedan utilizar a la vez estas nuevas herramientas para ser agentes de transformación igualitaria.

Esta formación con docentes se desarrolló en tres espacios diferentes de trabajo: el aula síncrona, el aula virtual no síncrona, y el acompañamiento personal en el trabajo de recopilación, análisis y sistematización. En este proceso, buena parte de los resultados nos llevaron a identificar que en la docencia es necesaria la atención a la singularidad de cada estudiante: que es necesario saber quiénes son las personas con las que trabajamos en el proceso de aprendizaje. La singularidad en la relación de aprendizaje debemos aplicarla también en aquello con lo que trabajamos: los conceptos, las teorías, los referentes deben ser llevados de la abstracción y la objetivación a la concreción y a la singularidad. Así, hay docentes que describen aquí cómo han transformado conceptos clave en sus asignaturas, cómo han incorporado algunos nuevos; otros, cómo han reorganizado toda la actividad docente, y otras, cómo han tomado de las propuestas del activismo feminista en el mundo, el método para abordar las problemáticas que analizan en sus asignaturas.

En esta formación dentro del aula virtual hemos desarrollado al menos tres prácticas colaboradas para evidenciar que se crea saber comunitariamente, y para corroborar que cada saber singular suma y puede contribuir a reorientar los propios contenidos de las demás materias y áreas de conocimiento: si las propuestas teóricas, académicas de cada docente aportan a la materia de conocimiento, habrá que pensar pues que esta misma singularidad está en las y los estudiantes y en sus formas de aprendizaje. Desarrollamos un glosario en el que las docentes participantes iban incorporando conceptos que en su materia habían replanteado o introducido. Algunos ejemplos son el concepto de «políticas de citación», el de la «ética del cuidado», el de «Aprendizaje Servicio» o el de «injusticia epistémica»: cada uno de ellos, trabajado por una docente, aportaba a una herramienta colectiva de la que las demás

docentes después podían hacer uso para ver cómo lo definirían o aplicarían a su materia. También desarrollamos una tarea en la que unas docentes reconocíamos en las otras qué habíamos aprendido de su experiencia, puesta en común durante la formación. Esta actividad nos permitía afianzar la idea de que el saber se ensancha en el reconocimiento del saber del otro y por otra, y nos invitaba a trasladarlo al aula mirando de cerca los saberes de las y los alumnos: aquí, una vez más, la idea de la «singularidad». Finalmente recogimos, también en el aula virtual, prácticas y herramientas de innovación que cada una desarrollaba, creando un sitio de recursos común.

En los artículos que aparecen a continuación encontramos experiencias que cada docente ha impulsado para revertir, como anotaba arriba, desigualdades detectadas especialmente en el aula y en la relación entre alumnos, materia, autoridad docente y universidad. El análisis del por qué y del cómo hablan menos las chicas que los chicos en clase, la detección de lenguajes corporales que, en los chicos, denotan su tendencia a querer ser el centro de atención de la persona docente en espacios como los laboratorios, qué conocimientos y capacidades expresan que han desarrollado unas y otras cuando realizan tareas por escrito, o qué tipo de preguntas hacen en el aula, así como cuáles son los resultados cuando se hace trabajo colaborado y en pequeños grupos, mixtos o no mixtos, son algunas de las prácticas que en áreas tan dispares como la Sociología, la Filosofía y la Física, la Biología y la Salud Mental, la Economía, las Ciencias del Mar, la Filología Inglesa, la pedagogía o la Historia del Arte han desarrollado docentes feministas en diversas materias desde la Universidad de Barcelona. Es importante destacar, además, que muchos de los recursos pedagógicos innovadores con los que trabajan las docentes que aquí escriben, los han desarrollado en espacios de trabajo propios, sin financiación, y a menudo sin el reconocimiento de la propia universidad. Esta tendencia institucional a no dotar de recursos a aquellas líneas de trabajo que impactan en la mejora de las relaciones humanas la encontramos en la histórica realidad de relación de poder entre el docente y el alumno, o en la evidente poca inversión en los últimos años al promover, y reconocer también, la transformación de los planes docentes a fin de garantizar que sean igualitarios y que no reproduzcan ninguna expresión de violencia machista, incluida la institucional y la revictimización, recogidas en la úl-

tima modificación de la Ley del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista (17/2020).

Tal y como indica la Ley Integral contra la Violencia de Género (1/2004 de 28 de diciembre), y a partir de la obligatoria incorporación de la perspectiva de género en la docencia como indicador del despliegue de las políticas de igualdad en el ámbito académico, herramientas como la transversalidad (marco institucional, práctica docente, contenidos, entorno de aprendizaje), la interseccionalidad (incorporando, además, ejes que tienen que ver con discriminaciones en el acceso a la universidad, así como en las condiciones académicas o laborales dentro de la universidad), y la multidisciplinariedad (esta muestra dispar de disciplinas que nos acercan a la complejidad de las realidades en las que se dan las violencias, más allá de condiciones, edades, contextos, etc.) resultan fundamentales, y con ellas hemos trabajado en el marco de la formación «Innovación docente desde los feminismos» ampliando así lo que obliga la Ley 5/2008 en cuanto a asegurar que, en el marco de los currículos de las disciplinas universitarias se incorpora proporcionar contenidos formativos específicos que ayuden a la sensibilización, la detección y el abordaje de las desigualdades.

«Innovación docente desde los feminismos», tal y como apuntaba arriba, es el conjunto de prácticas que desarrollamos en el aula, y que se hacen evidentes en torno a estos grandes ámbitos:

- Pedagogía innovadora online que privilegia la compatibilización de clases invertidas, foros de co-creación, y espacios de socialización grupales y subgrupales, para analizar los conocimientos desarrollados dentro de la materia, entendiendo el feminismo y los estudios de género como lo que nos impulsa a producir y transmitir conocimiento de forma crítica, introduciendo «los vectores de la diferencia (género, sexualidad, clase, raza) en los discursos educativos a fin de favorecer la crítica de complejos sistemas de dominación» (Belausteguioitia y Mingo, 1999, p. 14).
- Metodología docente activa que, siguiendo la propuesta de bell hooks<sup>1</sup> está guiada por una pedagogía comprometida que invita al

1. Puede sorprender que escribe el nombre en minúscula. Hay que indicar que es el nombre literario elegido por la escritora y pedagoga Gloria Watkins en homenaje a las mujeres de su familia.

alumnado, por el protagonismo que toma en el proceso de aprendizaje resolviendo retos conceptuales, teóricos, sociales y culturales, a desarrollar una visión crítica del mundo y desmontar el paradigma de que el conocimiento se transmite jerárquicamente. Esta metodología facilita el cuestionamiento de estereotipos y la identificación de prácticas de violencia machista normalizadas.

- Desarrollo de competencias digitales desde el planteamiento de que la innovación va mucho más allá de la digitalización, y con dinámicas en las que los grupos aprovechan el reto actual de la docencia y del trabajo online (que se desarrollan dentro de espacios con poca amabilidad para el lenguaje corporal y para la participación empática y dialógica) para transformar dinámicas de uso de estos espacios, y para incorporar estrategias de participación y de co-creación que permiten al mismo tiempo el desarrollo de herramientas para la detección de formas de violencia en otros espacios digitales, como las redes sociales y el ámbito mismo de la conectividad. Este desarrollo competencial está guiado por la idea de que «la pedagogía feminista se interesa por qué se enseña, cómo y por la naturaleza misma del conocimiento» (Colás y Jiménez, 2006, p. 422). También por el convencimiento de que es necesario que cuente como imprescindible, en el desarrollo de competencias para el aprendizaje, qué hay y qué interviene, qué mediaciones hay para el aprendizaje, y cómo se impulsa la corresponsabilidad con estudiantes para la construcción del conocimiento, que debe ser colectiva (Ochoa, 2008, p. 146).
- Acción Tutorial: el método de la docencia activa implica, en el desarrollo de nuestras materias, la facilitación de un mayor número de espacios subgrupales y tutoriales en los que se puede garantizar una mayor participación diversificada en los procesos de co-creación del conocimiento y de aprendizaje. Esta acción pone mucho énfasis en no reproducir lo que identifica Gargallo sobre cómo los currículos ocultos enfatizan en lo que hombres y mujeres deben o pueden hacer y que «en las prácticas docentes se manifiesta en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, donde se estimulan la participación, liderazgo y aprendizaje de los hombres y la actitud pasiva de las mujeres» (Gargallo, 2008, p. 17).

Sin embargo, y al amparo de la ley 17/2015 de 21 de julio sobre igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la formación «Innovación do-

cente desde los feminismos: práctica y elaboración de herramientas universitarias» tenía como objetivo desarrollar el mandato que recae sobre las «universidades en cuanto a incluir una serie de medidas encaminadas a garantizar la igualdad en todos los ámbitos de conocimiento» a fin de poder apuntar la «prevención de cualquier tipo de discriminación y formas de violencia machista»: la práctica docente y los contenidos de los programas docentes tienen toda la capacidad de alcanzar el cumplimiento de este mandato, superando el reto de llenar los contenidos con más mujeres, y centrándose en trabajar las competencias para la crítica de todos aquellos elementos que forman parte del proceso de aprendizaje universitario, aquellos que están vacíos de diversidad, de diferencias, y llenos de estrategias para la invisibilización de la co-creación en la constitución de los saberes. La herramienta de la transversalidad y el método del trabajo desde la transversalidad permiten la conexión entre la universidad y la realidad humana y facilita la identificación de aquellos otros ámbitos de la realidad en los que la estrategia conceptual, institucional y de socialización de la invisibilización, de la negación de la diversidad y de las diferencias reproduce las violencias machistas en realidades patriarcales.

Teniendo en cuenta lo que señala la ley de 2015 sobre que «la violencia de género está presente en todos los ámbitos de la sociedad, incluida la universidad y las entidades de investigación», y que el reto no es sólo «una cuestión de justicia social», sino que debemos garantizar poner el foco en la evidencia de que «afecta directamente al rendimiento de la docencia y de la investigación, los resultados del aprendizaje-servicio, y también la propia vida personal (incluyendo la salud y el bienestar) y profesional de las víctimas», las prácticas y experiencias docentes que aquí presentamos pretenden ser una herramienta para otros docentes que quieran generar espacios de aprendizaje participado para promover la posibilidad del autorreconocimiento de las estudiantes en ámbitos sociales como las propias aulas, los espacios digitales de interacción, y la sociedad. Atendiendo, además, a la revisión que el Parlamento de Cataluña ha hecho recientemente de la ley 5/2008, ampliando el concepto de «violencia machista» al ámbito de la revictimización, de la violencia institucional, y de las violencias digitales (17/2020), durante la formación pudimos abordar con atención cómo los contenidos docentes pueden revictimizar a las mujeres, en la relación de aprendizaje

como ámbito dentro del cual se puede prever la violencia institucional, y en espacios de aprendizaje digital participado que deben permitir a las alumnas desarrollar competencias para la no normalización y para la rápida detección de las violencias digitales.

En las siguientes páginas, pues, se exponen visiones feministas de materias pertenecientes a áreas de saber tanto de ciencias como de humanidades, se explican prácticas docentes orientadas a la detección y abordaje de desigualdades, detallando desplazamientos conceptuales y teóricos y, sobre todo, se recogen experiencias docentes que ponen a las personas en el centro del proceso de aprendizaje desde sus singularidades. El primer bloque acoge cuatro artículos en torno a experiencias en las que las docentes, en una asignatura concreta, han dado relevancia al proceso de aprendizaje en primera persona, desde la singularidad de cada estudiante. En el segundo bloque los artículos se concentran en torno a experiencias docentes que han permitido la detección y análisis del silencio de las alumnas en las aulas, así como del silenciamiento de todo lo femenino en los contenidos de las asignaturas, hasta que ha habido docentes feministas. Finalmente, el tercer bloque, más misceláneo, reúne dos artículos que describen estrategias para la transversalización de la perspectiva de género en la relación entre estudiantes y con docentes, y otro que concentra el trabajo feminista en la reconceptualización de la materia.

## Bibliografía

- Belausteaguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós.
- bell hooks (2003). *Teaching community: pedagogy of hope*. Nueva York: Routledge.
- Cólas, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gargallo, F. (2004). *Ideas feministas latinoamericanas*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

# **BLOQUE I. EN PRIMERA PERSONA: ENSEÑAR ATENDIENDO A VIDAS SINGULARES**

# 1. ESTUDIOS INGLESES. LITERATURA Y TEATRO: CONTENIDOS EN PRIMERA PERSONA

## › Elisabeth Massana

Estudios Ingleses, UB

Las recientes propuestas de desarrollo de una docencia con perspectiva de género en el campo de la filología se han centrado predominantemente en la lingüística, poniendo énfasis en la introducción de usos lingüísticos más igualitarios, en el análisis del discurso desde una vertiente feminista, visibilizando cómo se reproducen significados sexistas, androcéntricos y patriarcales en los diccionarios normativos y/o introduciendo cambios gramaticales para evitar el masculino genérico para dejar de invisibilizar otras expresiones de género (Ribas Bisbal, 2018, p. 9). Si bien es fundamental incorporar un uso del lenguaje inclusivo y trabajar la comunicación no sexista en el aula, pensar la práctica docente desde el feminismo puede permitirnos ampliar los significados de lo que significa hacer docencia con perspectiva de género, por eso este trabajo propone centrar la mirada en los contenidos, concretamente en la docencia de la literatura y los estudios teatrales a partir de la experiencia en los grados de Estudios Ingleses y de Lenguas y Literaturas Modernas, de la Facultad de Filología y Comunicación. En los últimos años he impartido diversas asignaturas en el área de la Literatura anglófono contemporánea, donde el teatro siempre ha tenido una presencia destacada: a pesar de la variedad de encargos docentes a los que las asociadas hacemos frente, y que nos sitúan en condición de precariedad sostenida, el cuidado en la preparación de la docencia y la incorporación de una perspectiva feminista son para mí fundamentales. Más allá de estar enmarcada en asignaturas concretas, propongo la aplicación de mi propuesta en la amplitud de los estudios teatrales contemporáneos, como metodología.

Inspirada por los resultados de mi investigación, a partir de un análisis de la figura de la espectadora teatral<sup>2</sup> y de las implicaciones que tiene

2. Aunque un análisis en profundidad de la figura de la espectadora teatral va más allá de lo concerniente a este texto, las lectoras interesadas en una panorámica reciente sobre la

para la lectura y la interpretación del texto teatral tener en cuenta la perspectiva de género de quien recibe el texto, propongo leer en paralelo los conceptos de alumna y espectadora desde los feminismos para entender y repensar las relaciones en el aula y el papel emancipador que puede tener una práctica docente abiertamente feminista. Si Rancière propone inspirarse en la alumna/aprendiz para pensar la figura de la espectadora (2009), en este caso la propuesta es realizar el recorrido inverso que hace Rancière y pensar la alumna/aprendiz a partir de la figura de la espectadora. Esta sugerencia se basa en los puntos de contacto que tienen el teatro y la docencia como prácticas que implican la copresencia de cuerpos sexuados<sup>3</sup> en un mismo espacio, y que por tanto llevan implícitas unas relaciones de poder y posibles violencias marcadas por las estructuras heteropatriarcales que las definen. Por eso, es necesario invitar al alumnado a reconocerse como cuerpo sexuado y a entender qué implicaciones tiene esto para su lectura del teatro y la literatura, pero también para su actividad en el aula.

Asimismo, es necesario repensar el espacio del aula como un espacio de libertad, siguiendo la lectura que Martínez Martín y Ramírez Artiaga hacen de Zambrano y Freire cuando afirman que «la pedagogía feminista es una preparación para la práctica de la autonomía, la emancipación, la crítica y el empoderamiento» (2017, p. 85). Entendiendo el teatro como práctica colaborativa que genera significados a través del diálogo, la aplicación de una metodología docente feminista basada en las ideas de diálogo y colaboración pueden contribuir a generar un marco de aprendizaje cooperativo. Esta premisa se basa en la definición de pedagogía feminista que ofrecen Martínez Martín y Ramírez Artiaga cuando afirman que «Hablar de una pedagogía feminista es hablar de interseccionalidad, de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de transformación social. Es diálogo, comprensión, colectividad, educación popular, empoderamiento y ruptura de los círculos de opresión» (2017, p. 85).

---

figura de la espectadora pueden consultar: Aragay, M. y Monforte, E. (2016), Introduction: theatre and spectatorship: meditations on participation, agency and trust, *Journal of Contemporary Drama in English*, 4 (1), 3-20.

3. Utilizo el concepto de «cuerpo sexuado» según la propuesta de Judith Butler (2011), quien mantiene que el sexo no es una categoría esencial biológica sobre la que inscribimos el género, sino un ideal regulativo que se materializa en el cuerpo a través de prácticas normativas reiteradas.

La tradición académica heteropatriarcal ha llevado a que durante años una parte del alumnado de literatura no se haya visto reconocido en los contenidos. Recuerdo especialmente mi propia experiencia como alumna, sobre todo en una asignatura de literatura en la que todas las lecturas eran textos escritos por hombres, excepto el último. Cuando se nos presentó el programa del curso, el docente nos comunicó que la inclusión de una autora en el programa respondía a las quejas de una *feminista aguafiestas*,<sup>4</sup> pero que no sufriéramos, que nunca se llegaba al final del programa y no haría falta que la leyéramos. Hasta que no he compartido esta experiencia en el ámbito del curso de «Innovación docente desde los feminismos»,<sup>5</sup> no he sido plenamente consciente de la importancia de este momento como un ejemplo de cómo todo lo que no nos deja ser y no nos nombra es expresión de violencia institucional. Para evitar reproducir estas violencias en nuestra práctica docente, es importante apartarnos de la institución patriarcalizada. A continuación, se presentan tres ejemplos concretos de prácticas docentes feministas que he incorporado a mi docencia y que pueden contribuir a este desplazamiento y al mismo tiempo a generar el espacio de diálogo y colaboración que promueve la pedagogía feminista.

## La revisión del currículo: contenidos que se trabajan en el aula

Un aspecto central y necesario para asegurar que el alumnado vea reflejadas sus subjetividades y experiencias en el currículo es revisar los contenidos enseñados tradicionalmente para realizar los planes de lectura más diversos. Este primer punto de partida puede ofrecer al alumnado unos contenidos en los que se vean representados procedencias y cuerpos sexuados diversos, tanto en sus lecturas primarias, como en las lecturas secundarias. Se trata de, tal y como apuntan Martínez Martín y Ramírez Artiaga, incluir los saberes y experiencias de las mujeres, y otros cuerpos sexuados diversos, rompiendo así dinámicas patriarcales y coloniales de construcción del conocimiento donde, tal

4. Mantengo esta forma de trabajo desarrollado por Sara Ahmed en sus libros *The promise of happiness* (2010) y *Living a feminist life* (2017), donde presenta la figura de la *feminist killjoy*, la feminista aguafiestas, definida como aquella feminista que muestra abiertamente su descontento con el *status quo*, cuya experiencia es problemática por las definiciones hegemónicas de felicidad.

