

HACIA UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA SIN SESGOS ANDROCÉNTRICOS: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

MARÍA CARREIRO-OTERO

Universidad de A Coruña

EVA AGUAYO

Universidad de Santiago de Compostela

CRISTINA LÓPEZ-VILLAR

Universidad de A Coruña

ANA JESÚS LÓPEZ-DÍAZ

Universidad de A Coruña

1.-INTRODUCCIÓN

Eliminar los sesgos androcéntricos en todos los niveles del ámbito docente requiere el compromiso de todas las partes implicadas, especialmente del profesorado. Deben modificarse prácticas habituales en las aulas, desde el uso del lenguaje a las referencias que reproduzcan los estereotipos de género. Para ello es indispensable dotar al personal docente de instrumentos pertinentes, adecuados al nivel del alumnado, desde la educación infantil hasta la especializada y científica impartida en los centros universitarios. Instrumental que se adquiere a través de cursos y seminarios, con el ineludible complemento de lecturas, conferencias y jornadas, cuya finalidad es proporcionar los elementos necesarios para el empleo de la perspectiva de género (Stimpson, 1998; Luengo y Rodríguez, 2009; Jaime, 2009; Martínez, 2012). Un hecho complejo porque va más allá del uso del lenguaje inclusivo, o del reconocimiento de muchas mujeres minusvaloradas y olvidadas. Implica cambiar las relaciones en el aula, y revisar tanto el enfoque con el que se transmiten los conocimientos, como las actitudes ante los roles asociados a las tareas de los cuidados y a las productivas.

El presente documento da cuenta de un curso de Formación en Género organizado por la unidad de igualdad de la Universidade da Coruña, UDC (Oficina para a Igualdade de Xénero) en colaboración con el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa, CUFIE. Enfocado a docentes universitarios, y con un carácter pluridisciplinar, tenía como objetivo final introducir la aplicación de la perspectiva de género en las aulas, independientemente de la disciplina impartida. Y más concretamente, darles a conocer las políticas de igualdad de género en sus distintos niveles; el concepto de perspectiva de género, las estrategias y los materiales existentes para implantarla, y su impacto en el diseño del currículo universitario.

Para ello se abordó el marco legal que se ampara la formación en igualdad, el análisis del sistema sexo-género, la socialización y el análisis de género, el androcentrismo en la ciencia y en los contenidos formativos, los elementos presentes en el diseño curricular, los recursos apropiados en función de la disciplina y el área de conocimiento, junto con ejemplos de aplicación en la práctica docente universitaria.

En el desarrollo del curso se aplicó una pedagogía feminista (Harding, 2002; Maceira, 2007), combinando diversas metodologías y dinámicas participativas. Cada sesión se componía de una parte expositiva y otra participativa. En la parte expositiva se trató la normalización de las desigualdades de género en el ámbito universitario y la necesidad de implicarse para transformar esta realidad. Mientras que en la participativa se fomentó la discusión crítica, con la contribución del conjunto de asistentes. Complementariamente, se incorporó un trabajo individual, no presencial, para inducir en las y los asistentes la reflexión sobre el modo de incorporar la perspectiva de género en sus materias.

Se acreditaba la realización del curso mediante un certificado final. Era preceptivo para ello la asistencia, la participación en las discusiones, y la entrega del trabajo individual. En correspondencia al esfuerzo que representaba este último para las personas asistentes, se entregó a cada una de ellas un comentario crítico realizado por las ponentes.

El curso impartido puede entenderse como una aproximación a un modelo de seminario permanente de formación en género. Con el objetivo

de explicar el proceso seguido y evaluar los resultados alcanzados, describiremos analíticamente los aspectos que han contribuido a su formalización: el marco normativo; el contexto humano, tanto docente como discente; el contenido y desarrollo del curso; y las aportaciones de las y los participantes a través del trabajo individual elaborado. Estos cuatro elementos dan paso a la discusión de resultados, para determinar el cumplimiento de objetivos, y verificar la pertinencia del curso.

2. MARCO NORMATIVO

Los cursos de formación en género no responden a un ejercicio de buena voluntad, ni a una acción de la llamada “responsabilidad social”. Constituyen en sí mismos uno de los recursos disponibles para dar concreto el mandato legislativo sobre igualdad entre hombres y mujeres.

Un mandato, que, en el ámbito del estado español, comienza en 2004, en el siguiente orden:

- 2004. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, en cuyo artículo 4, apartado primero establece que:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia [...].

Y en su apartado séptimo, que “las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

- 2007. *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres*. En su artículo 25, relativo a la igualdad en el ámbito de la educación superior, indica que:

[...] las administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres [...] y [...]

promoverán la inclusión en los planes de estudio en que proceda, la enseñanza en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

En este mismo año se modifica la normativa universitaria española, pronunciándose respecto de la igualdad entre mujeres y hombres en la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, que modifica la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre*, de Universidades. Señala en el preámbulo que la Universidad debe ser “transmisora esencial de valores ante el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.”

- 2011. *Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, cuya disposición adicional decimotercera recoge que:

La Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica promoverán la incorporación de la perspectiva de género como una categoría transversal en la investigación y la tecnología, de manera que su relevancia sea considerada en todos los aspectos del proceso, desde la definición de las prioridades de la investigación científico-técnica, los problemas de investigación, los marcos teóricos y explicativos, los métodos, la recogida e interpretación de datos, las conclusiones, las aplicaciones y desarrollos tecnológicos, y las propuestas para estudios futuros.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, el marco normativo para la igualdad se establece del siguiente modo:

- 2004. *Lei Galega 7/2004, do 16 de xullo, para a igualdade de mulleres e homes*, promulgada con casi medio año de anticipación a la legislación estatal.
- 2015. *Decreto lexislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade*, cuyo artículo 20, relativo a las cuestiones de género en la educación superior, establece que la “Xunta de Galicia fomentará, sin vulnerar el régimen de autonomía universitaria, la docencia, y

el estudio y la investigación de las cuestiones de género en el ámbito de la educación superior.”