5. Curso ofrecido por el IDP-ICE (2020-2021).

y como nos dicen las autoras «se legitima una única manera (blanca, masculina y heterosexual) de saber y hacer» (2017, p. 86); pero, tal y como nos invitó a pensar juntas Patricia Martínez en el contexto del curso, es necesario hacerlo sin transmitir que sólo las mujeres excepcionales merecen un lugar en la historia (en este caso en la historia de la literatura), evitando revictimizar a las alumnas con un mensaje que les comunica que sólo aparecerán en la historia si son excepcionales. En este sentido, es importante que la inclusión de los contenidos se haga de forma integradora dentro del contexto de la asignatura. Ofreceré, pues, a modo de ejemplo, algunas de las aportaciones hechas en los contenidos de la asignatura de los grados de Estudios Ingleses y de Lenguas y Literaturas Modernas siguiente: Literaturas de EEUU de los siglos XX y XXI, asignatura obligatoria de cuarto año.<sup>6</sup>

Tal y como ya se apunta en el plan docente, los objetivos de aprendizaje de esta asignatura incluyen no sólo conocer los temas y reflexiones principales de la literatura estadounidense de los siglos XX y XXI, sino también comprender conceptos relacionados con la diversidad cultural a través de la historia y los textos literarios, saber relacionarlos con otras fuentes de conocimiento y mostrar respeto por la diversidad de opiniones. Asimismo, el programa no se organiza necesariamente de forma cronológica, así, se abre la posibilidad de organizarlo en torno a conceptos teóricos, ofreciendo un marco conceptual que recoja diferentes textos y que sirva al alumnado de muestra sobre posibles formas alternativas de presentar el conocimiento más desligadas de los cánones tradicionales. En el caso de mi grupo, el programa del curso está organizado en torno a conceptos que *tocan* los cuerpos del alumnado, en concreto los conceptos de cuerpo, frontera y silencio. Cada uno de los bloques, a la vez, profundiza en un ámbito de la literatura contemporánea de Estados Unidos, siempre con la voluntad de que el alumnado encuentre una variedad de contenidos en cuanto a cuestiones de clase, género y racialización. Así, se trabajan las literaturas afroamericanas, las literaturas Chicanas y la literatura producida después de los atentados del 11 de septiembre.

6. De la misma manera que ninguna teoría feminista se puede escribir sin reconocer la genealogía de pensadoras que la han precedido, la docente feminista tampoco practica su docencia en el vacío; por ello quiero agradecer la generosidad y el acompañamiento del Dr. Rodrigo Andrés y la Dra. Cristina Alsina, compañeros de docencia y maestros, sin quienes mi experiencia docente en esta signatura no hubiera sido la misma.

## ***Politics of citation***

En la elaboración del programa de la asignatura ha sido importante que los saberes y conocimientos de las mujeres tuvieran un papel destacado, primando sobre todo la presencia de textos escritos por mujeres racializadas para romper dinámicas coloniales de construcción del conocimiento y ofrecer diversidad de narrativas e historias de vida. En cuanto al uso de fuentes secundarias, se ha incluido un ejercicio de reflexión que permita al alumnado reconocer y deconstruir las relaciones de poder existentes en la reproducción de los contenidos que establecen el canon de una disciplina. Tal y como apunta Sara Ahmed, las estructuras bibliográficas forman lo que llamamos disciplinas académicas, cuya réplica se basa en tecnologías de reproducción de los saberes que privilegian las tradiciones intelectuales masculinas (2013). Partiendo de su texto «Making Feminist Points», donde la autora reflexiona sobre lo que llama «politics of citation» [políticas de citación], se invita al alumnado a tomar conciencia de cómo la reproducción de ciertos conocimientos, saberes y autores a través del uso de fuentes secundarias tiene el poder de reforzar los paradigmas que rigen una disciplina. A partir de la lectura compartida del texto de Sara Ahmed, dedicamos parte de una de las sesiones introductorias a pensar juntas la importancia de ser conscientes de cómo las citas y referencias bibliográficas contribuyen a la creación/reproducción de una disciplina académica y a reproducir las lógicas heteropatriarcales blancas, y se enfatiza la importancia de revisar nuestras «políticas de citación».

## **Cuestionario**

En el contexto particular de mi docencia, que se realiza en lengua inglesa y se enmarca en un feminismo transinclusivo (Platero, 2020) e interseccional (Ahmed, 2017), se insta al alumnado a reconocerse como cuerpo sexuado. Esta invitación toma la forma de un cuestionario que se distribuye el primer día de clase, donde se invita al alumnado a marcar los pronombres que quiere que el resto utilicen para dirigirse a su persona, y se le da espacio para compartir cualquier aspecto de su identidad que crea importante para el desarrollo de la actividad docente. Así, la finalidad del cuestionario no sólo es animar al

alumnado a reconocerse como cuerpo sexuado y a utilizar este punto de partida en la interpretación de los textos que se leerán en el aula, también es una herramienta de gran utilidad para la docente feminista, que necesita dotarse de recursos para poder, tal y como nos invita a hacer bell hooks, «cambiar las formas de mirar, hablar y pensar ante las diferentes audiencias, y los distintos  *sujetos*  presentes en un mismo espacio» (1994: 112, énfasis en el original). El uso del cuestionario en lugar de otras fórmulas, como podría ser una actividad oral, responde, por un lado, la ratio inadecuada de las clases para poder llevar a cabo actividades donde el alumnado tome el protagonismo de forma más central, y por otro, a la voluntad de preservar el anonimato del alumnado en relación a su expresión de género si así lo desea. Esta fórmula ha sido positivamente valorada por alumnado trans\*, un colectivo especialmente vulnerable.

Estos tres ejemplos de prácticas docentes feministas nos acercan al alumnado, contribuyen a crear un espacio de diálogo e intercambio e invitan al alumnado a reconocerse como cuerpo sexuado y a pensar la literatura desde este lugar, como espectadoras activas en el  *espacio teatral*  del aula. Asimismo, recogen el grito compartido por esta docente con aquella  *feminista aguafiestas*  que empezó a desplazarse de la institución patriarcalizada desde su posición como alumna que no se veía reconocida.

## Bibliografía

- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Durham: Duke University Press. (Trad. cast.: *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*, Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2019.)
- Ahmed, S. (2013). *Making feminist points. Feministkilljoys*. <https://feminist-killjoys.com/2013/09/11/making-feminist-points/>
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press: Durham. (Trad. cast.: *Vivir una vida feminista*, Barcelona: Bellaterra, 2018).
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge.
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Cuerpos que importan*, Buenos Aires: Paidós).

- Martínez Martín, I. y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-Patriarcalizar Des-Colonizar La Educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. Non-patriarchal and non-colonial education. Experiences of a feminist teacher training. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2), 81.
- Platero, L. (2020). Conocer nuestras genealogías. En: *Transfeminismo o barbarie* (pp. 39-67). Madrid: Kaótica Libros.
- Ranciére, J. (2009). *The emancipated spectator*. Nueva York: Verso.
- Ribas Bisbal, M. (2018). *Filología y lingüística. Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Castellón de la Plana: Red Vives de Universidades.

## 2. EL CUADERNO DE BITÁCORA O DIETARIO DE CURSO. NAVEGAR CON LIBERTAD FEMENINA EN EL MAR DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

### › Assumpta Bassas Vila

Historia del arte, UB

La asignatura «Perspectivas feministas en la historia del arte» es una optativa de cuarto curso en el Grado de Historia del arte de la Universidad de Barcelona. Fue propuesta por algunas profesoras feministas, pero no llegó a activarse desde el Consejo de Departamento. En 2016, las y los estudiantes pudieron decidir optativas para el curso siguiente y el título de ésta fue el más votado: un interesante origen que cada año comento para desplazarnos del imaginario pretendidamente neutral de los currículos académicos bajo el que se esconde el paradigma pedagógico y epistemológico patriarcal/neoliberal.

El curso 2017-18 acepté el encargo de pensar en la asignatura. Mi plan docente fue aprobado con excepción de la metodología de autoconciencia inspirada en el feminismo de la segunda ola porque fue considerada «excesivamente tendenciosa y poco adecuada a la rigurosa objetividad que requiere la disciplina histórico-artística».<sup>7</sup> El comentario me afianzó en la intuición de que la universidad actual se permite sólo una enseñanza «sobre los feminismos» entendidos como un listado de temas prefabricados e impartidos desde una práctica docente sumisa a «la pedagogía bancaria» que decía Paulo Freire, en «la educación donde los educadores entregan un saber que es único y los educandos lo reciben sin plantearse su posición en el aprendizaje» (Padró, 2011). En mi opinión, sin proceso de autoconciencia de la propia enseñanza/aprendizaje, es decir, sin hacer un esfuerzo constante de dar sentido integral a la relación en el aprendizaje (relación docente y relación con la institución, etc.), el feminismo no aportará a la enseñanza superior la semilla regeneradora y creadora que define su epistemología y caracteriza lo mejor de sus experiencias pedagógicas.

7. Cita literal del correo personal que recibí del jefe de estudios.

Asimismo, sabemos que no existe un ámbito de pensamiento ni de trabajo político –tampoco el feminismo– que, de por sí, se encuentre libre de contaminación de las dinámicas de poder/sumisión. En estas coordenadas pienso que el trabajo primordial y transformador del feminismo es el que se hace caminando en la cuerda floja de las relaciones, así como en la exploración experimental de las formas de hacer que despliegan e impulsan la experiencia de la libertad humana. No estoy refiriéndome a metodologías ni a didácticas, sino a la base activa de la epistemología feminista.

Son muchas las cuestiones que me gustaría compartir para poder revisar el trabajo que estamos haciendo juntas (estudiantes, profesora y profesoras invitadas a los seminarios o en las salidas de campo)<sup>8</sup> durante estos cuatro años de asignatura inspirada en apuntes pedagógicos que voy desgranando de la experiencia y de mis fuentes.<sup>9</sup> En esta ocasión, me centraré en comentar la realización del dietario de curso/cuaderno de bitácora<sup>10</sup> por parte de las y los estudiantes.

El dietario de curso no es un invento feminista, pero lo conocí gracias a una experiencia co-creada con otras profesoras de diversas universidades llamada Desbordar la universidad (Vidiella, 2019).<sup>11</sup> Existe mucha bibliografía que lo define como una herramienta de innovación docente en las evidencias de evaluación. Desde mi perspectiva, la propuesta tiene sentido si forma parte de una concepción del aprendizaje en la que el trabajo de proceso y el acompañamiento creativo es nuclear. Es decir, cuando las sesiones de clase se piensan y organizan como encuentros

8. El profesorado de Enseñanza Superior tendríamos que conseguir un tiempo remunerado, después de los cursos, donde poder revisar el proceso de la asignatura y compartirlo con los demás con confianza y perspectiva reflexiva.

9. Concretamente, me inspiré en la pedagogía creada en el Feminist Art Program por Judy Chicago (1970-71) con Miriam Schapiro (1972) y sus estudiantes. Otros referentes fundamentales son la pedagogía de la diferencia y las experiencias de la investigación basada en las artes y la *performance*, con las que he contactado en los últimos años gracias a la profesora y amiga Eva Marichalar-Freixa (Vidiella, 2021).

10. A partir de ahora le llamaré «diario de curso».

11. Desbordar la Universidad fue una plataforma de relación creada entre profesoras afines de diversas universidades con la necesidad de darnos interlocución real, soporte e intercambio generoso de encuentros y circulación de energías creativas. Una continua, informal y encarnada puesta en común a través de WhatsApp y de puntuales encuentros y actividades (desde lo personal, desde nuestra relación con la institución universitaria y con el alumnado). Ver: <https://vimeo.com/206552374>.

«en presencia» (que no significa presenciales) y la asignatura se concibe como un «evento» para profesorado y alumnos, es decir, cuando abrimos la posibilidad de trabajar como una «comunidad de práctica y aprendizaje» (Wenger, 2001). En este otro mar[co] epistemológico, se trabaja para desactivar críticamente las rígidas y predefinidas posiciones y formas de relación de la enseñanza académica tradicional (profesora/alumna/institución) y se asume el riesgo de situarnos cada una/uno en primera persona y «en mar abierto», tanto en el espacio relacional como en el espacio físico y en el simbólico. Desde aquí podemos sentir la plasticidad de la «materia» (entendida como contenidos, pero también como relación docente) y disfrutar de la fertilidad del conocimiento que se despliega en la asunción de la libertad de ser mujer (Arnaus y Piusi, 2010) y es básico para poder «hacer, deshacer y rehacer», como la escultora Louise Bourgeois definía su proceso de creación.

¿Cómo pienso el dietario dentro de este paradigma de enseñanza/aprendizaje? En términos descriptivos, tal y como la he trabajado, la propuesta consiste en pedir que cada estudiante elabore por escrito (o en una combinación texto-visual) lo que va aconteciendo en los encuentros/sesiones (a nivel intelectual, emocional, intuitivo, etc.). Así, tal y como una alumna lo definió, el dietario se convierte en el registro de «lo que pasa cuando pasa una clase»,<sup>12</sup> dando especial relevancia «al rastro» (noción de Eva Marichalar-Freixa), es decir, a la experiencia (consciente/inconsciente) cuando elaboramos la experiencia vivida dialógicamente a través de la escritura y de la estructura final del documento.

Pido al estudiante que entregue este documento a final de curso, impreso con letra de ordenador y encuadernado, con índice y valoración final (se pueden añadir indicaciones también de otros aspectos a trabajar como la tipografía, el diseño gráfico, las ilustraciones, etc.). A pesar de ser una evidencia evaluable (también durante el curso), pido que se trabaje pensando en que se trata de un regalo que la estudiante se hace a sí misma y la idea es tomar conciencia y honrar el propio deseo, aprendizaje y proceso de trabajo.

12. Frase de la estudiante Binu Seoane Mariscal, alumna en el curso 2016-17, y que utilizo con su autorización.

Respecto a la concepción general del documento, mi propuesta inicial es que el estudiante decida una estructura propia, es decir, cree las pausas que organicen su relato. Es necesario que inicialmente tome decisiones como, por ejemplo, si las entradas las hará diarias, por semanas, por temas, por cuestiones; o, cuánto tiempo y párrafos dedicará regularmente a cada entrada, materiales que elaborará más allá de las entradas básicas que se piden. También es interesante decidir un encabezamiento singular por cada entrada, más allá de la fecha, de modo que se dibuje una *línea del tiempo* no-cronológica para hacer tangible la relación de continuidad entre el espacio académico y el espacio cotidiano, entre una y otra asignatura, entre quien está dentro y fuera del aula (estudiante/joven, etc. con vida propia). Por ejemplo: una cita de una lectura que estás haciendo, la canción que escuchas antes de entrar en clase, lo que has desayunado, etc. La idea es fomentar la creación de ritmos de trabajo posibilitando desplegar la diversidad de intereses, habilidades, niveles de implicación y exigencias, y sobre todo, corporeizar el aprendizaje, poner conciencia en que trabajamos desde todo el cuerpo y por todo el cuerpo, no disociando la mente de la vida.

Una propuesta docente de estas características genera curiosidad y con frecuencia entusiasmo, pero también cierto desconcierto y resistencia. Es muy importante desactivar el miedo a equivocarse subrayando que no existe una sola manera de hacer bien el dietario ni tampoco una manera de hacerlo mal, salvo no hacerlo. Observamos, por ejemplo, cómo una de las alumnas gestionó la inseguridad que le provocaba la aventura:

¿Portada creativa? ¿En primera persona? ¿Firmos de nuestra percepción? ¿Cómo que soy libre para decidir cómo organizarlo? Seguramente estas preguntas hagan reír (o asustan) a un lector que no seas tú, pues si siempre estamos pidiendo libertad, ¿por qué esta chica, yo, se asusta tanto al tenerla?