Un año más tarde, el 15 de noviembre de 2016, se aprueba el Pacto de Estado contra la Violencia de Género. Este incide en la necesidad de la incorporación de la perspectiva de género en la formación educativa y, en concreto, en la enseñanza superior. Entre sus medidas constan aspectos como:

[...] reforzar y ampliar en materia de educación los valores igualitarios y de educación afectivo sexual en todos los niveles educativos [...]; incluir en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, el machismo, las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, el valor de la diversidad y la tolerancia [...]; incluir contenidos de igualdad y contra la violencia de género en los temarios de acceso a los cuerpos docentes [...].

Las universidades españolas asumen esta normativa y la incorporan en su cuerpo legal a través de los planes de igualdad. En concreto, en la UDC, en el año 2019 se aprobó el II Plan de Igualdad, que revisa y da continuidad al primero, aprobado en 2013. En el punto 1.1 de este II Plan se recoge la necesidad de “incluir de xeito estable dentro da oferta de formación permanente do PDI, PAS e alumnado unha oferta relativa a temas de igualdade de xénero”.

A pesar de la existencia de este marco normativo favorable se constata que no ha conllevado una inclusión efectiva la integración de la perspectiva de género en el ámbito universitario (Saldaña, 2011; Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; Rebollo-Catalán et ál., 2018). Entre las causas de esta circunstancia se señala la falta de formación del profesorado en materia de género (Anguita, 2011; García-Pérez et al, 2011; Rebollo-Catalán, 2013; Menéndez, 2013; Aguayo, 2017).

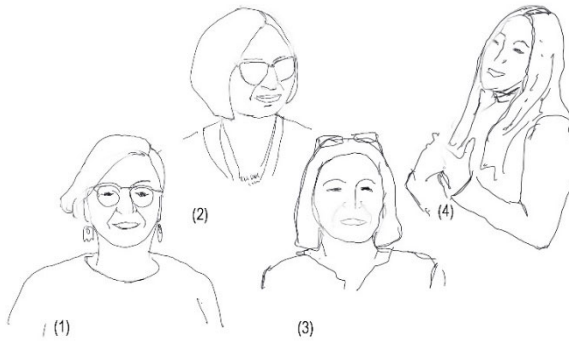
Para cerrar este apartado debe hacerse referencia al Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), en trámite en el momento de elaborar este artículo. Sin entrar a valorar el texto, se reseña la introducción de la dimensión de género en la selección del personal docente e investigador, a través de la discriminación positiva para tratar de equilibrar la relación de sexos en los departamentos.

3. CONTEXTO HUMANO

En línea con prácticamente todos los cursos, jornadas y seminarios desarrollados en torno al argumento del género, las ponentes de este curso de formación han sido mujeres exclusivamente. Un aspecto en contraste con el alumnado, compuesto por un grupo mixto, equilibrado en el número de hombres y mujeres.

3.1 DOCENTES

Figura 1. Las ponentes. De izquierda a derecha, Cristina López Villar (1), María Carreiro Otero (2), Ana Jesús López Díaz (3), y Eva Aguayo Lorenzo (4)



Fuente: elaboración propia

El curso fue impartido por cuatro profesoras (figura. 1). Una, integrada en el cuadro de PDI de la USC, doctora en economía; y tres en el de la UDC, doctoras, respectivamente, en física, en ciencias de la actividad física y del deporte, y en arquitectura. En este cuadro se complementaron las ciencias sociales, las ciencias, y la arquitectura-ingeniería. Una panoplia pluridisciplinar, novedosa al romper con el estereotipo que asocia estudios de género con el derecho y la sociología principalmente. Siendo estas dos áreas de gran relevancia en los estudios de género y feministas, es fundamental considerar los enfoques provenientes de otras disciplinas, para lograr que la dimensión de género cubra el conocimiento científico al completo en la enseñanza universitaria.

La organización y coordinación del mismo fue responsabilidad de Ana Jesús López Díaz, en su etapa como Directora de la Oficina de Igualdad de la UDC.

3.2 DISCENTES

Asistieron al curso quince personas, siete hombres y ocho mujeres, de distintas edades y rangos académicos. Seis pertenecían al campo de la ingeniería, cinco al de ciencias sociales y jurídicas, tres al de ciencias y una al de ciencias de la salud (figura. 2; tabla 1).

Figura 2. Las y los asistentes al curso al curso, recreación.



Fuente: elaboración propia

Se detectaron diferentes niveles en sus competencias en género. Algunas personas ya habían iniciado la integración de la perspectiva de género en sus materias, y buscaban reforzar la metodología empleada. Otras buscaban recursos para acometer la tarea; y una minoría asistía al curso por curiosidad, para tratar de entender qué era la perspectiva de género, y qué tenía que ver con la docencia.

4. CONTENIDO Y DESARROLLO DEL CURSO

Tal y como se ha avanzado en la introducción, el curso se compuso de tres sesiones presenciales, y una no presencial –el trabajo individual–, cuyos contenidos se describen someramente a continuación.

4.1. SESIONES PRESENCIALES

Sesión 1

Organizada en dos partes fundamentalmente teóricas, la primera situaba el contexto en el que se desarrollaría el curso, y la segunda daba paso a la exposición del caso de estudio. En ella se desarrollaron los siguientes aspectos:

- La exposición del marco normativo que regula la igualdad entre hombres y mujeres, establecido a través de una ley orgánica que, como se ha explicado en el apartado anterior, trasladó sus mandatos a otras leyes estatales, así como a la normativa autonómica, y a la universitaria, por lo que se incluyó en este apartado el Plan de Igualdad de la UDC. De igual modo se contextualizó la *Oficina para a Igualdade de Xénero* de la UDC, en el organigrama de la universidad.
- La definición de los conceptos básicos que se manejarían en el curso, como análisis de género, androcentrismo, género *versus* sexo, dimensión/perspectiva/sesgo de género, feminismo, e igualdad.
- La introducción de un ejemplo: aplicación de la perspectiva de género en la docencia dentro del área de las ciencias de la educación física y el deporte.

Sesión 2

La segunda sesión se centró en la exposición de dos casos de estudio, con sendas rondas de participación y debate.

- El primer caso explicó la incorporación de la perspectiva de género en la materia de Proyectos Arquitectónicos. Una materia troncal del Grado de Arquitectura, que actúa como catalizador de las enseñanzas artísticas, humanísticas y técnicas.
- El segundo caso se centró en la aplicación de la perspectiva de género en las disciplinas de Economía y Empresa. Disciplinas que se adentran en las circunstancias económicas como causa y consecuencia de las desigualdades.

Sesión 3

Se programó una tercera sesión de síntesis del curso, con la participación conjunta de las ponentes, a modo de puesta en común crítica, para provocar una discusión final docentes-discentes.

3.2. SESIÓN NO PRESENCIAL

Dentro de las doce horas del curso se destinaron dos al trabajo individual, no presencial, para el desarrollo de la práctica propuesta. El ejercicio se entregaría a través de la plataforma virtual de la UDC, Moodle. Sus objetivos, contenido y valoración se analizarán en el siguiente apartado.

5. TRABAJO INDIVIDUAL

El ejercicio planteado pretendía satisfacer los siguientes fines:

- Obtener datos del aprovechamiento del curso por parte de las y los asistentes.
- Determinar el bagaje previo que unas y otros poseían.
- Verificar el interés suscitado por los contenidos desarrollados.

La valoración del ejercicio se realizó de manera individualizada. Las tres ponentes de los casos de estudio redactaron un breve informe sobre cada trabajo presentado. La coordinadora del curso, por su parte, configuró el informe para cada asistente, que recogía los tres comentarios, singularizados bajo los epígrafes profesora #1, profesora #2, y profesora #3.

5.1. EJERCICIO PROPUESTO

El enunciado del ejercicio (figura. 3) establecía tres apartados, que se sintetizan de la siguiente forma:

5. Elementos de la guía docente, encaminados tanto a la revisión de sus aspectos formales y de sus contenidos, como a la incorporación de nuevos apartados y/o metodologías.

6. Outras iniciativas, tanto de carácter curricular como extra curricular.
7. El análisis del impacto que se derivaría de las medidas adoptadas en los puntos 1 y 2.

Figura 3. Enunciado del trabajo no presencial

PROPOSTA PARA A INTRODUCCIÓN DA PERSPECTIVA DE XÉNERO NUNHA MATERIA	
NOME E APELIDOS	
TITULACIÓN	
MATERIA	
ELEMENTOS GUÍA DOCENTE	<p>Neste apartado incluír as propostas que se poderían facer dentro dos diferentes elementos da guía docente da materia (competencias, obxectivos, contidos, metodoloxías, avaliación, bibliografía...) explicando ben a proposta.</p> <p>Exemplo 1: se é un obxectivo concreto defínilo e explícalo: “Coñecer a historia da profesión desde unha perspectiva de xénero” Este obxectivo permitiría visualizar as aportacións de autores e autoras ao campo de estudo X.</p> <p>Exemplo 2. Actividade: redactar un caso problema no que o protagonista é un chico e que se enfrenta a unha situación de discriminación por ser home. Esta actividade permitiría utilizar un modelo masculino nunha profesión altamente feminizada, romper estereotipos se plantexamos a actividade desde a ruptura dos mesmos.</p>
OUTRAS INICIATIVAS	Poderíanse incluír outras iniciativas como o tema do uso da linguaxe ou algún tipo de actividade complementaria á materia (pode ser directamente relacionada coa mesma ou unha actividade transversal ao currículo xeral da titulación) .
ANÁLISE	<p>Analizar as posibles repercusións ou posible impacto das medidas.</p> <p>Exemplo 1. Coñecer a autoras que normalmente non se citan no ámbito permite visibilizar o aporte das mulleres ao coñecemento, reforzando e visibilizando o papel das mulleres na profesión. Introduce novas perspectivas descoñecidas até agora polo alumnado. Permite romper estereotipos sobre quen xera o coñecemento.</p> <p>Exemplo 2. É importante que o alumnado vexa que o sexismo non só afecta ás mulleres, que tanto homes como mulleres vense limitados en certas actividades cando nos movemos en actividades ou profesións tradicionalmente femininas. Poden ser casos reais que nos axudan a entender problemas da nosa profesión.</p>





























Fuente: elaboración propia


5.2. RESPUESTAS

La cualidad de respuestas ofrecidas por el alumnado, consideradas en su conjunto, nos permite afirmar que se alcanzaron los fines enunciados. Una cualidad evaluada considerando el grado de concreción de la

respuesta, la aportación personal, y la coherencia entre la propuesta y el impacto esperado.