Pero haber estudiado en un colegio donde las normas eran siempre tan claras y seguir esquemas que me han acompañado el resto de mi vida académica y me han llevado a buenos resultados... y que, de golpe te digan que se trata de crear un método tú misma, un orden tú misma... El miedo inundaba mi cuerpo y la mente me nublabla las ideas... Una voz me asaltaba diciéndome que no iba a poder hacerlo... Y, de repente, un mensaje de Emma: “¿hablamos del trabajo juntas?” En medio de

todos mis temores, veo cómo las compañeras nos apoyábamos y, sin prácticamente darnos cuenta, ya estábamos hablando de artistas que nos gustaban y de cómo enfocar las cosas desde nuestras pasiones.<sup>13</sup>

La práctica del dietario, entendido como espacio donde hacer trabajo de autoconciencia, necesita y genera confianza en el sentido real y en presente del aprendizaje. Contribuye a desarrollar actitudes y competencias, pero sobre todo nos invita a trabajar con todo lo vivo que se mueve en la interacción, que es mucho más de lo que podemos anticipar en el programa docente. Al leer los dietarios de curso me doy cuenta de estos imperceptibles movimientos que misteriosamente se ponen en funcionamiento y provocan aprendizajes de raíz:

Me ha gustado especialmente lo que ha comentado Marta Vergonyós sobre la relación de amistad que muchas de las historiadoras presentes habían tejido con Miralles. La relación de proximidad que las ampara en torno a una mesa, reunidas compartiendo conocimientos, palabras y sabiduría. Me ha parecido de una poética excepcional. Ahora entiendo que la genealogía feminista no es anecdótica o teórica: es real y tiene lugar alrededor de una mesa donde grupos de mujeres se escuchan.<sup>14</sup>

El dietario ayuda también a trabajar la «voz» en la escritura. A principio de curso es importante clarificar que no se trata de elaborar un cuaderno de apuntes «en limpio» (aunque el dietario tiene contenidos temáticos, crónicas de las actividades y reflexiones realizadas en clase), ni tampoco es un diario confesional donde exponer la intimidad a la vista de la profesora. El dietario es el sitio disponible para entrar en contacto y desplegar la voz personal en relación dialógica (conocimientos, interlocuciones, autoridad). El estudiante sabe que en su texto no se expone a una mirada de juicio divino (parte de la violencia simbólica que encoge y desvitaliza la energía de las personas en el aprendizaje) sino a una mirada relacional que le invita a salir del solipsismo para conocer lo otro, lo de los demás en el mundo, y también lo otro de sí. A las y los estudiantes de nuestro grado, no les resulta fácil practicar la «voz corporeizada» porque, de entrada, no la identifican con ninguno de los registros de escritura practicados habitualmente en la academia. Así lo explicaba una estudiante:

13. Entrada del diario de la estudiante M. V., curso 2020-21.

14. Entrada del diario de la estudiante R. N., curso 2020-21.

Aunque he intentado alejarme del uso de la escritura impersonal, en muchas ocasiones me ha resultado difícil. Se me ha hecho realmente una tarea muy complicada, puesto que el uso de la primera persona del singular me obliga a conectar conmigo misma y hablar por mí, sin esconderme detrás de las palabras o el pensamiento de historiadoras y críticas. En algunas ocasiones me he descubierto escribiendo para otra persona, más de tú a tú, y me ha gustado.<sup>15</sup>

La historia de la escritura de las mujeres ofrece un amplio abanico de posibilidades como ejemplos de escritura desde la voz animada (con alma) donde no existe conflicto dicotómico entre «objetividad/subjetividad» sino que se escribe desde la fértil paradoja de escribir por una misma y al mismo tiempo para ser leída por otros. Este año hemos tenido la suerte de disfrutar de referentes muy inspiradores, como confirma esta anotación en el dietario de una estudiante:

Lo más entrañable del seminario sobre Fina Miralles fue la importancia que las ponentes daban a su propia voz. Lo relacioné con lo que la profesora nos explicaba sobre la importancia de escribir sobre creación a través de lo que llamaba «la palabra viva». Ahora entiendo que se trata de elaborar las experiencias de la propia vida en relación con el arte que nos toca personalmente. Una de las intervenciones que más me gustó fue la de Maia Creus, esta historiadora y estudiosa de la obra de Miralles hablaba de la necesidad de silenciar la voz exclusivamente racional para dejarse bañar en la escritura sensitiva y espiritual de la artista.<sup>16</sup>

El trabajo de evaluación de los dietarios de curso se convierte en una parte más del proceso. Da «medida» al trabajo y como prueba final no representa un corte homogeneizador. También permite hacer una distinción entre lo que es evaluable con números y lo que se convierte en un «diálogo sobre la calidad de las relaciones recíprocas» que, como comenta Armellini, G., (2010: 146-159) no puede ser traducido a estándares pero sí relatado. El dietario relata y el retorno de la profesora puede realizarse también acompañando la calificación numérica con el redactado de un comentario o carta singularizada al estudiante. Por otra parte, leer los dietarios es también una parte importante de mi proceso

15. Entrada del diario de la estudiante R.M., curso 2017-18.

16. Entrada del diario de la estudiante C.S., curso 2020-21.

de revisión, donde tomo conciencia de mi «direccionalidad» (Ellsworth, 2005) en la docencia. Nos embarcamos en la asignatura como si se tratara de una navegación donde cada una flota en su barco y al mismo tiempo hacemos un trayecto en relación. Al llegar a puerto, ninguna de nosotras somos las mismas. De esto deja constancia esta estudiante en una bella anotación de su dietario:

Miles de preguntas me han surgido en el desarrollo del dietario de curso. Para muchas de ellas todavía no tengo respuesta o no puedo encontrarla de manera sencilla, pero también debo reconocer que gracias a este ejercicio he perdido el miedo en los finales abiertos.<sup>17</sup>

Estas palabras me sirven también para concluir este breve texto, especialmente daros el espíritu con el que he querido relatar la propuesta y animarnos mutuamente a realizar ejercicios reales, entre profesorado y alumnado, para elaborar un proceso de autorreforma que se inspire en las formas de trabajar del pensamiento creativo. Sólo así el feminismo aportará a la educación superior la semilla regeneradora del sentido de vida en la educación que le es característica fundamental. Porque si queremos aprender y enseñamos es porque deseamos experimentar y que otros experimenten el placer y el beneficio interior y relacional que aporta crear sentido de vida con y desde la experiencia humana.

## Bibliografía

- Armellini, G. (2010). Miseria y nobleza de la evaluación. En: Lelario, A.; Cosentino, V. y Armellini, G. (eds.). *Buenas noticias de la escuela* (pp. 146-159). Madrid: Sabina.
- Arnaus, R. y Piussi, A. (coords.) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y Hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Padrón, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Piussi, A. y Bianchi, L. (1995). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Madrid: Icaria.

17. Entrada del diario de la estudiante M.M., curso 2020-21.

- Vidiella, J. (2019). Desbordar la Universidad como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. *REIRE: Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 12 (1), 1-14.
- Vidiella, J., Bassas, A., Marichalar, E. y Ricardo, M. (2021). Overflowing the University: embodied learning, caring relationships. En: Adam, J. y Owens, A. (eds.). *Beyond text. Learning through arts-based research*. The University of Chicago Press.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significación e identidad*. Barcelona: Paidós.

### 3. PENSAR LA SALUD MENTAL DESDE LOS FEMINISMOS: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

› Mercedes Serrano-Miguel

Trabajo Social, UB

La salud mental es un área de conocimiento e intervención donde ha prevalecido de forma clásica una perspectiva biologicista (Desviat, 2011) y androcéntrica (Benedicto, 2018), basada en la idea de enfermedad y su supuesto origen bioquímico. Esta perspectiva ha contribuido a generar algunos efectos no deseados en la vida de los sujetos, como puede ser la preeminencia del tratamiento farmacológico, la creciente estigmatización de las personas con diagnóstico y la invisibilización de saberes y experiencias, especialmente de las mujeres y otros colectivos marginalizados, comportando una pérdida de reconocimiento y agencia de las personas en situación de sufrimiento mental. Sin embargo, en los últimos años, se ha generado un progresivo cambio de paradigma en favor de un mayor protagonismo de las personas en situación de sufrimiento mental, reconociendo el saber que aportan desde su experiencia subjetiva y generizada (Fernández y Serra, 2020), así como una mayor comprensión de la realidad social en la que se encuentran, incluyendo el posible malestar que este contexto les puede estar ocasionando (Cofiño, 2017).

En este texto presento algunas reflexiones en torno a una experiencia docente a partir del diseño y de la implementación de una asignatura optativa llamada «Salud mental colectiva y Trabajo social», y con la pretensión de contribuir a la deconstrucción de ciertos posicionamientos hegemónicos desde los que se ha abordado tradicionalmente el conocimiento y la comprensión del malestar mental, así como su atención social (Stolkiner y Ardila, 2012).

## Una propuesta docente: salud mental colectiva y trabajo social

Desde el curso 2018-19 imparto esta asignatura en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona: la diseñé desde sus inicios como un espacio de aprendizaje y de trabajo colaborativo desde el que pensar la salud mental con un enfoque crítico y feminista, de acuerdo con una visión más actualizada y no normativa de la intervención del trabajo social en salud mental.

La salud mental colectiva (en adelante SMC) implica un cierto tipo de posicionamiento epistemológico a partir del cual materializar el abordaje de los procesos de salud/enfermedad y atención (Menéndez, 2003). Esta propuesta se reivindica en el pluralismo y la complementariedad de saberes y conocimientos, y se articula principalmente desde la horizontalidad y el reconocimiento de la experiencia de las personas que han vivido situaciones de sufrimiento (Martínez-Hernández y Correa-Urquiza, 2017). Como tal, busca generar estrategias de intervención con las que rescatar lo singular y subjetivo de cada persona, así como la relación de ésta con el medio en el que se encuentra inmersa, convirtiendo a la comunidad en una parte indisociable del proceso de atención en salud (Campos, 2000).

El abordaje del malestar mental desde la propuesta de la SMC, y su reconocimiento a la subjetividad de la persona, fomentan no sólo un cierto alejamiento respecto del saber hegemónico/biomédico (Linar-delli, 2015), sino también la entrada en la comprensión de las causas sociales del malestar. Su planteamiento nos llevará a aproximarnos al fenómeno de la salud mental desde una perspectiva interdisciplinaria y desjerarquizadora, pero también despatriarcal y feminista: una oportunidad para repensar algunos de los paradigmas clásicos imperantes en la atención a la salud mental y que han sido puestos en cuestión por las propias personas afectadas (Runciman, 2014).

Para la implementación de esta asignatura propuse un abordaje de los contenidos teóricos a incluir que diera cuenta de la complejidad del fenómeno del sufrimiento mental, un proceso al que muchas personas llegan después de verse atravesadas por uno o varios de los ejes de desigualdad social: la clase, el género y el origen étnico, entre otros. Esta mirada facilitó la emergencia de un enfoque interseccional (Crenshaw,

1989) desde el que aproximarnos a la cuestión de la salud mental para entender la experiencia de sufrimiento, pero también para atender profesionalmente sus causas y consecuencias desde una perspectiva dialógica que reconozca los diferentes saberes implicados, incluyendo una defensa de las llamadas «tecnologías leves» (Merhy, 1997), entre las que se encuentra la práctica del trabajo social como método de cuidado y rescate de la singularidad. Paralelamente, la asignatura debía incluir una propuesta metodológica acorde con los contenidos, por lo que era necesario generar un trabajo que incluyera los saberes del alumnado participante, pero también de aquellos a los que se dirige la intervención de los y las profesionales del trabajo social.

## **Pensar el trabajo social en salud mental desde una perspectiva feminista**

Pensar el trabajo social en salud mental desde una perspectiva feminista y colectiva supone, en primer lugar, plantearse una serie de reformulaciones epistemológicas: considerar la intervención social desde un modelo dialógico y horizontal que incluya el reconocimiento del relato generado desde posibles posiciones subalternas en la línea de las reivindicaciones que los propios afectados/as realizan desde los llamados «movimientos en primera persona» (Huertas, 2020)

En segundo lugar, el hecho de incorporar la mirada feminista nos lleva también a adquirir ciertos posicionamientos desde los que actuar en salud mental, por ejemplo, en el trabajo para revertir la creciente medicalización y el sobrediagnóstico que se da en mujeres (Linardelli, 2015), y en otros colectivos. En este caso emerge una cuestión especialmente delicada: abordar el diagnóstico teniendo en cuenta las violencias que a menudo oculta y desmentir mitos que confieren a las mujeres determinadas etiquetas por serlo (García Dauder y Pérez Sedeño, 2017).

En cuanto al estudio de las causas del sufrimiento mental, el enfoque feminista busca desentrañar las conexiones existentes entre el contexto social y la situación de opresión que sufren las mujeres y otros colectivos marginalizados. Así, debe reconocerse que la sociedad actual y sus lógicas relacionales y de socialización patriarcal son a menudo fuente de malestar que se instala sobre todo en aquellas personas que ocupan

un lugar de exclusión (mujeres, migrantes, personas mayores...) (Benedicto, 2018). Asimismo, el trabajo en el aula pretende generar reflexión entre los alumnos hombres en relación con su experiencia en torno a un determinado ejercicio o representación de la masculinidad a veces tóxica y casi siempre generadora de sufrimiento (Kaufman, 1997). Es urgente, también, actualizar el tratamiento otorgado a los cuidados y especialmente a las personas que los ejercen: es necesario repensar y politizar el cuidado (Pié, 2019) y, en especial, despaternalizar la mirada sobre quien ejerce esta tarea, teniendo en cuenta que en la mayoría casos son mujeres quienes ejercen dicha responsabilidad.

## Didácticas feministas

Para su puesta en práctica, dichas cuestiones requieren el uso de una metodología crítica y adaptada al perfil propio del alumnado del Grado de Trabajo social –altamente feminizado–. Se trata de pensar una docencia que incida en los estereotipos de género imperantes, también presentes en los espacios de práctica profesional

Tomando en consideración la temática y el contexto docente, la asignatura busca, desde sus inicios, facilitar que el alumnado se interrogue sobre sus propios posicionamientos como futuras profesionales de la intervención social, pero también sobre las propias experiencias vividas en relación con el género y otros ejes de desigualdad, así como las repercusiones de éstos en sus trayectorias vitales. En esta línea, la propuesta formativa incorpora de forma específica el abordaje del malestar mental proveniente de los procesos de socialización a los que las mujeres nos vemos abocadas. Así, en el aula reflexionamos sobre la experiencia personal y corporeizada de diferentes malestares a partir del análisis y comprensión de situaciones vividas que contextualizamos en el propio sistema: emergen relatos en torno a relaciones tóxicas de pareja, de la afectación de la autoestima fruto de las vejaciones en contextos formativos o laborales, de la sobrecarga en el ejercicio del cuidado, de la presión recibida por fuertes dosis de exigencia, e incluso de ataques a la libertad sexual.

Este ejercicio de reconocimiento de la experiencia vivida se ha visto entrelazado con la aproximación a las experiencias de las personas a las

que va dirigida la intervenció en salut mental. En esta línia, la assignatura inclou entre les seves activitats docents el «Laboratori de InvestigacióCON»,<sup>18</sup> una experiència de treball conjunt entre el alumnat i les persones vinculades al àmbit de la salut mental com a professionals, però també amb aquelles que han patit un problema de salut mental i amb les que cuiden. La intenció d'aquest espai és la de generar un lloc de diàleg a partir de la participació en l'aula de diferents convidats/as que movilize la construcció conjunta de coneixement en relació als processos i experiències implicats.

Aquest laboratori pretén ser un espai en el qual es tractin i debatran temes d'especial rellevància i significació, de manera que els resultats del treball dut a terme en les sessions puguin afavorir, en la pràctica, processos personals i col·lectius d'aprenentatge i d'empoderament per part de totes les persones implicades. Entre les feines produïdes en l'aula s'ha comptat amb l'elaboració de relats de clau reflexiva o contribucions al TFG, entre d'altres. Aquest exercici de pensar i fer conjuntament, entre diferents persones implicades, vol permetre també la connexió entre esferes d'interès tradicionalment dividides i jeràrquicament disposades en l'àmbit assistencial i fer-ho en el propi espai formatiu (Ballester *et al.*, 2009): queda en evidència, així, la necessitat d'adoptar un model d'atenció en salut mental que incorpori una mirada feminista i interseccional, que tingui en compte la complexitat del fenomen del patiment mental, les seves causes i conseqüències a nivell social i que faciliti l'abordatge d'aquestes situacions, reconeixent el valor que tenen els sabers i experiències de les pròpies persones que es veuen afectades per processos de patiment mental. En aquest sentit, incorporar la perspectiva feminista a la formació de les i les futures professionals del treball social és una tasca que resulta avui imprescindible.

18. Aquesta activitat ha estat finançada dins del marc de la «XIV Convocatòria d'Ajuts de la Facultat d'Educació per a l'organització d'activitats acadèmiques, culturals i d'extensió universitària» de la Universitat de Barcelona.

## Bibliografía

- Ballester Gil de Pareja, M., Ramos Vidal, C., Rodríguez M. N., Marqués Mateu, M. J., Santiago Alfaro, C. y Munárriz Ferrandis, M. (2009). Personas con enfermedad mental grave que forman a profesionales de la salud mental: una revisión de la literatura. *Archivos de Psiquiatría*, 72 (1-4), 14-27.
- Benedicto, C. (2018). Malestares de género y socialización: el feminismo como grieta. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsi*, 38 (134), 607-625.
- Campos, G. W. (2000). Saúde pública y saúde colectiva: campo y núcleo de saberes y prácticas. *Ciência y Saúde Coletiva*, 5 (2), 219-230.
- Cofiño, R. (2017). Los determinantes sociales y el bienestar de nuestra comunidad: las narrativas de los barrios en nuestros cuerpos. *Revista Española de Drogodependencias*, 42 (4), 66-78.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizar la intersección de race y sex. En: *Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics* (pp. 139-167). The University of Chicago Legal Forum, 140.
- Desviat, M. (2011). La reforma psiquiátrica 25 años después de la Ley General de Sanidad. *Revista Española de Salud Pública*, 85, 427-436.
- Fernández, A. y Serra, L. (2020). Vida comunitaria para todas: salud mental, participación y autonomía. Informe SESPAS 2020. *Retos Actuales de la Salud Mental desde la Salud Pública y la Administración Sanitaria*, S1 (34), 34-38.
- García Dauder, S. y Pérez Sedeño, E. (2017). *Las «mentiras» científicas sobre las mujeres*. Madrid: Catarata.
- Huertas, R. (2020). *Locuras primera persona. Subjetividades, experiencias y activismos*. Madrid: Catarata.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: Valdés, T. y Olavarria, J. (eds.). *Masculinidad(es). Ediciones de las Mujeres*, 24, 63-81.
- Linardelli, M. F. (2015). Salud mental y género. Diálogos y contrapuntos entre biomedicina, feminismos e interseccionalidad. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3 (II), 199-224.
- Martínez-Hernández A. y Correa-Urquiza, M. (2017). Un saber menos dado. Nuevos posicionamientos en el campo de la salud mental colectiva. *Revista de Salud Colectiva*, 13 (2), 267-278.

- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención a los padecimientos. *Revista Ciência y Saúde Coletiva*, 8 (1), 185-207
- Merhy, E. E. (1997). Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. En: Merhy, E. y Onocko, R. *Agir me saúde* (pp. 71-112). São Paulo: Hucitec.
- Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad. Por una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: Pedagogías UB.
- Runciman, O. (2014). Mis voces. *Revista Mujeres y Salud*, 36, 19-21.
- Stolkiner, A. y Ardila, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *Revista Argentina de Psiquiatría*, 5 (23), 57-67.

## 4. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS FEMINISTAS EN LA DOCENCIA DE UNA ASIGNATURA DE PEDAGOGÍA

› **María Rosa Buxarrais**

Pedagogía, Facultad de Educación, UB

### Introducción

Partiendo de la evidencia de que la enseñanza es un acto político, las que nos dedicamos a la docencia universitaria hemos podido comprobar que los contenidos y modos de enseñar que hemos recibido de nuestros predecesores «hombres» son fruto del sistema patriarcal. Lo que nos han enseñado y que aprendimos de ellos ha guiado nuestro pensamiento y nuestra práctica en el aula hasta que no hemos sido conscientes de ello y hemos podido cuestionarlo y modificarlo.

Las decisiones sobre qué enseñar, o no enseñar, y cómo hacerlo también son decisiones políticas: cómo se planifican las asignaturas de la enseñanza, quién se encarga de aportar los contenidos y de coordinar los planes docentes, qué referencias bibliográficas se proporcionan, en qué horarios se planifican las clases y de qué espacios se dispone son un conjunto de decisiones que se toman desde instancias donde; además, nuestra intervención es difícil dada la mayoritaria posición académica de las mujeres.

### Modificación del plan docente

Cuando se me ofreció la oportunidad de responsabilizarme de la asignatura Educación Moral consideré que, teniendo en cuenta los aspectos citados, debía modificar el plan docente. Esto supuso intervenir en el plan docente, en las temáticas a desarrollar y compartir, así como añadir referencias bibliográficas nuevas, y, por tanto, desarrollar todo un proceso de innovación docente.