Tabla 1. Perfil de las y los asistentes. Valoración de los trabajos realizados

Campo de conocimiento	M mujeres nº/valoración	H hombres nº/valoración	M+H	
Ingeniería				
eléctrica		 1 	1	8
informática	 2  	 2  	4	
mecánica	 1 		1	
otras: ingeniería+ciencias	 2   		2	
Ciencias				
geología		 1 	1	1
Ciencias sociales y jurídicas				
derecho		 1 	1	5
economía	 1 	-	1	
sociología	 1 	 1 	2	
turismo	 1 	-	1	
Ciencias de la salud				
podología		 1 	1	1
total	8	7	15	

Nivel I 	Nivel II 	Nivel III 
---	--	---

Fuente: elaboración propia

Los trabajos ofrecen un diferente grado de complejidad, de tal modo que se pueden agrupar en tres estratos: nivel I, bueno; nivel II, correcto; y nivel III, latente. De las catorce propuestas (dos asistentes realizaron un ejercicio conjuntamente), tres se encuadran en el nivel I, once en el nivel II, y dos en el nivel III (tabla 1).

La descripción de los trabajos se realiza en torno a la triada “elementos de la guía docente”, “otras iniciativas” y “análisis del impacto”, salvo en aquellos que omiten este guion, bien por ampliar el ámbito de una asignatura, o bien por adoptar una estructura alternativa.

- Nivel I

Las tres propuestas de este nivel evidenciaban un trabajo previo sobre el tema. Las autoras –dos mujeres y un hombre- ‘ya saben de qué va’ el tema. Proceden de tres campos: las ciencias sociales (economía), la ingeniería (informática), y las ciencias naturales (geología).

Los casos de la Economía Política y la Geología parten de una cuestión común: la implantación de la perspectiva de género en una materia, como una iniciativa individual. Un hecho que se puede considerar imprescindible para lograr el objetivo final: incorporar la perspectiva de género transversalmente en todas las titulaciones.

Por su parte, en la propuesta de Informática, la ambición que presenta requiere la implicación efectiva de la dirección del centro, asumiendo de manera efectiva la legislación existente en todos sus niveles. A continuación se exponen los tres casos de manera sintética.

Propuesta I.1. Economía Política. Titulación: Economía (mujer)

- Elementos de la guía docente. El proyecto a considerar diseña tres actividades para incorporar en la guía docente correlativas en su desarrollo:

[...] las tres actividades antes expuestas (junto con la iniciativa del seminario) están relacionadas entre sí con un hilo conductor claro que va de menor a mayor grado de complejidad, a medida que se va

desarrollando el curso y de lo más teórico a lo más práctico, involucrándolos directamente en la lucha por la igualdad de género.

- Otras iniciativas. Propone un seminario anual, relacionado con las acciones propuestas para la guía docente; una guía de buenas prácticas; y una revisión de la bibliografía para incorporar referencias cuyas primeras firmantes sean mujeres. Estas actividades superaban el ámbito de la propia disciplina, al tener como finalidad:

[...] sensibilizar a TODA la comunidad universitaria hacia el ejercicio de la igualdad de género en todas las disciplinas y por tanto hacer que la labor de mis alumn@s se extienda a otras áreas de conocimiento y no se circunscriban a nuestra facultad.

- Análisis del impacto. Señalan los objetivos ligados a de cada una de las tres actividades propuestas para las guías docentes. Se resumen en la ruptura de estereotipos de género, visibilizar las aportaciones de las mujeres en la economía, aplicar un modelo femenino en una profesión masculinizada, e involucrar al alumnado en la lucha por la igualdad de género.

Propuesta I.2. Grado en Informática (mujer)

La autora plantea la incorporación transversal de la perspectiva de género en la titulación a través de actividades dirigidas tanto al alumnado como al profesorado. Aunque se aparta del enunciado formulado, la aportación es coherente con los objetivos, muestra capacidad de reflexión, y abre una línea más amplia de intervención.

- Elementos de la guía docente. Para el alumnado propone un seminario incluido en las actividades ligadas al Trabajo Fin de Grado. Se busca incitar a la reflexión crítica sobre la relación entre género y tecnología a través del estudio de “o papel da tecnoloxía na construción de sociedades mais igualitarias”; “a moi desigual presenza de mulleres e homes no alumnado e no profesorado” [en los estudios de ingeniería informática]; y “a necesidade/vontade de ser partícipes da introdución da perspectiva de xénero nos proxectos”.

- Otras iniciativas. En este punto cabe integrar las acciones dirigidas al profesorado: propone ofertar asesoramiento, con el fin de apoyar a quienes deseen “incorporar/estender os contidos das súas materias desde a perspectiva de xénero.” Con este fin, propone “o establecemento dun punto de encontro coordinador destes esforzos dentro da facultade.”
- Análisis del impacto. Para concluir analiza el impacto de una y otra acción, justificando la elección de ubicar el seminario en la docencia del TFG, dada la obligatoriedad de realizarlo, al ser común a todo el alumnado. Con esto se “aseguraría que todas as persoas graduadas en Enxeñaría en Informática pola UDC terían exposición á perspectiva de xénero nas TIC antes de iniciar a súa vida profesional.”

Propuesta I.3. Geología. Titulación: Biología (hombre)

- Elementos de la guía docente. El autor desarrolló estructuralmente “un apartado a desarrollar como trabajo en la docencia a Grupos Reducidos sobre la perspectiva de género en la Geología.” Abordó los objetivos, el análisis, el contenido, y el desarrollo.

La actividad se desarrollaba a partir del material informativo y las referencias bibliográficas –incorporadas en el ejercicio–. Su alumnado debía realizar un tratamiento estadístico “a nivel histórico y actual para que saquen sus conclusiones acerca de la aportación de la mujer a la Geología y la visión actual.”

- Otras iniciativas. Se incorporaban implícitamente, animando “a los alumnos a llevar el trabajo realizado a otros ámbitos de las Ciencias Naturales, así como a la Biología en general.”
- Análisis del impacto. Para contrarrestar el impacto de la actividad, centrada en la información, incide en el desarrollo del trabajo, de tal modo que:

[...] se propone que los alumnos trabajen por grupos mixtos (la proporción de alumnos de ambos sexos en el Grado en Biología es bastante

equitativa, por lo que esto es sencillo) sobre la información aportada por el profesor durante una hora y extraigan sus conclusiones, que deben debatir durante la segunda hora de clase.

- Nivel II

En este nivel se concentran nueve de los catorce trabajos. Proceden de las ingenierías y de las ciencias sociales, con un diverso grado de aportación personal. En algunos casos, se detalla pormenorizadamente el contenido de la materia, tratando de transmitir las dificultades de incorporar la mirada de género en ella. Al igual que en el Nivel I, se expondrán los ejercicios presentados, agrupados en dos bloques, el científico-técnico y el social. En el primero se incluyen los ejercicios relacionados la rama de la de Arquitectura e Ingeniería, y la de Ciencias, dado que algunos de los ejercicios desarrollados sobre materias del campo de las ciencias se imparten en titulaciones técnicas. En el segundo se recogen, por su parte, aquellos trabajos de la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

A. Bloque científico-técnico

Propuesta II.1. Matemáticas, Matemáticas 2, Álgebra. Titulaciones: Grado en Biología, Ingeniería Naval y Oceánica, e Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (dos mujeres)

El ejercicio desarrollado responde literalmente al enunciado, siguiendo el orden de elementos de la guía docente, otras iniciativas y análisis del impacto.

- Elementos de la guía docente. Plantea revisar las guías docentes en cuanto al lenguaje, las referencias bibliográficas –para dar visibilidad a las autoras–, y fomentar el trabajo en grupos mixtos evitando que a ellas se les otorgue el rol de secretarías y a ellos la portavocía.
- Otras iniciativas. Inciden en aspectos como en la revisión del lenguaje en las sesiones en el aula; la inclusión de mujeres y hombres en los materiales elaborados para las materias; el estudio a través de un trabajo sobre el papel de las mujeres en

área; y la organización de charlas impartidas por investigadoras.

- Análisis del impacto. Definen en este apartado los fines que esperan alcanzar con las acciones emprendidas: romper estereotipos y visibilizar las aportaciones de las mujeres.

Propuesta II.2. Grado en Informática (mujer)

El trabajo realiza una revisión del Plan de Estudios, atendiendo a los elementos de la guía docente y a otras iniciativas.

- Elementos de la guía docente. Propone incorporar la perspectiva de género curricularmente en 9 materias: dos de primer curso, tres de tercero, y tres de cuarto.
- Otras iniciativas. Estas se encaminarían a elaborar una guía de buenas prácticas, y a dar continuidad a una acción de visibilización del papel de la mujer en la informática, que ya está en marcha en la facultad.

Propuesta II.3 Diseño de software. Titulación: Grado en Informática (hombre)

- Elementos de la guía docente. Aborda la revisión de la guía docente tanto en los aspectos formales, el lenguaje; como en el contenido, revisión bibliográfica.
- Otras iniciativas. Plantea una actividad, elaborada en grupo, enfocada a hacer reflexionar al alumnado que “el desarrollo de software resulta más completo conteniendo miembros de ambos sexos”. Este trabajo se organizaría con grupos específicos: solo de alumnas, solo de alumnos, y mixtos –a ser posible en una proporción equilibrada.
- Análisis del impacto. Tras la evaluación por el profesorado, se someterían los trabajos a un debate, en el que, entre otros aspectos, se trataría de discernir la influencia de la composición de los grupos en las soluciones apuntadas.

Propuesta II.4. Representación del Conocimiento y Razonamiento Automático. Titulación: Grado en Informática (hombre)

El autor del trabajo explica someramente el contenido de la materia, cuyo desarrollo requiere el uso de un lenguaje específico *–prolog–*. Se basa en un código estructurado en similitud con un árbol genealógico.

En lo que respecta a la dimensión de género, no halla disfunciones en los contenidos de la materia, ni tampoco considera preciso el desarrollo de otras iniciativas. No obstante, en las últimas líneas al comparar dos modos de expresar los silogismos genealógicos en la literatura, muestra una reflexión que parece ausente en el inicio del texto:

[...] he visto otros ejemplos en la literatura que son de la forma “X es madre de Y si X es mujer y X está casada con Z y Z es padre de Y”, lo que puede dar una idea de lo fácil que es caer en ideas heteropatriarcales en esta disciplina.

Propuesta II.5. Automatización. Titulación: Grado en Ingeniería Eléctrica (hombre)

- Elementos de la guía docente. Incide en la revisión dos apartados de la guía docente: competencias y metodología. En el primero incluye dos competencias que recogen expresamente la igualdad capacidad de las personas independientemente del “género.” En cuanto a las metodologías, introduce en la redacción la configuración mixta de los grupos.
- Otras iniciativas. Plantea organizar una jornada dedicada a “enxeñeiras emprendedoras.”
- Análisis del impacto. Valora como satisfactorios los resultados obtenidos aplicando las acciones señaladas. Destaca que la mayoría de los grupos de su alumnado designó a mujeres para la portavocía.

Propuesta II.6. Informática. Titulación: Grado en Ingeniería Mecánica (mujer)

- Elementos de la guía docente. Plantea “incluir datos relativos a situaciones de desigualdad de género en ejercicios de programación que requieran el cálculo de estadísticas.”
- Otras iniciativas. Propone un uso inclusivo del lenguaje.
- Análisis del impacto. Considera la autora que con estas acciones se provoca la reflexión sobre la desigualdad de género.