Mi principal objetivo fue incorporar las voces de las autoras que, hasta el momento, habían sido ignoradas o silenciadas, quizás porque esta-

ban fuera del paradigma dominante. El mismo nombre con el que se bautizó la asignatura es un claro reflejo de su enfoque: el nombre de la asignatura también dota de significado lo que se enseña, que en este caso era Educación Moral. Se partía así de la concepción de los referentes anglosajones masculinos, entre ellos del psicólogo Lawrence Kohlberg considerado, para muchos, el padre de la educación moral (*moral education*). Su discípulo, Carol Gilligan, en 1982 introdujo un cambio en la terminología, utilizando el concepto de ética del cuidado como alternativa a lo que ella definió como el modelo masculino de Kohlberg, basado en el razonamiento moral y la toma de decisiones. A partir de sus trabajos, diferentes autoras y autores de diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas han desarrollado multiplicidad de análisis, lecturas, hipótesis y teorías sobre lo que ella llama *una voz distinta en la moral*.

Así, por un lado, tenemos la perspectiva patriarcal llamada Ética de la justicia, que integra el conjunto de teorías que, desde Kant, establecen como eje vertebrador de la educación las normas o principios universales, y por otro tenemos la denominada Ética del Cuidado que reivindica la importancia de tener en cuenta la diversidad, el contexto y la particularidad. Esto no quiere decir que esta perspectiva diferente, que se caracteriza por definir la moral en términos de relaciones interpersonales en lugar de hacerlo centrándose en las reglas o principios abstractos, sea exclusiva de las mujeres, sino que también está presente en grupos étnicos minoritarios o colectivos diversos en situaciones de exclusión.

Ésta fue para mí una motivación para investigar sobre autoras que se inspiraban en este planteamiento y opté por que el alumnado no sólo conociera un enfoque o un paradigma específico, sino que pudiera complementarse con otros enfoques, con miradas de mujeres que también han investigado e investigan sobre cuestiones relacionadas.

La propia terminología de una teoría o de un paradigma juega un papel relevante en el desarrollo de una ciencia. En este caso, creo que con el planteamiento de la temática damos un giro al marco conceptual patriarcal y se muestra un nuevo paradigma que amplía el horizonte de la ética y la democracia.

Habitualmente, desde la perspectiva feminista no se habla de moral, sino de ética, de ética del cuidado como de una orientación que damos a la educación (Noddings, 2013; Mayberry y Rees, 1997). El surgimiento de estos términos no solo pone en evidencia que es indispensable prestar atención a las mujeres y al género para comprender, de forma adecuada, muchas cuestiones propias de la ética práctica, sino que, aún, refleja la creencia reciente de que la subordinación de las mujeres comporta consecuencias profundas en la teoría ética que hasta ahora habían sido ignoradas. La mayoría de los grandes filósofos occidentales asignaron y asignan prioridad ética a los intereses de los hombres por encima de los de las mujeres.

La teoría ética moderna asume como norma la experiencia masculina, por tanto, es necesario tomar como paradigma la experiencia de las mujeres, y el ejemplo más conocido, en estos momentos, es el de la ética del cuidado, una perspectiva que surge de las experiencias características de las mujeres al atender a los demás (Gilligan, 1992; Noddings, 1984; Ruddick, 1989; Held, 1993).

## La relación docente-estudiantes

La participación del alumnado es una de las cuestiones clave en el transcurso de la asignatura. Concibo la participación como la capacidad de las personas para identificar las necesidades del entorno y poder intervenir en la toma de decisiones. Participar es ser y sentirse parte de la asignatura siendo parte activa, procurando aunar esfuerzos para generar un sentimiento de comunidad y crear un ambiente inclusivo. Todas las opiniones son bienvenidas y comentadas por mi parte.

El primer día de clase hay una presentación de cada uno de los y las estudiantes, no sólo expresan las razones por las que han elegido la asignatura (es una optativa del Grado de Pedagogía, de 3.º y 4.º), sino que comparten sus intereses personales y los valores que creen tener. Este ejercicio lo inician en parejas a partir de un cuestionario sobre valores que se les propone comentar y, después, cada miembro de la pareja expone al grupo su percepción de lo que le ha transmitido la compañera o compañero. A medida que van haciendo los comentarios, voy introdu-

ciendo contenidos de la asignatura, aquellos que considero adecuados a las cuestiones que se debaten o comentan.

También les invito a participar en la organización, estructura y planificación de la asignatura, porque este hecho genera el sentirse emocionalmente comprometido en las sesiones de clase. La mayoría de los trabajos que se plantean en la asignatura son trabajos en grupo, cuya finalidad principal es la cooperación y el diálogo. Por eso, proponemos que los grupos estén compuestos por un máximo de tres.

Creemos importante que se trabaje en base a las cuatro formas de participación que han definido Ana Novella y Jaume Trilla (2014): 1) la participación simple, o actuar como espectadores/as; 2) la participación consultiva, o dando su opinión y realizar propuestas; 3) la participación proyectiva o convertirse en agentes activos y desarrollar sus propios proyectos, responsabilizándose; y 4) la metaparticipación con la que ellas mismas piden, exigen y reivindican o generan nuevos espacios de participación. Este último nivel es muy difícil de conseguir, me consta.

Otra característica de los trabajos que propongo para aprobar la asignatura es que puedan contrastar la teoría con la práctica, es decir, con la realidad que cada uno vive en su entorno cercano. Normalmente deben hacerse y hacer preguntas a los que tienen cerca. Mi principal preocupación es que desarrollen la competencia de captar los problemas de la realidad social y pensar cómo pueden afrontarlos, qué pueden hacer ellas y ellos para mejorar el mundo en el que viven (familia, amigos, compañeros de grado, etc.), y contrastar esta experiencia con las teorías y enfoques que trabajamos en la asignatura.

Una de las actividades que genera más juego a la hora de empezar debates sobre valores éticos se relaciona con la consigna que les facilito, de buscar en internet «experimentos sociales» o temáticas relacionadas con el rol de las mujeres, o las niñas. El material audiovisual tiene un gran impacto, más que cualquier disertación que podamos realizar en el aula.

Nos encontramos habitualmente en el aula con muchas más chicas que chicos y, justamente, los chicos participan más que las chicas a la hora de intervenir de forma oral. Por este motivo, en ocasiones, debo pedir

a las chicas que pregunten o que aporten reflexiones sobre lo que se explica. Con el paso de los años, esta práctica se ha ido suprimiendo, pues las chicas intervienen cada vez más.

## Actividades de aprendizaje

El planteamiento feminista de la asignatura me obligó a cuestionarme qué temáticas y qué ámbitos debían incluirse en el plan docente, si la planificación resulta ser un corsé, si las competencias prediseñadas bloquean nuestros impulsos vitales, o si promueven formas de razonar que reducen el pensamiento a algo rígido y estático: la planificación en determinadas temáticas puede reproducir planteamientos estáticos y que nos olvidemos de las motivaciones y sentimientos de todas las personas afectadas en el proceso educativo. Es prioritario también abrirse al debate social, a lo que sucede cada día ya lo que los medios de comunicación nos transmiten, por tanto, el diálogo y las emociones derivadas son esenciales para el aprendizaje.

En mi caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá de la simple transmisión y procesamiento de la información porque implica un proyecto ético. Por eso, es indispensable utilizar las narraciones en el aula.

Mi forma de plantear la asignatura debe permitir al alumnado explorar las cuestiones fundamentales de la vida, relacionadas con los valores éticos: explicamos los temas en función de las preguntas que hace cada estudiante, y es el alumnado quien orienta la explicación en función de sus necesidades para, por ejemplo, resolver o clarificar dudas.

Una cuestión clave que he ido modificando, a partir de mi experiencia docente, ha sido la forma de evaluar al alumnado. Si bien en los primeros años de docencia consideraba que para asegurar el estudio o la lectura de los textos básicos de la materia se tenía que obligar a llevar a cabo un ejercicio escrito o examen de final de curso para poder calificar, con el tiempo y la experiencia he comprobado que las y los alumnos tienen otras formas de hacer y que aprovecharlas tiene más impacto en cuestión de valores éticos.

Evalúo a cada estudiante a partir de las valoraciones de las tareas que ha realizado a lo largo del curso, similares para todos en cuanto a forma, contenido, cantidad y tiempo invertido. La nota que se otorga tiene en cuenta otros elementos que no derivan de los resultados de las evidencias o trabajos presentados, sino que tienen en cuenta la situación personal del estudiante, el grado de esfuerzo, las emociones y otros elementos de aplicación discrecional por parte del profesorado.

En definitiva, procuro contribuir a la reducción, lo más intensa posible, de los planteamientos magistrales, según mis posibilidades, individuales y colectivas.

## Bibliografía

- Buxarrais, M. R. y Vilafranca, I. (2018). *Una mirada femenina de la educación moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Held, V. (1993). *Feminist morality: Transforming cultural, society, and politics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mayberry, M. y Rees, M. N. (2009). Feminist pedagogy, interdisciplinary praxis and science education. En: Crabtree, R. D., Alan Sapp, D. Y Licona, A. C. *Pedagogía. Looking back to move forward*. The Johns Hopkins University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013). An Ethic of Caring and Its implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), 215-230.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: toward politics of peace*. Boston: Beacon Press.
- Stein, E. (2002). Vuelo I. Escritos autobiográficos y cartas (Etapa fenomenológica: 1915-1920). *Obras completas*. Editorial de Espiritualidad/Editorial Monte Carmelo/Ediciones El Carmen.
- Tietjens, D. (1997). *Feminist social thought: a reader*. Nueva York: Routledge.

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26.
- Zambrano, M. (2004). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Madrid: Siruela.

## **BLOQUE II. ESCUCHAR LOS SILENCIOS Y MIRAR A LOS VACÍOS**

## 5. ELAS TAMBIÉN PIENSAN: INTRODUCIENDO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CONTENIDOS, PRÁCTICAS Y METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL GRADO DE FILOSOFÍA

› **Núria Sara Miras Boronat**

Filosofía, UB

### Las mujeres filósofas y el «fatalismo disciplinario»

Como ha demostrado Obdulia Torres (2018) en lo que es, por ahora, el único trabajo sobre la situación de las mujeres en el estudio y la investigación de la Filosofía en España, la falta de referentes femeninos en el currículo es algo que hace estos estudios ajenos a muchas chicas, que no se sienten interpeladas por una materia que desde el principio les da la espalda.

Esta situación es patente en el Grado de Filosofía, donde todavía es posible graduarse en la mayoría de universidades españolas sin haber leído ni una línea escrita por una mujer filósofa. Menos aún si se trata de temas relativos a la teoría feminista, el género, el movimiento LGBTIQ+ o la lucha decolonial. El canon filosófico es todavía hoy una especie de «club cerrado» en el que el requisito de entrada es formar parte de un grupo reducido de señores blancos europeos o estadounidenses, preferiblemente fallecidos (Warren, 2009).

Uno de los principales obstáculos a la hora de introducir la perspectiva de género en el estudio de la Filosofía es lo que Sara Ahmed (2018) llama «fatalismo disciplinario». Es decir, los docentes tendemos a explicar la filosofía como nos la enseñaron, sin cuestionar los mecanismos de transmisión, las hegemonías académicas o las «modas» del momento. Así, la filosofía entra en una especie de paradoja: aunque la abanderada del pensamiento crítico y de la virtud cívica (así la defendemos ante cada intento del gobierno de turno de sacarla de la ESO), se resiste ella misma a ponerse ante ese escrutinio y ejercicio autorreflexivo que tanto le conviene.

Uno de los retos principales a la hora de diseñar los contenidos de un plan docente puede ser éste: iniciar el curso con una reflexión metodológica sobre qué es una escuela filosófica, quién forma parte de ella, cómo se transmite, y plantear la pregunta incómoda no por las figuras reconocidas, sino por las desconocidas. Dicho de otro modo: preguntar por los vacíos y lagunas de nuestra propia historiografía y preguntarnos por qué.

## **Fomentando la visibilidad de las filósofas: diseño de contenidos**

Alumnos y docentes nos movemos en la inercia de pensar que el hecho de constar en tal o cual manual es ya una prueba del mérito, pero hay que enseñar también que las ausencias pueden deberse a casualidades, accidentes o fatalidades sobrevenidas y no a la falta de talento (Russ, 2019). Así como los manuscritos se pierden, hay relatos que existen aunque no se pronuncien con los mismos recursos y amplificadores de quienes siempre han ostentado el privilegio y han tenido acceso a la centralidad cultural. Esta reflexión metodológica consiste en contraponer una visión lineal de la historia, como la plantea la filosofía de la historia ilustrada, en la de una genealogía crítica, como reivindica la teoría feminista. Además, es necesario introducir y visibilizar convenientemente a las mujeres en el diseño de contenidos: siguiendo con el fatalismo de género, bastante docentes tienen resistencias a introducir mujeres porque cultivan el supuesto de que si no se han estudiado mujeres en ninguna de las disciplinas filosóficas es porque las mujeres no han hecho aportaciones suficientes a la historia del pensamiento, o si más no, no han estado a la altura de nombres como Platón, Descartes, Aristóteles o Kant. Este argumento es fácil de rebatir utilizando las excelentes compilaciones de mujeres filósofas de todos los tiempos ya existentes (Gleichauf, 2007; González Suárez, 2009; Ménage, 2009; Warren, 2009), así como señalando el trabajo que muchas de nosotras hemos hecho rescatando a mujeres del olvido que fueron influyentes en el pensamiento de los señores antes citados: Diótima por Platón; la princesa Isabel de Bohemia por Descartes; la pitagórica Teano por Aristóteles y Anna Maria van Schurman por Kant, por ejemplo. La compi-

lación más exhaustiva que tenemos por ahora es la *History of Women Philosophers*, editada por Mary Ellen Whaite en 1991.

La posibilidad de visibilizar el trabajo de las mujeres como primeras autoras o como literatura secundaria existe en todas las asignaturas de la titulación, incluso en aquellas más abstractas como la lógica, la ontología o la metodología de la investigación. Ofrezco algunos ejemplos para diferentes asignaturas, y en el apartado de referencias también se encuentran recursos para empezar:

- Ética, Filosofía Social y Filosofía Política:
  - Principales hitos de la lucha feminista, movimientos sociales que interseccionan (antiracismo, ecologismo, sindicalismo, lucha LGBTIQ+, anticapacitismo, etc.)
  - Conceptos de injusticia, opresión, discriminación, exclusión social
  - Éticas del cuidado, crisis de la reproducción social
- Antropología Filosófica, Historia y Filosofía de la Cultura:
  - Humanidad, género y raza: crítica del esencialismo
  - Sistema sexo-género, binarismo
- Teoría del Conocimiento y Filosofía de la Ciencia:
  - Sociología y pragmática del conocimiento
  - Sesgos cognitivos
  - Epistemologías situadas y del Sur global
- Filosofía del Lenguaje y de la mente
  - Falacias argumentativas
  - Injusticia epistémica e injusticia testimonial
  - Discursos de odio
  - Metáforas y símbolos

## La dinámica en el aula y la tutoría

Veinte años de práctica docente me han llevado a conclusiones muy similares a las que ha llegado la pedagogía crítica (bell hooks, 1994): las clases magistrales y las dinámicas frontales tienden a dejar atrás a las mujeres porque los hombres suelen tomar la palabra los primeros, y durante más tiempo. Muy rara vez las chicas se atreven a preguntar en público, a menudo dudan de sus capacidades y cuando logran superar

la timidez o el miedo a estar expuestas normalmente hacen preguntas cortas, de clarificación y prácticamente siempre evidenciando su poca seguridad en sí mismas. Usan fórmulas como «quizás me equivoco, pero» o «perdona si ya lo has dicho» o es la voz temblorosa, el gesto dubitativo o la imposibilidad de sostener la mirada lo que delata que no tienen costumbre de hacerlo. Acto seguido agradecen casi siempre la respuesta que les dan, aunque quizás estén demasiado agobiadas para asimilarla. Esto no se debe a la preparación, a menudo constato en las correcciones de exámenes y trabajos que ellas tienen una comprensión mucho más alta y matizada de los temas, escriben bien, plantean trabajos ambiciosos y tienen preguntas que a menudo te comunican por escrito porque no se atreven a hacerlo en el aula. También he tenido muchas más expresiones de reconocimiento y cariño por parte de ellas cuando han terminado el grado; de ellos también, pero sobre todo de ellas. No tengo material elaborado que explique este fenómeno, sólo una hipótesis que tiene que ver con la distinta socialización de género. Cuando intento verbalizarlo y ponerlo en palabras diría que ellos han sido educados para destacar; ellas, para agradar. Tal y como yo lo veo, lo que ocurre en el aula universitaria es la traslación del «síndrome del patio de escuela»: los niños juegan en medio y las niñas al margen.

Los chicos casi nunca agradecen que se les responda porque lo consideran un derecho natural, incluso a menudo utilizan más tiempo para hacer una contra réplica, ponen más de manifiesto su desacuerdo con la respuesta o procuran que sepas sin ser demasiado sutiles que no están cómodos con una autoridad femenina en el aula. Los estudios empíricos sobre la evaluación docente han demostrado ampliamente que las profesoras recibimos evaluaciones más duras a pesar de dedicar más tiempo para tutoría y revisión al alumnado. En cambio, los profesores varones, aunque respondan menos al correo electrónico, faltan más en clase o hagan bromas misóginas siempre dan por descontada su competencia disciplinaria, su carisma y sus dotes de liderazgo. No es infrecuente que el alumnado de Filosofía vaya a ver a sus profesoras para pedir apoyo y bibliografía, sin valorar que ocupan su tiempo y usan el saber de estas docentes para impresionar al profesor titular, decantándose preferentemente por un mentor hombre de mayor prestigio y edad.

En los últimos años, para paliar los efectos sobre la autoestima de las chicas de la exposición en clase magistral he procurado hacer mucho trabajo de refuerzo positivo en la tutoría. Me acostumbré, sobre todo en los primeros cursos, a hacer tutoría a todo el alumnado que quería realizar evaluación continuada porque me había dado cuenta de que la mayoría tenía déficits metodológicos importantes. Por eso les hacía presentar a todos un proyecto de trabajo que yo tenía que aprobar previamente. Las horas de tutoría individual me resultaron muy útiles para transmitir un mensaje positivo a las chicas sobre sus capacidades y, sobre todo, para aprenderme los nombres. Este recurso me sirve para ganar confianza con ellas y tener una noción vaga de sus intereses que después puedo utilizar, una vez se sienten más cómodas, para interpe-larlas directamente en las clases magistrales o prácticas.

Procuro memorizar su tema o algunos detalles de las conversaciones que después puedo compartir con el grupo mayor y normalmente lo hago en positivo: resaltando una idea que me han comunicado y que encuentro valiosa; retomando preguntas que ya me habían hecho, etcé-tera. Esto procuro hacerlo con los chicos también, pero hago mucho énfasis en ellas para que se acostumbren a ser las protagonistas por unos minutos en el aula. Todo esto, evidentemente, lleva mucho trabajo y un seguimiento muy estrecho. Por eso es mucho más viable en grupos de cuarto curso o con ratios bajos.

Otra posibilidad de la pedagogía crítica por explorar es la narrativa tes-timonial. La autora bell hooks (1994) sugiere, por ejemplo, utilizarla siempre, independientemente de si son grupos grandes o pequeños. Personalmente, yo la uso con mucha prudencia porque un inconvenien-te muy importante de este tipo de herramienta pedagógica es que mi alumnado suele ser muy introvertido y no le gusta exponerse a escru-tinio público. Sólo en grupos con los que se ha podido generar un clima de confianza esto es viable y si lo uso, lo hago poniéndome yo de ejem-plo, pues funciona mejor para las chicas en grupos pequeños no mixtos y es cuando me he dado cuenta de que les es más fácil reflexionar sobre la propia vulnerabilidad.

En cuanto a los trabajos de grupo o seminarios, las chicas suelen asu-mir más trabajo en la retaguardia en grupos mixtos, mientras que los chicos suelen hacer de portavoces y representantes. En Filosofía no

realizamos demasiados trabajos en grupo, yo sólo los utilizo para actividades prácticas en Trabajo de Fin de Grado. Con el fin de evitar el recurrente día líder-secretaria, procuro establecer con mucha claridad las tareas al principio y recalcar que en la autoevaluación todo el mundo tendrá que haber hecho un poco de todo para alcanzar la nota máxima: esta experiencia todavía es breve, pero está dando buenos resultados.

Estas reflexiones que he presentado se basan en experiencias cualitativas y derivan de los pocos comentarios de satisfacción del estudiantado que he recibido en las encuestas. Por lo general, las puntuaciones que he obtenido desde que pongo en práctica estas medidas han sido altas, con muy poca variación estadística. En los comentarios –en mi opinión mucho más valiosos para la tarea docente que la puntuación– las notas anónimas destacan la incorporación de las mujeres filósofas en el contenido y el esfuerzo de la docente para atender a las necesidades de la clase como lo que más les ha ayudado a estudiar la materia.

Debo decir que por lo general las cosas van cambiando y hay más receptividad para introducir innovaciones docentes en el aula, también los chicos muestran que su sensibilidad hacia la perspectiva de género se va ampliando. En estos años, he aprendido mucho de las alumnas teniendo conversaciones francas sobre sus necesidades e inquietudes. El impulso para transformar mi práctica docente vino de muchas sugerencias hechas en clase o en tutorías y esto me hace tener esperanza de que muchas de estas acciones en un futuro ya no harán falta porque las chicas sentirán por fin que la filosofía también es para ellas.

## Bibliografía

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.
- bell hooks (1994). *Freedom, teaching to transgress. Education and the practice of freedom*. Nueva York: Routledge.
- García, D. y Pérez, E. (2017). *Las «mentiras» científicas sobre las mujeres*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Gleichauf, I. (2007). *Quiero comprender: historia de mujeres filósofas*. Barcelona: La Desclosa.
- González, A. (2009). *Mujeres, varones y filosofía*. Barcelona: Octaedro.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*, Madrid: Horas y Horas.

- McIntosh, P. (2015). Extending the knapsack: using the white privilege analysis to examine conferred advantage and disadvantage. *Women and Therapy*, 8 (3-4), 232-245.
- Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.
- Muñoz Paez, A. (2018). *Sabias. La cara oculta de la ciencia*. Barcelona: Debate.
- Russ, J. (2019). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Madrid: Dos Bigotes/Barrett.
- Torres, O. (2018). La situación de la mujer en los estudios de filosofía. Un análisis basado en indicadores.. *Investigaciones Feministas*, 9 (2), 327-342.
- Waithe, M. (ed.) (1991). *A history of women philosophers*. Dordrecht: Springer Verlag.
- Warren, K. (2009). *An unconventional history of Western philosophy. Conversations between men and women philosophers*. Lanham: Rowman & Littlefield.

## 6. INNOVACIÓN DOCENTE REALIZANDO APRENDIZAJE-SERVICIO EN PERSPECTIVA FEMINISTA. UNA EXPERIENCIA DESDE LA ASIGNATURA SOCIOLOGÍA DE LOS GÉNEROS SOBRE EL TEMA DE GÉNEROS Y TECNOLOGÍAS

- › **Núria Vergés Bosch**
- › **Leon Freude**
- › **Elisabet Almeda Samaranch**
- › **Rosa Ortiz Monera**
- › **Anna Morero Beltran**

Sociología, Economía y Empresa, UB

### Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS) se está convirtiendo en una creciente metodología de innovación docente en nuestras universidades. Es una propuesta de enseñanza y aprendizaje que combina el servicio a la comunidad con procesos de aprendizaje y reflexión del alumnado en un solo proyecto bien articulado (Palos y Puig, 2006). El ApS supone una gran diversidad de experiencias educativas, y siempre requiere que el alumnado implicado aprenda y, a su vez, contribuya al mundo fuera del aula en un proyecto bien articulado. Como método de enseñanza universitaria el ApS no puede adscribirse a disciplinas concretas, ya que está presente en todos los ámbitos científicos y educativos (Rondini, 2015), pero justamente por esta vinculación con la sociedad y el énfasis transformador está muy relacionado con la Sociología (Rondini, 2015; Blouin y Perry, 2009).

La investigación y la pedagogía feministas comparten la mayor parte de los objetivos y metodologías del ApS y ambas ven la experiencia como fuente importante de aprendizaje, valoran su carácter situado y enfatizan la necesidad de reflexión y análisis en torno a esto (Dugger, 2008; Biglia y Vergés Bosch, 2016). Además, tanto las propuestas de ApS como los feminismos destacan el colectivismo más que el individualismo, a la vez que buscan conectar la teoría con la práctica (Bach y Weinzimmer, 2011), reconocen la agencia del alumnado, fomentan la

colaboración y crean una base para el compromiso personal con la responsabilidad social y el cuidado de las demás personas (Novek, 1999): el alumnado y su aprendizaje deben estar estrechamente conectados con la comunidad (Dugger, 2008). Por último, desde los feminismos y el ApS se promueve la acción informada a favor de la justicia social y se desafían las relaciones de poder, como una forma de defensa y activismo que va mucho más allá de la caridad (Dugger, 2008; Martínez Martín, 2016).

La asignatura de Sociología de los Géneros de la UB se llamaba antiguamente Sociología de la «mujer», en singular y con una significativa carencia de perspectiva crítica y feminista. En 2013, a propuesta del grupo CEFOCID-COPOLIS, se cambió el nombre y pasó a llamarse Sociología de los Géneros. A su vez, se reformuló todo su plan docente para adecuarlo a la perspectiva de género ya la agenda feminista. Tal y como explicamos el primer día de clase, nuestra asignatura existe y va tomando forma gracias a la lucha feminista y la determinación de académicas feministas. Por eso recupera e incluye objetivos compartidos con los feminismos y, desde el ámbito académico, busca contribuir a la reflexión y aprendizaje de las desigualdades de género, al abordaje del androcentrismo, el patriarcado, la heteronormatividad o la socialización estereotipada de género: desde la universidad, contribuimos a la igualdad, la equidad, la emancipación y empoderamiento de las mujeres, y la liberación de género.

La experiencia de ApS que presentamos en este trabajo se desarrolla en torno a la conferencia-taller «Género y tecnologías: fomentando nuevas vocaciones tecnológicas», que hemos impulsado en los últimos 4 cursos consecutivos desde esta asignatura, y en el marco del proyecto transversal de la UB «Compartir ideas» que tiene como objetivo compartir conocimientos sobre un tema que se trabaja en la universidad y que es relevante para la formación del alumnado de los institutos (Pons Cardell y Sarrasí Vizcarra, 2019) .

Nuestro ApS planteaba especialmente incidir en la socialización de género, el mercado laboral con perspectiva de género y, finalmente, cuestionar la brecha digital de género y contribuir a generar nuevas vocaciones tecnológicas entre las chicas. En nuestra asignatura implicó introducir el tema de género y TIC y también incluir una sesión sobre

docencia en perspectiva feminista. La actividad nos llevó finalmente a realizar un trabajo de acompañamiento continuo a través de tutorizaciones y acciones por parte del alumnado y profesorado con retroalimentación en todo el proceso ApS. Además, como elemento innovador, relacionamos esta docencia con nuestro proyecto de investigación GENTAENT, que buscaba mejorar la incorporación, retención y promoción de las mujeres en las TIC.

## **Elementos feministas de la experiencia ApS sobre género y tecnologías**

Uno de los aspectos que apunta la agenda feminista es la relación género y tecnología, sobre todo desde los ciberfeminismos que practicamos (Cruells *et al.*, 2017; Vergés, 2019). Por tanto, nuestro objetivo para el ApS consistía en hacer reflexionar y aprender, tanto a nuestro alumnado universitario como al alumnado de los institutos, en torno al talento de las mujeres en lo tecnológico; la importancia de la inclusión de las mujeres en las TIC; la necesidad de romper con las desigualdades e injusticias de género, pero también mostrar vías para superarlas y cuestionarlas; hacer entender la socialización de género y el debate estructura-agencia a partir de la problematización de preferencias y gustos sexuados; y finalmente divulgar referentes, datos y resultados de investigaciones en torno al género y las TIC.

Para trabajarlo tuvimos que incidir también en los contenidos, las habilidades, así como en las actitudes y valores. La relación género y tecnología se convirtió en contenido del temario de la asignatura de Sociología de los Géneros donde, a menudo, este tema no aparece. Además, se trabajan los conceptos clave de género, socialización de género, desigualdades de género, feminismos, violencias machistas, así como los trabajos, el control social, la familia, el bienestar y las políticas en perspectiva de género. En cuanto a habilidades, se trabaja la cooperación en equipo, la comunicación, la capacidad de análisis crítico y feminista, la identificación de elementos discriminatorios, así como la capacidad de generar transformaciones de género. Por último, también se exponen y fomentan una serie de valores y actitudes como desarrollarse con valores no sexistas y de respeto a la diversidad.

El hecho de trabajar en el contexto de «compartir ideas» nos facilitaba una metodología más colectiva, enredada, transdisciplinar, horizontal e informada, a nosotros como docentes y al alumnado. En el ApS se aprende haciendo, sirviendo a la comunidad, y, por tanto, su aprendizaje no sólo provendría de lecturas y explicaciones del aula, sino de su propia experiencia situada en la preparación, implementación y evaluación de un taller para fomentar vocaciones tecnológicas, sobre todo entre las chicas de secundaria y bachillerato. Además, la actividad era en grupos de dos o tres personas, fomentando la colaboración y aprendizaje entre iguales en equipo y con una variedad de tareas en común. La experiencia ApS fue acompañada, pero se planteó en formato libre para fomentar la agencia del alumnado, así como su motivación y creatividad en libertad. En definitiva, situamos al alumnado en el centro del aprendizaje y las docentes tomamos el rol de acompañar en el proceso. Y ello a través de la escucha activa, multiparticipada y con seguimiento compartido, desde el inicio hasta el final del proceso e incluso en la evaluación a través de rúbricas entre iguales para las presentaciones orales.

En este proceso de acompañamiento vimos la necesidad de trabajar específicamente la pedagogía feminista. Había que dar libertad, pero también dar herramientas y seguir acompañando. Después de dos ediciones ApS y de lo que aprendimos, incluimos una sesión de docencia en perspectiva de género en nuestro ámbito sociológico que iba en este sentido (Ortiz y Morero, 2018). De esta forma mostramos cómo cuestionar el androcentrismo y como apuntar a la necesidad de visibilizar referentes y formas de asegurar la participación de todas en el aula, así como la utilidad del trabajo horizontal y colaborativo. Por ejemplo, para generar diálogo entre alumnos insistimos en que las intervenciones no se plantearan como charlas, sino como talleres con dinámicas participativas que cuidaran la participación igualitaria y que fomentaran el diálogo y la horizontalidad.

Además, el énfasis en el análisis de la experiencia ha sido una constante, tanto por parte del alumnado como por parte de las docentes y el propio proyecto Compartir Ideas. Al hacerlo, también hemos tenido en cuenta las metodologías de investigación feminista, desde la etapa de diseño hasta la evaluación de los datos recogidos (Biglia y Vergés, 2016). Esto implicó, por un lado, considerar la investigación, las temá-

ticas y la agenda feminista en materia de género y tecnología, así como la pedagogía y la sociología feminista. Por otro, comportó analizar y hacer visibles nuestros resultados teniendo en cuenta el género, tanto en relación con los contenidos y metodologías empleadas como en lo que respecta al género adscrito de nuestro alumnado y, a su vez, realizar un análisis más allá de los binarismos por sexos. Finalmente, nos llevó a realizar aportaciones en clave feminista al debate académico en torno a la innovación docente y más allá de la universidad, que se ha concretado en múltiples intervenciones en congresos y publicaciones (Vergés, Freude y Camps, 2019; Vergés *et al.*, en edición; Vergés, Freude y Camps, 2021).

Por último, querríamos destacar que también hemos pensado y valorado los impactos de esta experiencia, nosotros como docentes y nuestro alumnado: de hecho, desde el inicio, se buscó generar un impacto y un cambio transformadores de género en nuestro alumnado, en el de los institutos y en la comunidad académica más amplia. Conjuntamente hemos aprendido de género y tecnología y sabemos que se han fomentado algunas vocaciones tecnológicas más entre las chicas. También hemos generado contenidos libres, sostenibles y modificables que se informan y aprenden de etapas anteriores. Además, el proceso parte del aula, pero regresa a través de las presentaciones orales y la reflexión conjunta al respecto y, sin embargo, refuerza el compromiso y la responsabilidad social y de género del aula. Finalmente, tal y como apuntan nuestras evaluaciones, se ha generado un impacto muy positivo sobre nuestro alumnado y su aprendizaje, tanto en lo que se refiere a conocimientos sobre temas clave de género y tecnología, como a habilidades comunicativas, de generación de proyectos y de trabajo colaborativo en clave feminista: destaca su gran satisfacción con la experiencia y el empoderamiento que han mostrado y expresado.

## Conclusiones

La experiencia ApS en Sociología de los Géneros que hemos presentado tiene mucho que ver con los feminismos: desde la temática escogida, hasta las metodologías docentes y de análisis.

Aun así pensamos que vale la pena visibilizar las limitaciones que hemos detectado: todavía es una asignatura optativa y de solo tres créditos, por tanto, dificulta un acompañamiento aún más cercano y seguido en el tiempo del aprendizaje. Además, el ApS implica sólo llevar a cabo una o dos sesiones en los institutos en un tiempo muy reducido: esto deja a nuestro alumnado con ganas de más e imposibilita incrementar el impacto y su análisis a lo largo del tiempo. Por otra parte, el proceso de recogida y análisis de datos no nos ha permitido indagar suficientemente en algunas interseccionalidades que consideramos relevantes y que hemos observado que pueden afectar a los resultados, como serían el lugar de origen o la clase. Además, aunque lo hemos introducido, todavía necesitamos una mayor comprensión de la relación con las expresiones e identidades de género diversas, tanto por parte de nuestro alumnado como de las instituciones. Por último, la extensión de este capítulo nos ha permitido mostrar, ni detallar exhaustivamente, la totalidad de fórmulas docentes utilizadas en todo el proceso.

Sin embargo, tomar los feminismos como referencia para el diseño, implementación y evaluación de metodologías docentes innovadoras como el ApS mejora la motivación de nuestro alumnado, así como su aprendizaje y satisfacción. Más aún, y a su vez, contribuye a mejoras más allá de las aulas: habrá que seguir llevando a cabo experiencias docentes en perspectiva de género, evaluarlas y divulgarlas, y con todo ello impregnar el resto de la universidad y hacerlo llegar más allá de nuestras aulas, para que retorne con más fuerza en un futuro próximo.

## Bibliografía

- Bach, R. y Weinzimmer, J. (2011). Exploring the benefits of community-based research in a sociology of sexualities course. *Teaching Sociology*, 39 (1), 57-72.
- Biglia, B. y Vergés, N. (2016). Questioning the gender perspective in research. *Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 9 (2), 12-29.
- Blouin, D. y Perry, M. (2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. *Teaching Sociology*, 37 (2), 120-135.

- Cruells, E.; Hache, A. y Vergés, N. (2017). Ciberfeminismos 2017. En: Varin, V. (coord.). *¡Feminismos! Eslabones fuertes del cambio social* (pp. 127-136). Lausanne: Passarelle.
- Dugger, K. (2008). Introducción. En: Dugger, K. *Handbook on service learning in women's studies and the disciplines* (pp. 1-6). Towson: Institute for Teaching and Research on Women.
- Huisman, K. (2010). Developing a sociological imagination by doing sociology: a methods-based S-L course on women and immigration. *Teaching Sociology*, 38 (2), 106-118.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 20, 129-151.
- Novek, M. (1999). S-L is a feminist issue: Transforming communication pedagogy. *Women's Studies in Communication*, 22 (2), 230-240.
- Ortiz, R. y Morero, A. (2018). *Sociología, economía y ciencia política: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Castellón: Red Vives de Universidades.
- Pons, M.; Sarrasí, F. (2019). Compartir ideas. La universidad acude al instituto. Experiencia en el Grado de Economía. *Anales de ASEPUMA*, 27/ A102, 1-19.
- Puig, J. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rondini, A. C. (2015). Observations of critical consciousness development in the context of service learning. *Teaching Sociology*, 43 (2), 137-145.
- Vergés, N. (2019). Gender and ICT: ¿Are we making progress in cyber feministisation? *Revista Ideas. Feminismo(s)*, 47, 1-8.
- Vergés, N., Freude, L. y Camps, C. (2019). Service-learning to reflect on gender in universities and schools and boost women's presence. *ICT2019 Proceedings*, (pp. 957-962). Sevilla: International Conference of Education, Research and Innovation.
- Vergés, N., Freude, L. y Camps, C. (2021). Service-learning with gender perspective: Reconnecting service-learning with feminist research and pedagogy in sociology. *Teaching Sociology*, 49, 2, 136-149.
- Walker, T. (2000). A feminist challenge to community service: a call to politicize S-L. En: Baliat, B. y Heffernan, K. (eds). *The practice of change: concepts and models for service learning in women's studies* (pp. 25-45). Washington DC: American Association for Higher Education.