B. Bloque social

Propuesta II.7. Sociología de la Educación. Grado en Educación (mujer)

- Elementos de la guía docente. Introduce la revisión de las guías en cuanto a los materiales docentes y a las referencias bibliográficas, identificando a las autoras al introducir el nombre de pila como marcador de sexo.
- Otras iniciativas. Propone retomar un ciclo de conferencias titulado “A cultura do xénero” y, a largo plazo, incorporar el ecofeminismo en los trabajos prácticos.

Propuesta II.8. Estadística II. Grado en Sociología (hombre)

- Elementos de la guía docente. Diseña una práctica específica dentro de la segunda unidad didáctica de la materia. Define el enunciado, las competencias que refuerza y su impacto en la evaluación de cada estudiante.

En dicha práctica, individual y obligatoria, se plantean situaciones en las que las y los estudiantes manejarían datos segregados por sexo, para determinar la presencia de aspectos como la desigualdad de género y el “techo de cristal”. La práctica puntuará para mejorar la nota global de la materia, siempre que esta se haya aprobado, hasta un máximo de 1 punto.

Propuesta II.9. Planificación y gestión de destinos y nuevos productos turísticos de patrimonio. Titulación: Diplomatura en Turismo (mujer)

- Elementos de la guía docente. Plantea la revisión del lenguaje, y la bibliografía, ya que en la existente solo aparecía una referencia de autoría femenina, y de los materiales empleados en el aula, incluyendo más ejemplos femeninos en las sesiones expositivas
- Otras iniciativas. Proponer que los documentos administrativos se redacten con formas neutras y/o dobles. También se considera de interés que en actos como jornadas y seminarios se inviten a mujeres a impartir conferencias ya que, de ordinario solo se invitan a hombres.
- Análisis de impacto. La autora sostiene que el sector del Turismo está bastante equilibrado en la relación hombres-mujeres, con tendencia a la feminización. Sin embargo, el desarrollo de las medidas propuestas contribuiría a superar estereotipos y visibilizar el trabajo de las mujeres en este campo.

- Nivel III

Dos de los ejercicios han profundizado menos en el tema, con aportaciones muy genéricas. Ambos fueron elaborados por hombres, uno del campo de conocimiento de las ciencias de la salud, y otro de las ciencias jurídicas. Tal vez los autores necesitasen de un mayor tiempo de reflexión, y una aproximación a la dimensión de género a través de lecturas, y charlas formales e informales. Probablemente el curso fue una novedad para ellos. En cualquier caso, su determinación de asistir al curso, y el interés y actitud mostrados en su desarrollo se valoran favorablemente.

Figura 4. Ejemplo del informe destinado a un o una asistente

ICF

Profesora #1

Positiva la iniciativa desde docente aunque no coordinadora de la materia. Siempre podemos aportar y somos responsables de las dinámicas propuestas en nuestras aulas. Correcta la idea de empezar con pequeñas iniciativas. Mucho ánimo y esperemos que sean bien acogidas, así como en próximos cursos vayan consolidando su formación que le permita nuevas iniciativas que consigan implicar al resto del profesorado de su centro.

Profesora #2

Un planteamiento correcto. Sería interesante tener noticias de cómo va aplicando los aspectos que indica en la guía docente.

Profesora #3

Tes todas a razón Iria, mellor ir pouco a pouco e ir sumando. A proposta está perfecta, propós bastantes iniciativas. Moi interesante o de incluír exemplos femininos no tema do patrimonio industrial, permitirá romper moitos estereotipos, a sociedade está chea deles, así que son importantes os “contraexemplos”. Alegrámonos de que o curso che parecese interesante, tamén se aceptan suxestións para melloralo. Graciñas pola túa implicación.

Fuente: elaboración propia

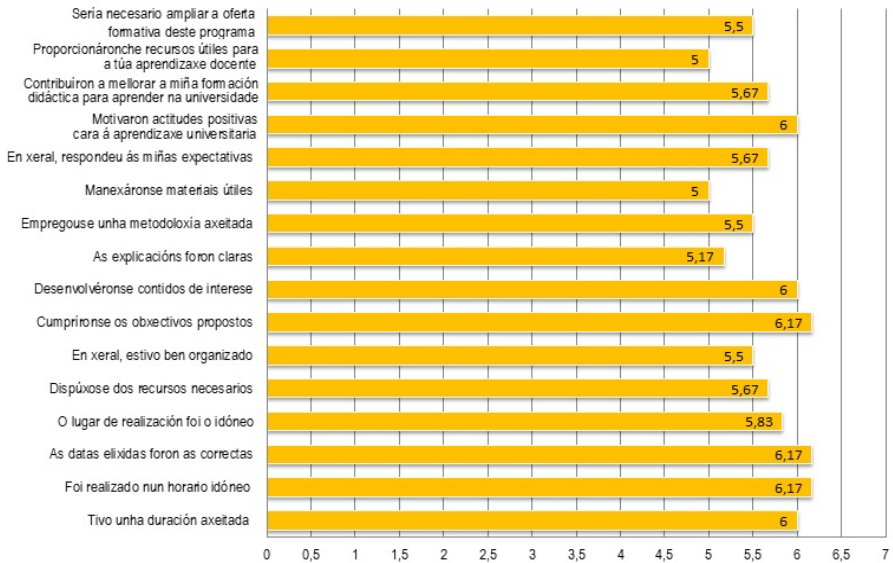
5.3. REVISIÓN DE LOS TRABAJOS

La revisión de los trabajos se acompañó de una valoración crítica, plasmada en un informe (figura. 4) con los comentarios recogidos bajo los epígrafes: profesora #x, en la que x se corresponde con los valores 1, 2, ó 3.

A todos los comentarios se les dio a un sentido constructivo, incluso en los trabajos menos elaborados, con el objetivo de estimular y fomentar la participación en estos cursos.

5.4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LAS Y LOS PARTICIPANTES

Figura 5. Cuestionario con valores entre 1 y 7



Fuente: elaboración CUFIE, UDC.

Dentro de las prácticas habituales de evaluación de resultados, se realizó una encuesta a las y los participantes, que arrojó una valoración favorable del curso (figura. 5).

Al margen de los aspectos organizativos –fechas, horario y duración del curso– el ítem mejor valorado, 6,17 / 7, se corresponde con el cumplimiento de objetivos propuestos; le sigue la motivación de actitudes positivas hacia el aprendizaje; y el interés de los contenidos. Los aspectos con menor puntuación, 5 / 7, han sido los recursos y los materiales proporcionados.

La valoración global es de 5,69, que en la escala aplicada equivale a un notable alto, un indicio de la satisfacción que el curso ha generado en las y los asistentes, en consonancia con las respuestas obtenidas en el trabajo no presencial.

6. DISCUSIÓN

Del análisis cuantitativo referido a la presencia de los campos de conocimiento en el curso, se observa el interés suscitado en el profesorado

de la rama de la ingeniería, claramente mayoritario con respecto al de las ciencias, al de ciencias sociales y jurídicas, o al de ciencias de la salud. Y dentro de dicho campo, la participación de docentes de la Facultad de Informática, dos hombres y dos mujeres. Una muestra de la sensibilización del profesorado de la titulación ante la clara desigualdad en la proporción hombres vs. mujeres tanto entre el alumnado (88%H vs. 12%M), como entre el profesorado (77%H vs. 23%M), según los datos extraídos de la *Memoria de Xestión 2020 de la UDC*. Por otra parte, conviene señalar la ausencia de participantes de la rama de Artes y Humanidades, así como de la titulación de Arquitectura. Un déficit que deberá de paliarse en futuras ediciones.

En cuanto al planteamiento del curso, se verifica la existencia de aspectos comunes al desempeño didáctico, más allá de la naturaleza específica de la disciplina. Entre ellos el uso del lenguaje inclusivo y de imágenes que no reproduzcan los estereotipos; el fomento de la participación equilibrada de hombres y mujeres en el aula; la mayoritaria organización de grupos mixtos de trabajo; la visibilización de las mujeres en la ciencia y la sociedad (Calvo, 2013). Todas ellas acciones elementales, pero indispensables para introducir la perspectiva de género. Y debe señalarse que han sido contempladas por gran parte de las y los asistentes al curso.

Ha de apuntarse un tema abordado, al menos tangencialmente durante las sesiones presenciales, que, sin embargo, no se llegó a introducir en los trabajos no presenciales. Fueron objetos de un interesante debate la supuesta “neutralidad” de la ciencia; la dificultad de introducir el género en las ramas de las ciencias y de la arquitectura-ingeniería; la ausencia/presencia de profesoras en determinadas disciplinas-departamentos-centros; y la aplicación de la política de cuotas y de discriminación positiva presente en la normativa vigente (Ion, Durán-Belloch y Bernabeu., 2013). Complementariamente a estas consideraciones, las y los asistentes partían de la convicción de la ausencia de machismo en las aulas: chicas y chicas se comportan y mantienen una actitud similar, y el profesorado, a su vez, los trata con la misma equidad. En estas creencias se fundamenta la resistencia del profesorado a aplicar la

perspectiva de género. Ambas quedaron aparentemente desmontadas tras las exposiciones y los ejemplos explicados.

Es una obviedad afirmar que las leyes de la física, las leyes matemáticas, o el hormigón efectivamente quedan al margen de la dicotomía androcentrismo-igualdad. En este punto se desvela la resistencia del profesorado ante la dimensión de género (Ballarín, 2013). Sin embargo, en cualquier rama del conocimiento, y en cualquier materia, la relación docente-discente no es ajena a ella. Debe recordarse que el alumnado percibe al docente-varón y a la docente-hembra, y que su valoración e interpretación del lenguaje gestual de uno y otra es bien distinta.

Por otro lado, más allá de las consabidas excepciones, la actitud de chicos y chicas refleja muchos de los estereotipos aprehendidos e interiorizados cultural y socialmente. Ellos tienden a actuar como portavoces de los grupos de trabajo, y ellas a tomar las notas y transcribir los textos, por citar algunos comportamientos. De igual modo, el profesorado incide en los estereotipos al reforzar la prevalencia del liderazgo masculino, la condescendencia con las alumnas, o el uso indiscriminado de referencias estereotipadas, sean imágenes o ejemplos orales. La exposición de los casos por las ponentes permitió reflexionar sobre estos aspectos, desvelando que incluso en el ámbito universitario se asumen como ciertos enunciados que no se someten al filtro de un análisis metódico.

Entrando en la diagnosis del trabajo no presencial, el ejercicio planteado permitió constatar el margen que existe para incorporar la perspectiva de género. Más allá del contenido disciplinar, y pese a las dificultades que algunas disciplinas parecían presentar *a priori*, es posible implementar acciones que superen el del mito de la naturaleza neutra y objetiva del conocimiento. De hecho, de las aportaciones realizadas por las y los participantes en el curso se derivan tres ámbitos de actuación, referidos respectivamente al centro y/o titulación, a las materias, y a la intervención individual docente.