## 7. APORTACIONES FEMINISTAS A LA DOCENCIA DE LA FÍSICA

- › **Catalina Coll**
- › **Sònia Estradé**
- › **Marta Gironella**
- › **Francesca Peiró**

Física, UB

### Introducción

El formalismo y la abstracción propios de la física nos pueden hacer perder de vista que cuando hacemos física, estamos haciendo género, pero la ciencia se comunica, en particular, en clase, mediante prácticas discursivas codificadas de forma androcéntrica. A las chicas se les anima menos a estudiar física (Mujtaba, 2013). Además, los estereotipos de género dan lugar a importantes sesgos entre el profesorado (Carlone, 2004), y las metodologías activas en la docencia tampoco parecen tener un impacto de género positivo (Brewer, 2010; Pollock, 2007). La investigación de Sáinz (2017), realizada en España, muestra cómo la inmensa mayoría de las y los estudiantes de secundaria considera que la física está asociada a rasgos masculinos, personas de carácter fuerte, insensibles o agresivas. Otra creencia muy prevalente, según la misma investigación, es que las personas que se dedican a la física son «frikis» y poseen pocas habilidades sociales, pero en cambio son muy inteligentes. Este perfil no se alinea con los roles de género tradicionalmente asignados a las mujeres, puesto que se espera de ellas que les guste, y que sean competentes en la interacción social. Las mujeres siguen infrarrepresentadas en la física en todos los niveles (European Commission, 2018; Ministerio de Universidades, 2019) a pesar de décadas de intervenciones de diversos tipos (Archer, 2020): la investigación indica que incluso a aquellas mujeres que eligen estudiar física les cuesta conciliar su feminidad con una identidad legítima como científicas (Danielsson, 2012; Gonsalves, 2104). La física, además, se enseña como un conjunto de conocimientos incontestables que se transmiten

de tal modo que puedan mantener un alto nivel de dificultad y estatus (Hughes, 2001; Johnson, 2007): todas estas dimensiones de elitismo y dificultad son las que las y los estudiantes que llegan a la facultad deben negociar, en primera instancia, desde sus propias coordenadas de género, clase, nivel educativo de la familia, etnicidad, etc., confrontando ideas estereotipadas sobre quién está llamado o no a ser brillante en ese campo.

## Diagnosis

En general, todo el mundo está muy acostumbrado a las clases magistrales a lo largo de todo el grado, donde la figura del profesor –a menudo hombre– es la de quien posee el conocimiento y tiene la capacidad de transmitirlo: no es habitual el trabajo en equipo, más allá de la realización de sesiones prácticas de laboratorio y de la posterior redacción del correspondiente informe de prácticas. No pocos profesores combinan su capacitación profesional y científica con actitudes arrogantes o autoritarias, o ambas cosas, desacreditando y menospreciando las capacidades de las personas a las que imparten clase. No pocos profesores manifiestan este comportamiento de forma más ostensible ante las mujeres estudiantes. El profesorado de las materias de «Problemas», a menudo profesorado asociado, puede ser percibido con menos capacidades y por tanto ser menos valorado en las encuestas, como sucede también con la valoración de las mujeres profesoras (Khazan, 2020).

La participación de las y los estudiantes en el aula, si se fomenta, suele ser mayor por parte de los chicos, aunque las calificaciones de las chicas sean proporcionalmente mejores que las de los chicos. Por otro lado, si analizamos la realidad de la dinámica que se produce en los laboratorios desde una perspectiva de género detectamos diferentes problemáticas: la mayor parte de las y los estudiantes viene a las prácticas sin saber cuál es el experimento que se realizará, por tanto, las dudas que se plantearán durante la sesión serán de carácter más general y no permitirán profundizar en los detalles del experimento. Si nos fijamos en el comportamiento de las y los estudiantes como individuos observamos que, en su mayoría, son los chicos los que preguntan cosas explicadas detalladamente en el guion demostrando que no se lo han leído. Por otra parte, ellas levantan la mano desde su mesa mientras

que los chicos van persiguiendo al docente por el laboratorio para captar su atención. En caso de parejas mixtas, suelen ser las chicas las que apuntan los datos y toman notas mientras que los chicos se dedican a la parte de montaje. Habitualmente, las prácticas están coordinadas por dos docentes, y en caso de que sean hombre y mujer, la interacción del alumnado con uno y otro es diferente: a modo de ejemplo, los temas de carácter organizativo se preguntan a la profesora mientras que las dudas científicas se preguntan al profesor.

Ante la recepción de la corrección detectamos diferentes comportamientos que presentan la pérdida del cariz constructivo dirigido al aprendizaje: las y los estudiantes conciben el resultado correcto como único criterio de corrección de los informes, y todo aquello que comporta la forma y los razonamientos parece secundario, por lo que todas aquellas correcciones no referentes al resultado numérico son constantemente discutidas. De forma muy habitual se detectan plagios en los informes, el estudiante automáticamente niega ser responsable debido a la existencia de un solo resultado correcto. Está claro que las llamadas «ciencias exactas» también reproducen la división productiva y reproductiva de los trabajos. En este sentido, y a nivel pedagógico, consideramos imprescindible transmitir a las y los estudiantes el valor y el aprendizaje que podemos extraer del propio proceso experimental: por eso tratamos de poner en valor lo que habitualmente queda en un segundo plano, como es la presentación y la forma del informe e incluso el procedimiento experimental de la toma de datos en el laboratorio, a fin de que el alumnado pueda revalorizar la dimensión reproductiva del propio proceso.

El sistema patriarcal del proceso de aprendizaje se evidencia en la relación que tienen el alumnado y el profesorado con el error: éste se percibe como algo no deseable, y por tanto, indirectamente, no se le valora ni se le tiene en cuenta en el proceso de aprendizaje. Esto hace que el único camino posible sea la perfección, ideal imposible de alcanzar, y por tanto, que se pierda el valor de la transmisión y/o creación de conocimiento quedando el foco sólo en conseguir los resultados deseados. Paradójicamente, pensamos que podríamos revertir la fuerte apatía que existe en el alumnado respecto del laboratorio si se ofreciera mayor posibilidad de participar de forma activa tanto en el montaje como en la práctica experimental.

## Propuestas y buenas prácticas

Desde la Comisión de Igualdad de la Facultad de Física se llevan a cabo acciones para que las estudiantes puedan realizar red entre ellas al final de sus estudios: un ejemplo es la escuela de verano de física y género. También se realizan diversas actividades con las y los estudiantes para visibilizar los privilegios de cada uno –por ejemplo, el *privilege walk*–, o para revisar críticamente las metáforas utilizadas por físicos célebres. Se llevan a cabo acciones para intentar revertir la injusticia epistémica y recuperar genealogías de físicas del pasado para el canon, se realizan formaciones que ayuden a incorporar la perspectiva de género en la investigación, la transferencia y la divulgación, sobre todo para doctorandos y doctorandas, y se organizan cursos para el profesorado donde se pone énfasis en la importancia del discurso, no sólo en cuanto al lenguaje inclusivo, sino también en relación con los ejemplos o situaciones que se describen en los problemas, así como con los chistes que se hacen en clase.

Nuestra propuesta docente para las asignaturas de teoría se enfoca a hacer realidad un cambio de paradigma hacia metodologías más activas de aprendizaje donde la persona docente se convierte en tutora de este proceso. La metodología de aula inversa, implementada en la asignatura de Electrónica Física, es un posible ejemplo: no hay prácticamente clases expositivas, se ha elaborado una recopilación de material docente basado en apuntes específicos, selección bibliográfica pautada y no sólo libros enteros, enlaces a simulaciones on-line, píldoras formativas, cuestionarios de autoevaluación y colección de problemas resueltos; se ha planificado un calendario docente semipresencial, para dejar tiempo de trabajo fuera del aula y favorecer el encuentro para el trabajo en equipo; se especifican las actividades pautadas por cada tema, entre las que se encuentra discusión en el aula en base a cuestionarios de preguntas de diferente nivel de dificultad, trabajo de solución de cuestionario en grupo, solución y presentación de los ejercicios de exámenes de años anterior y alguna prueba parcial individual acreditativa, etc. Se plantea una metodología docente centrada en el alumnado, transferible a un entorno nuevamente presencial pero que tenga en cuenta la necesaria reducción de horas de asistencia a clases expositivas, la dinamización de las sesiones aprovechando herramientas como Menti-

meter o gamificaciones basadas en herramientas H5P en Moodle, y la cocreación de conocimiento en equipo, con herramientas como Padlet, así como la corresponsabilidad y la coevaluación entre iguales basada en rúbricas.

En cuanto a las asignaturas de laboratorio proponemos que sean las y los estudiantes quienes decidan el camino a seguir: debería tenerse en cuenta que la duración de las sesiones prácticas podría ser la misma, pero con más horas de trabajo en casa, y la propuesta sería el trabajo en grupos y no en parejas y el encabezamiento de las diferentes experiencias en los distintos bloques del temario de teoría. Al ser un modo de trabajo colaborativo, se esperaría un grado de participación más igualitario. A fin de que las tareas de los miembros del grupo fueran igualitarias se podría pedir un análisis de la distribución de tareas en el informe previo o final, quedando reflejado de modo que en la siguiente práctica se podría mejorar. Esta forma de trabajar en el laboratorio refleja más la que se encontrarán en la realidad.

Coincidiendo con la no presencialidad obligada, debido a la pandemia, en la asignatura de Fundamentos de Laboratorio del Grado de Física e Ingeniería Electrónica se llevó a la práctica una versión en remoto con las siguientes características: se propuso a las y los estudiantes que en grupos de cuatro o cinco pensarán un experimento, que se pudiera llevar a cabo con el material disponible en su casa, y que redactaran el guion de prácticas correspondiente. Después, este guion después lo corregía y lo evaluaba la persona docente. Con el guion definitivo, cada estudiante realizó la práctica en su casa, documentando el experimento con fotografías o vídeos. Finalmente, hacía el informe individualmente, utilizando las herramientas estadísticas y los formalismos estudiados en clase. La experiencia tuvo un impacto positivo; las y los estudiantes respondieron con entusiasmo y enfocaron la práctica a sus intereses: meteorología, música, biofísica, ciencia de materiales, mecánica, etc. La calidad y variedad de los guiones de prácticas superó las expectativas. Además, tener que pensar en diseñar el experimento en lugar de seguir el guion les dio otra perspectiva, más rica, de la física experimental. De todas formas, las dinámicas generizadas en los trabajos en grupo, el habitual exceso de trabajo de organización que suele recaer en las estudiantes, son difíciles de detectar y enderezar en un contexto de trabajo en remoto; a esto debemos sumar que las estudian-

tes también suelen tener más trabajos de cuidado asignados a sus hogares que sus compañeros, hecho que hay que valorar en relación a si el profesorado puede estar introduciendo un sesgo de género en este tipo de propuestas.

Por último, las estudiantes tienen más problemas para generar material audiovisual en el que aparezcan, ya que su imagen está sometida a una presión social mucho más violenta: es importante tener presente todos estos aspectos y poderlos monitorizar.

## Bibliografía

- Archer, L. *et al.* (2020). Learning that physics is 'not for me': pedagogic work and the cultivation of habitus among advanced level physics students. *Journal of the Learning Sciences*, 1-38.
- Brewe, E. *et al.* (2010). Toward equity through participation in modeling instruction in introductory university physics. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 6, 1-12.
- Carlone, H. (2004). The cultural production of science in reform-based physics: girls' access, participation, and resistance. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 392-414.
- Danielsson, A. (2012). Exploring woman university physics students «doing gender» and «doing physics». *Gender and Education*, 24 (1), 25-39.
- European Comisión (2019). *She figures 2018. Gender in research and innovation*. Directorate-General for Research and Innovation.
- Gonsalves, A. (2014). «Physics and the girly girl. There is contradiction somewhere»: Doctoral students' positioning around discourses of gender and competence in physics. *Cultural Studies in Science Education*, 9, 503-521.
- Hughes, G. (2001). Exploring the availability of student scientist identities within curriculum discourse: an anti-essentialist approach to gender-inclusive science. *Gender and Education*, 13 (3). 275-290.
- Johnson, A. (2007). Unintended consequences: How science professors discourage women of color. *Science Education*, 91, 805-821.
- Khazan, E. *et al.* (2020). Examining gender bias in student evaluations of teaching for graduate teaching assistants. *NACTA Journal*, 64, 430-435.

- Ministerio de Universidades (2019). *Sistema integrado de información universitaria de estadísticas*. Ministerio de Universidades.
- Mujtaba, T. y Reiss, M. (2013). What sort of girls wants to study physics after the age of 16? Findings from a large-scale UK survey. *International Journal of Science Education*, 35 (17), 2979-2998.
- Pollock, S. *et al.* (2007). Reducing the gender gap in the physics classroom: How sufficient is interactive engagement?». *Physical Review Special Topics Physics Education Research*, 3, 1-4.
- Sáinz, M. *et al.* (2017). ¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas. Barcelona: Fundación Telefónica/Ariel.

## BLOQUE III. MISCELÁNEA PARA LA EFECTIVIDAD

## 8. ECONOMÍA Y EMPRESA: ABORDAJE DE CONCEPTOS PARA SU EFECTIVA APLICACIÓN

### › Montserrat Crespi-Vallbona

Economía y Empresa, UB

Esta experiencia de innovación docente feminista se enmarca en el Máster en Turismo Urbano, en la asignatura de Dirección de Organizaciones Turísticas, que tiene como objetivo formar en la gestión y estructura de las organizaciones empresariales privadas y públicas, enfatizando en las DMO (*destination management organization*) y en las fórmulas de partenariado, en sus diferentes escalas: local, nacional e internacional.

Tradicionalmente, en esta asignatura se trabaja con conceptos como «estrategia», «estructura» y «cultura empresarial»; en todos ellos destaca el papel de los valores compartidos y de la RSC (Responsabilidad Social Corporativa). También se analizan las funciones de dirección y liderazgo (organización, planificación y control), así como los distintos procesos en la gestión del equipo humano (selección, formación y compensación).

La experiencia de transformación que se plantea en este capítulo radica en el enfoque que se da al mismo contenido, es decir, haciendo hincapié en aquellos aspectos que son claves para el ejercicio responsable e igualitario en la gestión y dirección de una organización turística. En este sentido, se debate y se reflexiona constantemente en torno a los conceptos y valores organizacionales que tenemos «institucionalizados e interiorizados», para no reproducir estos conceptos patriarcales, sino resaltar sus matices en cuestión de género e igualdad, sensibilizando de este modo a los futuros graduados.

Los valores compartidos, que unen a los empresarios y al equipo humano de una organización, es decir, que forjan su cultura corporativa, influyen positivamente en la satisfacción, el compromiso y el rendimiento de sus empleados (Boria-Reverter *et al.*, 2013). Por tanto, el primer

objetivo es compartir unos valores desnudos de matices patriarcales y asegurarse de que el mérito de cada profesional depende de sus competencias y cualidades, y no se puede simplificar en una cuestión de género o de complicidad masculina.

Las empresas socialmente responsables despliegan una amplia variedad de acciones en materia de RSC, dentro del marco de los tres grandes campos: social, económico y medioambiental. Es en el entorno social donde la organización debe contemplar el bienestar y satisfacción de sus empleados; procurando la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; ofreciendo un marco de flexibilidad laboral; garantizando condiciones que no afecten a la salud y la seguridad de los trabajadores; fomentando la formación y el desarrollo profesional; otorgando programas de apoyo con prestaciones y considerando procesos de consulta y participación de todo el personal involucrado en el desarrollo de la empresa.

Es obvio que los valores compartidos y la RSC en su ámbito sociolaboral realmente influyen en la igualdad de género, en la igualdad de oportunidades, en la reducción y/o desaparición de los puestos de trabajo masculinizados, en la brecha salarial, techo de cristal, etc. Es, por tanto, en este aspecto específico de la RSC donde enmarco la perspectiva de género, sumando la Ley de Igualdad,<sup>19</sup> la Ley de Igualdad de Trato y no Discriminación<sup>20</sup> y los 17 ODS (objetivos de desarrollo sostenible, ONU, 2015),<sup>21</sup> a fin de contribuir a la concienciación y desmitificación del sexismo interiorizado; es decir, con la voluntad de sensibilizar a los futuros graduados, líderes y responsables de las futuras organizaciones turísticas de los valores que deben impregnar la cultura y responsabilidad corporativas.

Por eso, la primera sesión se inicia preguntando «cuáles creen que son las creencias habituales en las organizaciones en relación con el liderazgo femenino». Verbalizo comentarios «tradicionales» que todavía están presentes en las empresas con el fin de iniciar el debate, desde:

19. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

20. Ley 19/2020, de 30 de diciembre, de Igualdad de Trato y no Discriminación.

21. Específicamente el ODS número 5 que hace referencia a la igualdad de género para conseguir el empoderamiento de las mujeres.

«la mujer es más emocional y no ejecuta objetivamente tanto como el hombre»; «la mujer suele tener poca confianza en sí misma»; «la mujer no puede, no es capaz de liderar un equipo, y menos si éste está formado por hombres»; «de hecho, la mujer teme ocupar puestos directivos»; «la mujer no aguanta el estrés, se derrumba a la primera»; «la mujer no es buena negociando»; «ya se sabe, la mujer no alargará su jornada laboral»; «debes tener en cuenta que no puedes negarle el permiso de maternidad». Éste es el primer bache que se plantea para que el alumnado sea consciente de hasta qué punto nuestros pensamientos están culturalmente «masculinizados».

## Transformación de la práctica docente

La asignatura de Dirección de Organizaciones Turísticas tiene como objetivo formar a los futuros líderes de las organizaciones (públicas y privadas) que dirigirán el turismo en el territorio. Introducir el enfoque de género comporta reflexionar sobre cómo las organizaciones turísticas siguen ancladas en un sistema de estratificación cultural e institucional que mantiene distintas expectativas culturales y sociales en función de la categoría sexual mujer y del tradicional «rol de género femenino», lo que repercute negativamente en el proceso de empoderamiento de las mujeres. En el sector hotelero, el caso emblemático es el de las kellys o camareras de piso o puestos de recepcionista en horario nocturno, ocupados mayoritariamente por hombres. Por este motivo, se enfatiza en una visión menos androcéntrica y con una perspectiva de género ampliada. El objetivo explícito es contribuir a un cambio de valores e ir desmontando conocimientos y comportamientos patriarcales. Las cuestiones iniciales que se han planteado en relación con los valores compartidos respecto a la concepción estereotipada del liderazgo femenino continúan en la siguiente actividad docente de reflexión sobre conceptos aprendidos. Así, se planifican varias sesiones con pequeñas presentaciones (elaboradas por los propios estudiantes) para poder analizar y llegar a ser conscientes de hasta qué punto «estamos institucionalizados» en una determinada visión androcéntrica de la realidad laboral en la que vivimos. Y repensar qué futuro esperamos encontrar en las organizaciones.

Los conceptos analizados en estas micropresentaciones tienen que ver con: ¿cuáles son los valores que suelen compartir las empresas?, ¿en qué consiste la RSC?, ¿existe el Día Internacional de la Igualdad Salarial?, ¿cuáles son los pensamientos o valores culturales que tienen las organizaciones respecto a las mujeres?, ¿existe brecha salarial en el sector turístico?, ¿existe un liderazgo femenino?, ¿te sientes más cómodo con un jefe de tu mismo género?, ¿existen trabajos masculinizados y trabajos feminizados?, ¿el teletrabajo anula la conciliación profesional y familiar?, ¿el techo de cristal impide a la mujer promocionarse profesionalmente?, ¿cuáles son las dificultades habituales en la carrera profesional?, ¿la RSC contribuye a maquillar la igualdad de género de una organización?, ¿qué valores destacan de una empresa?, ¿cómo se constata que una empresa cumple con sus valores formales? Este trabajo personal compartido con los estudiantes permite ir sensibilizando y reconstruyendo conceptos anclados en una perspectiva androcéntrica.

## Promoción de valores y modelos igualitarios

Una vez constatada la importancia de la RSC, se enfatiza en cómo una cultura corporativa compartida entre empresarios y empleados debe promover condiciones de igualdad entre mujeres y hombres, forjando una cultura empresarial basada en la igualdad de oportunidades. Esto supone el establecimiento de unas condiciones laborales igualitarias, tanto en el acceso a un puesto de trabajo, como en su retención y promoción (carrera y retribución). Es decir, supone fijar políticas explícitas de igualdad en el acceso al trabajo y en la promoción profesional de las mujeres en los distintos empleos y categorías laborales, áreas o departamentos de la empresa. Se analiza el techo de cristal, es decir, aquellos límites de promoción que tienen las mujeres por el hecho de ser mujeres, así como las barreras «invisibles y enterradas» en el seno de las organizaciones que imposibilitan a las mujeres ocupar puestos de nivel. Implica también enseñar a definir de forma neutra los puestos de trabajo según las competencias técnicas, profesionales y formativas requeridas. Esto supone obviar pautas discriminatorias como: disponibilidad horaria y posibilidad de viajar; u omitir ciertas preguntas personales en los procesos de selección: estado civil, cargas familiares... Por último, se incide en la implementación de criterios igualitarios en

las políticas de retribución (equidad interna y competitividad externa), así como la adecuada valoración de todos los puestos de trabajo (con criterios ponderados), para erradicar la brecha salarial.

Se enfatiza el hecho de que el sector económico del turismo tiene puestos de trabajo que históricamente se han ofrecido a las mujeres, como por ejemplo el departamento de pisos. Así, se constata que el trabajo de las camareras de piso es un trabajo feminizado y de duro desempeño diario. La limpieza de habitaciones implica estar «un 85 % de la jornada laboral diaria en posturas perjudiciales para el cuerpo» (Mantovano, 2015, p. 12). Por su parte, el desarrollo personal y las carreras profesionales en la industria turística, como en otros sectores económicos, se basan en una norma masculina invisible. Hacer hincapié en el concepto de *glass ceiling* o techo de cristal, la brecha salarial y los puestos de trabajo feminizados debe contribuir a diluir el tradicional sistema cultural y social de categorización sexual que afecta negativamente al proceso de empoderamiento de las mujeres (Noguer, Crespi y Solé, 2020).

En cuanto a las camareras de pisos, vale la pena saber que a principios de 2016 se creó la asociación Las Kellys a fin de reclamar sus derechos y mejoras de las condiciones laborales (Fernández y Tomé, 2020). Uno de los motivos se debe a las sobrecargas y altos niveles de estrés que les ocasionan lesiones físicas graves, principalmente en la zona lumbar y en el túnel carpiano. Según Mantovano (2015), el 96 % de las camareras sufre síntomas de ansiedad grave o leve y el 28,45 % presenta síntomas de depresión grave. Otra mejora hace referencia a la temporalidad, dado que la duración de los contratos depende de los flujos turísticos, y por tanto, gran parte de las camareras de piso están contratadas a tiempo parcial o como fijas discontinuas. La situación empeora cuando el servicio de limpieza del hotel está externalizado en empresas multiservicios. Este tipo de empresas no está obligado a conservar las condiciones laborales de los convenios colectivos del sector hotelero. De esta forma se rebaja la categoría profesional –las empleadas pasan de camareras de piso a peonas o limpiadoras– y reciben unos salarios notablemente inferiores de los que les correspondería si estuvieran contratadas según su convenio colectivo –hasta 300 o 400 euros menos al mes– (Cañada, 2015). Además, el nivel de trabajo que se exige es mayor, debiendo limpiar muchas más habitaciones en el mismo tiempo y con el mismo resultado. Por último, se observa la campaña para dignificar las

condiciones laborales que la Unión Internacional de los Trabajadores de la Agricultura, la Alimentación y la Hostelería (UITA) lanzó en 2013 en diferentes países, titulada *Arreglen mi puesto de trabajo*. En España, se concretó con la constitución de la asociación Las Kellys (2016).

Como clausura de sus reivindicaciones, estas mujeres propusieron la Ley Kelly, con una serie de demandas que desde el origen del movimiento publicaron en su blog.

## **Promoción de la equidad en el trabajo y en los usos del tiempo**

Por otra parte, la conciliación de la vida personal y laboral implica la adopción de formas flexibles y horarios racionales de organización del tiempo de trabajo, que posibiliten la corresponsabilidad de mujeres y hombres en el trabajo doméstico y cuidado de personas. También tener una representación equilibrada de mujeres y hombres en todos y cada uno de los grupos y categorías profesionales. Por eso, se cuestionan aspectos como: ¿Quién realiza las tareas domésticas en tu casa? ¿Hay trabajos «exclusivos» para hombres? ¿Hay puestos de trabajo que deben ser ocupados sólo por mujeres? En este sentido, ¿el teletrabajo ayuda a la conciliación personal y profesional? ¿El teletrabajo compensa más que la presencialidad? ¿Es más relevante la presencialidad que la productividad? En las organizaciones que conocemos o hemos trabajado, ¿cuántos jefes hombres hay? ¿Y mujeres? Se enfatiza que un logro profesional puede tener un paralelismo con la maternidad: amor, apoyo y empatía como competencias personales básicas para trabajar. De hecho, está tan interiorizado que la maternidad supone una barrera crucial en el avance profesional de la mujer, que se «combate», reforzando la importancia del reto de ser madre, al igual que se logra un proyecto profesional.

## **Visibilización de las mujeres, comunicación no sexista y erradicación de las violencias machistas**

Por último, el último bloque de contenidos se basa en la atención al lenguaje que se usa: palabras inclusivas no sexistas ni androcéntricas

y publicidad no sexista en la comunicación corporativa tanto interna como externa, oral y escrita. En este preciso momento, analizo nuestra forma habitual a la hora de comunicarnos, con el fin de hacernos conscientes del uso de términos y expresiones sexistas que se utilizan a diario. Por otra parte, se insiste en las acciones preventivas y sancionadoras contra el acoso sexual y la elaboración de un protocolo de prevención. Es decir, recordar sexismos cotidianos que parecen «correctos», que están interiorizados cultural y manifiestamente admitidos, pero que imposibilitan la igualdad de ser y sentir. Se exponen situaciones en las que las mujeres callan o no dan su opinión en las reuniones; en las que sus comentarios no se reconocen o minimizan sus aportaciones por su condición de mujer; «cumplidos» sobre la edad, el aspecto físico, de vestimenta, etc. que disminuyen la importancia del mérito profesional; los «habituales» chistes sexistas; o momentos en los que se nos cita como «feminazis». ¿Somos capaces de contar un chiste que no sea sexista, ni discrimine o segregue? Éste es el reto.

En resumidas cuentas, esta experiencia de innovación docente feminista me permite compartir con los estudiantes una mirada amplia, diáfana, de reflexión sobre el comportamiento y la cultura de las organizaciones turísticas tradicionales. El contenido sigue siendo el mismo. Sólo cambia el énfasis, el enfoque, los ejemplos, el debate o los datos cuantitativos que se presentan en cada sesión, a medida que se va desarrollando el temario. Así, el transcurso de cada una de las clases es primordial para hacer visible la necesidad de una reconstrucción conjunta (de hombres y mujeres) de un nuevo estilo de liderazgo justo y respetuoso con las personas, sin que éstas vivan ningún trato de favor o discriminación por cuestión de sexo. Las micropresentaciones y el constante debate ayudan a esta coeducación en la igualdad del trato y las oportunidades.

## Bibliografía

- Boria, S., Crespi, M., García, A. y Vizuete, E. (2013). Los valores compartidos en la empresa española. *Universia Business Review*, 37 (1), 68-85.
- Cañada, E. (2015). *Las que limpian los hoteles. Historias ocultas de precariedad laboral*. Barcelona: Icaria.

- Fernández-Muñoz, C. y Tomé-Caballero, M. (2020). Empleo del *storytelling* y las narrativas en primera persona en la comunicación de las *Kellys* como referente para las ONG. *Profesional de la Información*, 29 (3), 290-325.
- Mantovano, P. (2015). *Dolor crónico por trastornos musculoesqueléticos (TME), síntomas de ansiedad y depresión. Estudio descriptivo de la situación de las camareras de pisos en España*. Madrid: UITA-Uthgra.
- Noguer, E., Crespi, M. y Solé, J. (2020). Los programas de igualdad de género en el sector hotelero: revisión crítica de la situación en Cataluña. *Multidisciplinar Journal of Gender Studies*.

## 9. CIENCIAS DEL AGUA: EL FEMINISMO COMO HERRAMIENTA VERTEBRADORA DE LA DOCENCIA FUERA DEL AULA

› **Jofre Herrero**

› **Diana Puigserver**

Ciencias de la Tierra, UB

### Introducción

El abanico de nuevas relaciones docente-alumno puede aplicarse también en las clases fuera del aula, conocidas como salidas de campo, o campamentos en caso de que duren más de un día (Carmona y Puigserver, 2011). Se pueden realizar sesiones puramente expositivas, actividades de campo donde los estudiantes realizan una tarea y después tienen el feedback del profesor, o salidas coorganizadas, donde los estudiantes tienen un rol activo desde la planificación, trabajo de campo y confección de los resultados del aprendizaje .

Las metodologías que tienen como objetivo un mayor grado de participación del alumnado producen un aprendizaje más profundo (Dolmans, 2016 y Hernández-de-Menéndez, 2019), por lo que se están fomentando cada vez más en el ámbito universitario. Sin embargo, un problema derivado de una mayor participación e interacción entre los estudiantes es el afloramiento de actitudes preexistentes de tipo machista, racista, clasista y otras formas de discriminación. Así, si bien como colectivo universitario queremos promover herramientas y metodologías de aprendizaje activo, debemos gestionar las situaciones cada vez más recurrentes de discriminación y de falta de empatía entre el alumnado y con el alumnado. Estas situaciones de discriminación dependen de un gran número de variables, pero pueden verse agravadas en las clases de fuera del aula de días, debido a la propia convivencia y al mayor tiempo compartido. Consecuentemente, queda evidenciada la necesidad de herramientas y métodos innovadores desde los feminismos con el objetivo de dar igualdad de condiciones de participación y aprendizaje a todo el alumnado.

## Contexto docente

El Máster de Ciencia y Gestión Integral del Agua (CGIA) es un máster oficial de 120 créditos que ofrece una formación multidisciplinar y especializada en las materias de Ciclo del Agua, Usos y Aprovechamientos del Agua, Tratamiento de Aguas y Recursos no Convencionales y Gestión de los Recursos Hídricos. Es un máster con una doble vertiente formativa: la profesional y la de iniciación a la investigación, con especial énfasis en las actividades formativas de carácter práctico. En este máster participan docentes de siete facultades diferentes y desde el curso académico 2019-2020 se puede optar a la doble titulación con el Master Sciences del Eau de la Université de Montpellier (UM).

Los grados y postgrados universitarios multidisciplinarios son relativamente recientes. Esto comporta que la mayoría de los docentes provengan de una formación no multidisciplinar. Con el fin de evitar que los contenidos sean rígidos y estancos en cada una de las disciplinas, es necesario que desde la coordinación de estos estudios se lleve a cabo una tarea significativa de impulso para la integración de los contenidos de las diferentes disciplinas. Con este objetivo, se creó la asignatura de Escuela de Campo (5 ECTS) al final de la etapa lectiva del máster (3.<sup>er</sup> semestre), donde el alumnado debe integrar los conocimientos adquiridos en las asignaturas de las diferentes especialidades y trabajar de una forma cooperativa para poder llevar a cabo la diagnosis de una región/cuenca. La asignatura es optativa del Máster de CGIA, puede ser elegida tanto por estudiantes de la UB como de la UM. Esta asignatura está planteada de manera eminentemente práctica y se pretende que el alumnado integre los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas en un caso real.

Las y los estudiantes deben realizar un análisis integral de las principales problemáticas de una cuenca hidrográfica mediterránea. Con este objetivo general, se realiza la caracterización climatológica y de los principales eventos extremos, la diagnosis cuantitativa y cualitativa de los cuerpos de agua y el estudio de los principales usos del agua y la gestión posterior de las aguas residuales y tratadas. Las actividades formativas se basan en el trabajo de campo de cinco días consecutivos, trabajo de laboratorio, seminarios y trabajo de gabinete, con la partici-

pación de docentes de distintas disciplinas, así como profesionales de distintos sectores.

Los resultados del aprendizaje en las primeras ediciones se habían evaluado con presentaciones orales por subgrupos de las subtemáticas de la salida y una memoria final individual. Esta última edición (curso 2020-2021), dadas las medidas sanitarias, la evaluación se ha realizado a partir de una memoria grupal final que han desarrollado de forma virtual y cooperativa. En esta memoria han integrado todos los conocimientos adquiridos durante el trabajo de campo y seminarios, ampliándola con la búsqueda e interpretación de datos procedentes de las administraciones y empresas implicadas en el ámbito del agua. Para realizar una evaluación individual, se les ha pedido una discusión individual de no más de tres folios de alguno de los aspectos derivados del trabajo grupal.

Al igual que Davidson (2009), creemos que las salidas de campo tienen el potencial transgresor para cuestionar la dinámica de poder aceptada en el aula. La temática de la asignatura permite aproximar las problemáticas reales al alumnado, interactuar con profesionales del ámbito del agua y realizar un trabajo transversal. Asimismo, la confección de un único trabajo por parte de todo el grupo de estudiantes y el seguimiento de éste por parte del coordinador de la asignatura permite un aprendizaje más profundo, fundamentando la proactividad, la autonomía, el trabajo cooperativo y la resolución de conflictos. Consecuentemente, la estructura y filosofía de la asignatura se adapta a nuestro emergente sentido de lo que podría constituir un enfoque feminista de la enseñanza y del aprendizaje.

## **Observación, reflexiones y propuestas de mejora**

En el contexto de la asignatura de Escuela de Campo, la participación de los estudiantes es muy elevada a nivel de tareas de campo (toma de muestras, de medidas *in situ* y de aplicación de protocolos), de tareas de laboratorio, seminarios, debates, así como a nivel de reparto de tareas para la confección de la memoria final.

La complejidad entre el trabajo cooperativo, los intereses individuales por un campo o disciplina concreta, y otras cuestiones relativas a la socialización hacen que sea en el trabajo en grupo en el que surgen los conflictos. Por su parte, se mezcla con conflictos no académicos anteriores y con la convivencia de los campamentos. Durante las diferentes actividades pedagógicas, pero sobre todo durante las tareas de gabinete y tutorización del trabajo, puede verse si existen y cuáles son, los sesgos de género u otros tipos de discriminación. Consecuentemente, y hasta cierto límite, el equipo docente puede tratar de gestionar y dar recursos al alumnado para poder tratar estos conflictos, identificando cuál o cuáles son sus orígenes, que no suelen ser puramente académicos.

La coordinación entre los miembros del equipo docente es esencial tanto en lo que se refiere a los contenidos como en la detección y gestión de situaciones de discriminación de género. En cuanto a los contenidos, es importante trabajar la multidisciplinariedad, ya que es responsabilidad de los diferentes docentes que han impartido docencia en el máster, pero específicamente de los docentes que han participado en la asignatura de Escuela de Campo, ofrecer un punto de vista integrador y práctico de las distintas disciplinas, evitando dar contenidos estancos e inamovibles de una disciplina concreta. Por otra parte, es importante la interacción entre los miembros del equipo docente, ya que, consciente o inconscientemente, se repiten sesgos de género y de jerarquización o clasismo, desde micromachismos, el reparto diferenciado de las tareas y el rol de los docentes en relación con los estudiantes. Por ejemplo, cuando dos docentes comparten espacio físico con los estudiantes, es importante que se apoyen e interrelacionen los distintos contenidos. En ambos niveles, la multidisciplinariedad y las posibles situaciones de discriminación están presentes: no se puede pedir al alumnado que sean multidisciplinarios y tengan tolerancia cero a cualquier tipo de discriminación, si nosotros, como docentes, no damos ejemplo.

En referencia a la relación alumno-docente, la convivencia de ambos colectivos y la posibilidad del conocimiento individual permite una empatía recíproca y crear situaciones de proximidad. Desde este nivel horizontal, en lugar del vertical de la relación docente-alumno, se puede crear conocimiento de forma conjunta, el aprendizaje resulta más profundo, y se pueden gestionar desde la empatía y la persona, en lugar

de a través de la institución, las posibles situaciones de discriminación detectadas.

En futuras ediciones de la Escuela de Campo y siguiendo en la línea descrita, se incrementará la participación del alumnado en el diseño de las actividades, teniendo en cuenta sus experiencias e intereses individuales y grupales. Asimismo, proponemos incorporar la visión feminista de forma más explícita, tanto del contenido y las metodologías docentes, como de la detección y gestión de actitudes machistas.

## Ecofeminismo y la visión del agua

Los contenidos que proponemos incorporar son todos aquellos que vinculan el análisis de las causas sociales y culturales de los problemas ambientales (Zimmerman, 1987) con el ecofeminismo, que aborda de forma más explícita las conexiones entre la dominación de la naturaleza y las estructuras de poder dentro de la sociedad y la cultura humanas (Bell, 2020). Las feministas ecologistas, incluidas Karen Warren, Val Plumwood y Carolyn Merchant, han analizado la asociación específica de mujeres y naturaleza en las estructuras explotadoras de la cultura occidental (Plumwood, 1993). Al alejarse de las estructuras de poder jerárquicas basadas en la dominación y la sumisión, las respuestas feministas a la crisis ecológica enfatizan la negociación de relaciones con el otro, acomodando la diferencia y enfatizando la reciprocidad y el cuidado (Bell, 2020).