1. Con relación al centro y/o titulación, se verifica la necesidad de emprender actuaciones encaminadas a implantarse de manera transversal en los centros, a través de:

- Actividades extracurriculares destinadas a alumnado y profesorado respectivamente.
- Seminarios específicos para la materia TFG.
- Revisión general del Plan de Estudios, incorporando la perspectiva de género en los contenidos de las materias.

2. Con relación a la materia como entidad, se constata la ineludible revisión de las guías docentes de las materias, en los aspectos referidos al empleo de un lenguaje inclusivo; a las competencias, incluyendo aquellas referidas a la igualdad entre hombres y mujeres, a las referencias bibliográficas, dando visibilidad a las autoras; y a la inclusión de prácticas que inciten a la reflexión sobre la dimensión de género.

3. Con relación a la intervención individual de cada docente dentro de las actividades propias de su desempeño, se valora:

- El diseño de prácticas específicas.
- La organización de conferencias y seminarios en los que participen investigadoras y especialistas femeninas.
- La revisión de los materiales docentes para incorporar ejemplos que muestren tanto a mujeres como a hombres.
- La introducción del rol o la presencia de las mujeres en la materia, en historia y en el momento actual.
- El fomento de los grupos mixtos de trabajo, controlando su organización: ¿quién ejerce la “secretaría” y la “portavocía”?

Al margen de todas las líneas de acción propuestas por las y los asistentes, no solo se puede, sino que se deben recoger aquí otras dos que inciden en la quiebra de los prejuicios del personal docente, y que exigen superar la resistencia colectiva, o al menos la de una amplia mayoría frente a la dimensión de género.

- d. El fomento de la participación de docentes-varones en los cursos de formación en género, para que incorporen la perspectiva de género en su acción docente. Con ello se previenen dos consecuencias indeseadas. Una, convertir dichos cursos en un reducto femenino, y que se transformen en un cliché más. Y

otra, trasladar al alumnado la falsa creencia de que la dimensión de género solo interesa a las profesoras.

- e. La revisión de la organización docente planificada desde los equipos directivos. Tal y como parece emanar del anteproyecto de ley del sistema universitario en trámite en España, lograr un equilibrio entre hombres y mujeres en el sistema. Habría que aplicar esta máxima a la designación de responsables de materia, y a la presencia equitativa y en todos los niveles de las titulaciones, tanto de hombres como de mujeres.

Ambas afectan a la gestión del profesorado, en cuanto a su formación e género, y en la participación equitativa y equilibrada en la estructura de docente de departamentos y titulaciones,

7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En primer lugar, debe mencionarse que el marco normativo ampara las acciones encaminadas a redefinir la enseñanza a partir de la dimensión de género. Pero resulta imprescindible que se acompañe de la voluntad colectiva e individual para que se concrete y se haga efectiva.

En este sentido, se evidenció la importancia de las actividades formativas en género, para que las y los docentes puedan implementarlas en su desempeño en las aulas. De igual modo, dichas actividades son necesarias para vencer la resistencia de parte del cuerpo docente a incorporar la perspectiva de género como una herramienta del conocimiento científico, desmontando concepciones erróneas acerca de la neutralidad de la ciencia y la enseñanza.

Asimismo, se verificó que la perspectiva de género puede introducirse en cualquier disciplina de las ramas del conocimiento existentes, al margen de su contenido curricular. Incluso se han señalado tres niveles de gestión no excluyentes entre sí. Los aplicadas por los equipos ejecutivos de los centros y los departamentos; por las y los responsables de cada materia, como una entidad que a menudo se organizada manera colectiva; y por el o la docente como agente individual del proceso de enseñanza.

Como acción de futuro se observa que estructurar un plan de formación en género en distintos niveles, y con objetivos complementarios es uno de los retos de los centros universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, E., Freire, P. & Lamelas, N. (2017). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado de Economía de la USC. *Revista Complutense de Educación* 28 (1), 11-28. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48588
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192004>
- Ballarín, P. (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106. <https://bit.ly/3auw9dT>
- Calvo, E. (2013). Perspectiva de género en la docencia de física. En: Membiela, P., Casado, N. & Cebreiros, M.I.(eds.). *Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias* (pp. 513-517). Ourense Educación Editora.
- Donoso-Vázquez, T. & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88. <https://bit.ly/3sIXUYm>
- García-Pérez, R. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación* 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En Bartra, E. (ed.). *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-39). Universidad Autónoma Metropolitana,
- Ion, G., Durán-Belloch, M.M. & Bernabeu, M.D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123-140. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41194
- Luengo, T. & Rodríguez, C. (2009). Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas. En Jaime de Pablos, M.E. (Ed). *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp. 441-447). AUDEM. <https://bit.ly/3iO7VBS>

- Maceira, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas. *I Coloquio Nacional Género en Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3IHCUzf>
- Martínez, D.M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Centro de estudios de género. <https://bit.ly/3mSH9aE>
- Menéndez, I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género. *Historia y Comunicación social* 18(especial octubre), 699-710. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000
- Rebollo-Catalán, A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3), 3-8. <https://bit.ly/3IOON6J>
- Rebollo-Catalán, A. Ruíz-Pinto, E. & Vega-Caro, L. (2018). *La Universidad en Clave de Género*. Octaedro.
- Saldaña, N. (2011). Los estudios de género en los grados en Derecho: Propuesta para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación y Derecho* 3, 1-23. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i03.1781>
- Stimpson, C. (1998). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 301-327. [Navarro, M. y Stimpson, C. (Comps.). ¿Qué son los estudios de mujeres? México: Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 127-165]. <https://bit.ly/3vksV61>