La gestión del agua ha sido uno de los focos del ecofeminismo. Los enfoques feministas reconocen el valor del agua para el bienestar humano como parte de sistemas naturales que pueden integrarse en los paisajes urbanos. Específicamente, los principios de «trabajar con agua» y «hacer espacio para el agua» en las ciudades es evidente en la gestión del riesgo natural de inundaciones, el diseño urbano sensible al agua y el drenaje sostenible, en particular los enfoques de infraestructuras ecológicas que enfatizan los beneficios para la biodiversidad y el bienestar humano (Bell, 2020). El ecofeminismo confronta la privatización de los derechos de recursos con la posibilidad de afrontar las desigualdades de género arraigadas y reproducidas por una estructura histórica que ha favorecido al hombre el acceso a recursos productivos como la

tierra y el agua. En los últimos 20 años, y en el contexto de escasez del agua, privatización de los recursos hídricos y cambio climático, se ha estudiado el rol de las mujeres en la toma de decisiones sobre los problemas relacionados con el agua (por ejemplo, Moraes y Perkins, 2007; Figueiredo y Perkins, 2013; Mandara, 2017). También destacamos en los contenidos del proceso de aprendizaje, por la relación con las prácticas de discriminación y desigualdad que detectamos en el trabajo de campo, los obstáculos que pone la cultura patriarcal a las mujeres para poder participar eficazmente en los órganos de gobierno (Figueiredo y Perkins, 2013), así como la baja presencia de las mujeres en los espacios formales de decisión, situación agravada en las sociedades y culturas donde el rol de la mujer está supeditado al hombre (padre, marido o hermano) (Mandara, 2017).

## Bibliografía

- Bell, S. J. (2020). Frameworks for urban water sustainability. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Water*, 7 (2), 1411.
- Carmona, J. M. y Puigserver D. (2011). La utilización de zonas experimentales para la adquisición de competencias y habilidades en el estudio de los recursos hídricos. En: Hernández, F. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 97-104). Barcelona: Indaga't.
- Davidson, J., Huff, L., Bridgen J., Carolan A., Chang A., Ennis K., Loynes K. y Miller J. (2009). «Doing Gender» at body worlds: Embodying field trips as affective educational experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 33, 303-314.
- Dolmans, D., Loyens, S., Marcq, H. y Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problema-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21 (5), 1087-1112.
- Figueiredo, P. y Perkins, P. (2013). Women and water management in times of clima change: participatory and inclusive proceses. *Journal of Cleaner Production*, 60, 188-194.
- Hernández, M., Vallejo, A., Tudón, J., Hernández, D. y Morales, R. (2019). Active learning in engineering education. A review of fundamentals, best practices and experiences. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, 13, 909-922.

- Mandara, C.; Niehof, A. y Van der Horst, H. (2017). Women and rural water management: ¿Token representatives or paving the way to power? *Water Alternatives*, 10, 116-133.
- Moraes, A. y Perkins, P. (2007). Women, equity and participatory water management in Brazil. *International Feminist Journal of Politics*, 9, 485-493.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. Nueva York: Routledge.
- Zimmerman, M. (1987). Feminism, deep ecology, and environmental ethics. *Environmental Ethics*, 9, 21-44.

## 10. INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DE UNA ASIGNATURA EN UN GRADO CIENTÍFICO: DIAGNOSIS Y PROPUESTAS DE MEJORA

- › **Xènia Canals**
- › **Sílvia Bofill-Mas**  
Biología, UB

### Contextualización de la asignatura

La asignatura de Virología es una asignatura optativa de 3.<sup>er</sup> del Grado de Biotecnología de la Facultad de Biología: se desarrolla durante seis semanas de forma compactada, tres días a la semana en sesiones de dos horas.

Durante el curso 2019-20 se llevó a cabo una diagnosis en perspectiva de género de media parte de la asignatura impartida por Silvia Bofill-Mas en el marco de un TFG realizado por Xènia Canal Calvo, estudiante del grado de Bioquímica. El objetivo de este proyecto fue detectar aquellas prácticas, herramientas, vocabulario y recursos que no promovían la inclusión y que acentuaban estereotipos de género, buscar alternativas, generar recursos e implementar estas alternativas durante el curso 2020-21 para que, una vez implementadas, se pudiera evaluar su repercusión en la asignatura.

### Estructura, objetivos y evaluación

La asignatura de Virología se desarrolla a partir de sesiones presenciales y no presenciales, prácticas de laboratorio, trabajo dirigido (preparación de debates, realización de los trabajos, ejercicios y actividades de autoevaluación) y aprendizaje autónomo (lecturas y vídeos disponibles en el campus virtual y estudio).

Los principales objetivos de la asignatura son que el alumnado adquiera una visión global sobre la biología y las características de los principales virus que ocasionan enfermedades; que sepa cuáles son los prin-

cipales agentes antiviral y vacunas utilizadas y las principales aplicaciones biotecnológicas de los virus; que adquiera habilidades para moverse en un laboratorio de virología y que sepa procesar la información científica. La formación adquirida debe contribuir a que las alumnas y los alumnos sean capaces de obtener, seleccionar y procesar información referida a la virología de forma autónoma, para utilizarla en la solución de los problemas que la práctica de su profesión le les planteen. La superación de la asignatura debe contribuir a que apliquen principios éticos en su vida profesional, adquieran conciencia social y se familiaricen con el grado de responsabilidad comunitaria e individual que corresponde a una profesión biotecnológica.

La evaluación consiste en una prueba de síntesis tipo test y preguntas cortas, la realización de las prácticas y su examen correspondiente, un trabajo en grupo y la redacción de un artículo y la participación y seguimiento de las actividades propuestas.

### **Estudiantes**

En el curso 2019-2020 el grupo estaba formado por 52 personas de las cuales, 34 eran mujeres, 18 eran hombres y no había ninguna persona que hubiera expresado identidad no binaria. En el curso 2020-2021, el grupo estaba formado por 62 personas de las que 38 eran mujeres, 23 eran hombres y había una persona no binaria. La realidad es que existía homogeneidad en el aula, con cierta diversidad cultural, aunque muy minoritaria: la edad (un porcentaje muy bajo superaba los 25 años), la clase (mayoría de clase media) y la diversidad funcional (ninguna persona con movilidad reducida y tan sólo una en el curso 2019-2020 con diversidad psicológica) eran muy poco heterogéneas.

## **Diagnóstico: herramientas y resultados**

### **Herramientas**

Durante el curso 2019-2020 se llevó a cabo un diagnóstico introduciendo la perspectiva de género en el contexto de la asignatura, basada en herramientas para la obtención y recogida de datos: encuestas de valoración al alumnado, encuentros y reflexión conjunta entre la profesora de la asignatura y la alumna del TFG, y observación directa en el aula.

Se elaboró un primer listado de posibles propuestas de mejora para poder evaluar su potencial grado de implementación. Asimismo, para poder hacer de la introducción de la perspectiva de género algo medible, se plantearon diferentes indicadores, algunos de los cuales, al ser cuantitativos (participación y asistencia a clase) podían ser medidos directamente, mientras que para aquellos que eran cualitativos se utilizó el *gender integration continuum* (USAID Bureau Global Health's Interagency Gender Working Group: 2002), un instrumento que divide en distintos grupos las prácticas según el grado de potencial transformador (ciegas, sensibles, responsables, transformadoras).

### ***Encuestas a estudiantes***

Respecto a las encuestas, una de ellas incorporaba preguntas personales (tipo de sujeto, relación con las violencias machistas y/o LGTBIQ-fóbicas y qué actitud toman frente a diferentes situaciones y por qué); la otra encuesta era una valoración sobre la asignatura en general, pero poniendo énfasis en unos indicadores que muestran el nivel de introducción de la perspectiva de género. Algunos de estos indicadores eran el tipo de metodología impulsada, la promoción de la participación en el aula, el lenguaje utilizado, los objetivos, el tipo de rol que toma la docente (única conocedora de conocimiento, acompañante de necesidades). Su objetivo era poder tener recogida la visión del alumnado, más allá de los correos y conversaciones informales que tuvieron lugar también durante el curso.

### ***Espacios de encuentro y valoración***

Los encuentros entre la profesora y la alumna de TFG sirvieron para conocer las posibles necesidades (empoderamiento femenino en el aula, transformación de la clase magistral para evitar dinámicas patriarcales) y limitaciones (tiempo, cumplimiento plan docente), aspecto importante para poder llevar a cabo una práctica que tuviera en cuenta a todos los agentes implicados. Con las propuestas, la profesora también debía sentirse cómoda y era quien mejor conocía los obstáculos a nivel de institución y de recursos disponibles.

### **Observación (tercera persona)**

Respecto a la observación directa en el aula, antes de empezar la asignatura se seleccionaron diferentes ítems, según el tipo de clase (magistral, debate y prácticas) que acabaron dando lugar a una plantilla de observación.

Existe una carencia de referentes al seleccionar unos indicadores que puedan ser significativos de la cuestión de los aspectos de género en el aula. Se determinaron unos cuantitativos (asistencia, participación en preguntas, debates) y otros más cualitativos (lenguaje, valores promovidos, referencias a sujetos diversos). Este desconocimiento hizo que durante el período de observación, la plantilla fuese variando: algunos no parecían significativos y a la vez, hubo que incluir a otros para reflejar la realidad.

### **Resultados curso 2019-2020**

De la observación directa en el aula, y en relación con las intervenciones del alumnado, los resultados mostraban una tendencia clara de los chicos a ocupar las intervenciones cuando respondían a una pregunta de la docente, o eran de ampliación, mientras que las chicas se sentían más cómodas preguntando dudas. Esto puede relacionarse con la socialización de género, donde los hombres buscan el reconocimiento por parte del poder (en este caso la docente) y se sienten poseedores del conocimiento, a la vez que les cuesta mostrar las debilidades (asumir que no han entendido algo), mientras que las mujeres presentan más inseguridades respecto a sus conocimientos, del interés que pueden tener sus inquietudes, y dudan de su propio potencial.

De las encuestas realizadas al alumnado se desprendían resultados interesantes en referencia al rol que éste tenía en la participación en el aula y en la valoración que hacían de la perspectiva de género en la asignatura: en el primer ítem se observa cómo, cuando surgía una duda, las mujeres, en más de un 60 % de casos, solían resistirse a preguntar, pensando que era cosa de ellas. En cambio, en el caso de los hombres, algunos asumían esta opción, pero otros, ni pensaban en preguntar, asumiendo que la docente no lo había explicado suficientemente bien, o levantando la mano si no lo hacía nadie más.

En el caso de las clases-debate, tanto ellos como ellas estaban preocupados sobre todo por utilizar un lenguaje y un contenido correctos, pero mientras ellas enfocaban su papel dentro del debate al dar su opinión, ellos se preocupaban de intentar desmontar la hipótesis del otro grupo.

En cuanto a la valoración de la asignatura, los hombres tendían a las notas altas, mientras que las mujeres eran más comedidas y puntuaban con mayor exigencia. Asimismo, identificamos que la metodología utilizada en el aula era el ítem peor valorado, era necesario pues poner el foco en ella y que ésta facilitara una participación de todo el alumnado de forma igualitaria.

## Una apuesta innovadora

Por todo lo expuesto, en el curso 2020-2021 se introdujo una serie de cambios:

- Antes del inicio de la asignatura se propuso revisar la bibliografía y el material gráfico usado en el aula para que hubiera paridad en las autorías y en las imágenes utilizadas (no estereotipadas).
- En el lenguaje, se intentó utilizar un lenguaje inclusivo.
- Al inicio de curso se envió un cuestionario que contenía preguntas sobre la identidad de género del alumnado y otros aspectos de la asignatura para adaptarla a sus necesidades (intereses, horas de dedicación, metodología, evaluación y espacio para las singularidades). Éste también incluía un *knowledge and prior study inventory*, KPSI (Young y Tamir, 1977), para saber qué conocimientos creían tener respecto a la Virología, y así poder ir avanzando juntas en el contenido sin presuponer contenidos adquiridos. El alumnado, salvo el no binario, prefería el formato de clase magistral. Sin embargo, muchas de ellas querían magistral y no magistral. Respecto a las evaluaciones, destaca el hecho de que la mayoría querían ser evaluados principalmente con exámenes, pero mientras ellas preferían exámenes parciales acompañados de ejercicios, ellos apostaban por pruebas finales y parciales. Asimismo, mientras que ellas preferían que los ejercicios y el trabajo personal tuviera más peso, ellos apostaban por dárselo a los exámenes. Atendiendo a los resultados, y sin posibilida-

des de poder modificar el plan docente en ese momento, se mantuvo la evaluación mediante examen final, la calificación obtenida en las prácticas, un ejercicio por cada parte de la asignatura y seguimiento de diferentes propuestas de las profesoras.

- Se optó por proponer a los estudiantes redactar un artículo divulgativo sobre virus emergentes con la intención de promover una actividad que podía ser adecuada para las chicas, pues les permitía indagar en temas de su interés sin necesidad de hacerlo mediante intervención directa en el aula. Por eso, se organizó un seminario exclusivo de este tema con tres mujeres profesionales de la divulgación científica. Asimismo, la idea era que estos artículos de divulgación fueran evaluados por la docente, pero también por el alumnado (*coevaluación participativa*). Además, la *coevaluación*, al tener más agentes implicados, hace que los resultados sean más significativos. Durante el curso surgió la oportunidad de que los mejores artículos fueran publicados en el blog sobre artículos divulgativos de la facultad y fue el alumnado quien escogió los mejores artículos que creían merecían ser publicados. Curiosamente, los siete artículos seleccionados fueron escritos por mujeres. Cabe destacar que a la hora de seleccionarlos no se podía saber quién era su autor/a. Esta propuesta tuvo muy buena acogida, sobre todo por parte de las alumnas escogidas.
- Entendiendo las metodologías docentes feministas como aquellas propias de las pedagogías comprometidas con el pensamiento crítico, reflexivo y deconstruido, se intentó poner sobre la mesa temas no directamente relacionados con la virología, pero sí con su práctica, como también estipula el plan docente de la asignatura. Como ejercicio de clase y para poner el tema del género y la ciencia sobre la mesa, se utilizó una prueba de asociación implícita sobre género-ciencia (<https://implicit.harvard.edu/implicit/>). Posteriormente se comentaron conjuntamente los resultados y se procedió a realizar un pequeño debate al respecto. En otra sesión se propuso realizar un debate cooperativo sobre el papel de la ciencia dentro de la sociedad. Asimismo, se complementó el debate con una *matriz de dominación* creada para que se pudieran identificar como sujetos diversos con privilegios y opresiones (Collins, 2000). El resultado fue que, como se esperaba, la diversidad en el aula no era muy grande, y estos resultados generaron también un interesante debate.

- Tomando la idea de bell hooks (1994) –según el cual la pedagogía feminista revolucionaria no pasa por eliminar el uso de poder por parte de las personas docentes, pero sí por «hacer un ejercicio autorreflexivo continuo y, sobre todo, por asegurar una direccionalidad pedagógica no coercitiva ni dominante–, uno de los temas del curso fue un tema planteado como docencia entre iguales. Se promovió realizar una investigación previa sobre el tema, elaborar una infografía posterior, en grupos, y exponerla en clase. De esta forma, se pretendía romper parcialmente con la unidireccionalidad y deconstruir el rol de la docente como única figura de saber.
- Se propuso a los estudiantes leer un libro sobre virus emergentes a aquel alumnado que lo deseara para ampliar conocimientos y familiarizarse con textos de carácter divulgativo. Lo leyeron 9 mujeres y 5 hombres. Teniendo en cuenta el porcentaje de cada género en el grupo podríamos decir que no se apreció un mayor interés por parte de un grupo u otro.

## Resultados y conclusiones

Una vez introducidas las propuestas en el curso 2020-21, las encuestas y observaciones realizadas indicaban que partíamos de un grupo suficientemente consciente del feminismo y la perspectiva de género.

Observamos mejor valoración por parte de las mujeres de la perspectiva de género en la asignatura. También una mayor exigencia en todos los géneros en la apreciación de elementos, como los objetivos y el lenguaje, no inclusivos como pueden ser la racialización y la orientación de género.

En muchos sentidos, el grado de satisfacción del alumnado fue mayor que en el curso anterior, sobre todo entre el género no binario/femenino. Las mujeres agradecían poner el género sobre la mesa, hablar de ello. Pedían más referentes femeninos. Quizás a modo de autocritica debería no sólo visibilizarse sino buscar fórmulas para también apoderar. Se hizo difícil el análisis de la persona no binaria puesto que costaba ver la significación concreta de este género. Sin embargo, se apreciaba una sensibilización mayor por el lenguaje y otros ítems concretos que respondían y hacían visible la identidad de género.

La docente también se sintió más a gusto en el curso, más conectada, gozó más la docencia, estuvo más motivada a pesar de sentir que era difícil con el número de horas disponibles cumplir con el plan docente a la vez que intentar implementar prácticas feministas que requerían cierta desaceleración o tiempo extra para atender de forma individualizada al alumnado.

Respecto al contenido, la satisfacción de las expectativas y necesidades del alumnado se vio mermado y sentían más necesidad de conocimiento teórico y casos prácticos. Para los hombres en muchos casos las cuestiones relativas al género seguían no siendo una prioridad real, no les costaba admitir que necesitan mayor contenido teórico específico, siendo conscientes de que esto, en el curso de lo que estamos hablando, implicaba dejar de lado contenidos de concienciación social, a pesar de que constan en el plan docente de la asignatura.

Se observó un incremento grande de satisfacción en cómo el rol de la profesora se desjerarquizaba generando contenido bidireccional y a partir de las y los estudiantes. Respecto a la metodología, el grado de satisfacción incrementó en relación con el curso anterior.

En cuanto a las intervenciones, las mujeres seguían interviniendo poco y los hombres intervenían con diferentes motivaciones. Cuando querían ampliar, los hombres preguntaban directamente o después de clase mientras que las mujeres se marchaban con la duda. Y en los debates, mientras ellos intentaban sobre todo utilizar un lenguaje preciso, para ellas el esfuerzo era simplemente intervenir.

En la valoración individual, había un incremento de satisfacción individual sobre todo en el género no binario/femenino, respecto al grupal no se apreciaron cambios. Cabe destacar que la valoración del impacto grupal en tiempos de pandemia podría no ser significativo.

## Bibliografía

bell hooks (1994). *Teaching to transgress: education as practice of freedom*. Nueva York: Routledge.

- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Nueva York: Routledge.
- USAID Bureau for Global Health's Interagency Gender Working Group (2002). *Gender integration continuum*. <https://www.igwg.org/training/programmatic-guidance/>
- Young, D. B. y Tamir, P. (1977). Finding out what students know. *Science Teacher*, 44 (6), 27-28.

## NORMAS PARA LOS COLABORADORES

<https://bit.ly/3DKFESh>

### EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

### PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

### EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a buena parte del texto, el nuevo original se somete a evaluación de dos expertos externos y de un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como «doble ciego».

### REVISORES

<https://bit.ly/3oF4izw>

**CONOCER LA SINGULARIDAD:  
INNOVACIÓN DOCENTE  
DESDE LOS FEMINISMOS**

PATRÍCIA VICTÒRIA MARTÍNEZ I ÀLVAREZ  
(COORD.)