

Patricia Martínez-García
Delicia Aguado-Peláez
Igor Ahedo Gurrutxaga
(Coords)

Uxue Zugaza Goyenechea
Iraide Álvarez Muguruza
Cata Etxegoien Gómez
Idoia del Hoyo Moreno
Miriam Ureta García
Andere Ormazabal Gaston
(Equipo de trabajo)



Investigación- Acción educativa



para desvelar y gestionar
cooperativamente
desigualdades de género



Emakunde: Instituto Vasco de la Mujer
Beca de trabajos de investigación
en materia de igualdad
de mujeres y hombres
(Año 2021-2022)

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

**PARA DESVELAR Y GESTIONAR COOPERATIVAMENTE
DESIGUALDADES DE GÉNERO**

**UN ESTUDIO COORDINADO POR
PATRICIA MARTÍNEZ-GARCÍA, DELICIA AGUADO-PELÁEZ E IGOR AHEDO GURRUTXAGA**

**CON UN EQUIPO COMPUESTO POR
UXUE ZUGAZA GOYENECHEA, IRAIDE ÁLVAREZ MUGURUZA, CATA ETXEGOIEN GÓMEZ,
IDOIA DEL HOYO MORENO, MIRIAM URETA GARCÍA Y ANDERE ORMAZABAL GASTON.**

**BECA DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN MATERIA DE IGUALDAD DE
MUJERES Y HOMBRES DE EMAKUNDE.**

BILBAO, 2022

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PARTE I: INTRODUCCIÓN	
RECORRIDO POR LAS TAREAS	11
1. INTRODUCCIÓN	15
PARTE II: MARCO DE INTERPRETACIÓN	
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1 EL ACADÉMICO-ALUMNO-CHAMPIÑÓN Y SUS LÓGICAS	21
2.1.1 La lógica público/privado	22
2.1.2 La lógica razón/emoción	23
2.1.3 La lógica dominación/subalternidad	24
2.1.4 La lógica sujeto/objeto	24
2.2 LAS NORMAS DE GÉNERO	27
2.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA RESISTENCIA	28
3. CESTA METODOLÓGICA	31
3.1 TEJIENDO DESDE LO COLECTIVO	31
3.1.1 ¿Qué es la investigación-acción participativa feminista?	31
3.1.2 Una declaración de intenciones metodológica	33
3.1.3 Derivas	38
3.2 MATRIZ DE DOMINACIÓN PARA MARCAR EL PATRÓN	40
3.3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS	41
3.4 EL PROCESO EN SECUNDARIA	43
3.4.1 Consideraciones metodológicas del Grupo Motor de Abuso Ikastola	43
3.4.2 Estructura y proceso de investigación	44
3.4.3 Proceso de abordaje: Apertura y cierre	46
3.4.4 Alumnado	48
3.4.5 Entrevistas a profesorado y monitorado de secundaria	51
3.4.6 Espacio de diálogo con exalumnado del centro	52
3.4.7 Cierre: Pinceladas a futuro	52
3.5 EL PROCESO EN LA UNIVERSIDAD	53
3.5.1 El Grupo Motor de alumnas de la UPV/EHU	53
3.5.2 Entrevistas a profesoras de universidad	63
3.6 SISTEMATIZACIÓN	64
3.6.1 Puntadas hacia fuera	65

PARTE III: RESULTADOS

4. SECUNDARIA (I). UNA MIRADA DEL PROFESORADO	69
4.1 EL PROCESO CON EL PROFESORADO DE ABUSO	70
4.1.1 Activación de los (sub)grupos motores	70
4.1.2 Reunión del claustro	71
4.2 CUESTIONARIOS	72
4.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	77
4.4 TALLERES CON EL PROFESORADO	79
4.4.1 Taller de apertura en Educación Primaria (LH)	80
4.4.2 Taller de apertura en Educación Secundaria	85
4.4.3 Taller de cierre en Educación Primaria	88
4.4.4 Taller de cierre en Educación Secundaria	92
4.5 DIÁLOGO INDIRECTO CON AGENTES DE OTROS ESPACIOS EDUCATIVOS	95
5. SECUNDARIA (II). UNA MIRADA DEL ALUMNADO	109
5.1 TALLERES CON EL ALUMNADO	109
5.1.1 Observación participante	110
5.1.2 Resultados de las fichas	118
5.1.3 Devolución al profesorado	125
5.2 ESPACIOS DE DIÁLOGO COLECTIVO	126
5.2.1 Conversas con el talde feminista	126
5.2.2 Conversa con exalumnas	134
5.3 UN DIÁLOGO INDIRECTO ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO	137
5.3.1 Lógica público/privado	137
5.3.2 Lógica dominación/subalternidad	140
5.3.3 Lógica razón/emoción	141
5.3.4 Lógica sujeto/objeto	141
5.3.5 Propuestas en diálogo indirecto	143
5.3.5 Para ir cerrando puertas... Y poder abrir ventanas	146
6. UNIVERSIDAD (I). UNA MIRADA DE LAS ALUMNAS	149
6.1 SESIONES 1 Y 2: PROBLEMATIZANDO VIVENCIAS	149
6.1.1 ¿Cómo nos sentimos en los espacios universitarios?	149
6.1.2 ¿Quién hace qué?	153
6.1.3 ¿Te sientes identificada?	158
6.1.4 Deseos, necesidades y resistencias	161
6.2 SESIÓN 3: TESTANDO HERRAMIENTAS	164
6.2.1 (Re)pensando herramientas con el grupo motor	164
6.2.2 Un diálogo indirecto I: la mirada del profesorado universitario sobre las metodologías participativas	168
6.3 SESIÓN 4: EL ÁRBOL DE LOS PROBLEMAS	172
6.3.1 Parte I: Recorriendo las ramas de problemas	172
6.3.2 Parte II: Propuestas para un cambio de raíz	175
6.3.3 Un diálogo indirecto II: la mirada del profesorado universitario sobre los trabajos en grupo	178
6.4 SESIÓN 5: RECOPILANDO PROPUESTAS DE MEJORA	187
6.5 APERTURA A OTROS ESPACIOS DE DIÁLOGO	189
6.5.1 Disidencias	190
6.5.2 Masculinidades hegemónicas	194
6.5.3 La reflexión en un aula (mixta)	199
6.6 AUTOEXPLORACIÓN	200
6.6.1 La visión del proceso desde las compañeras del Grupo Motor	201
6.6.2 La visión del proceso desde las investigadoras	206
7. UNIVERSIDAD (II). UNA MIRADA DE LAS PROFESORAS	209
7.1 LÓGICA PÚBLICO/PRIVADO	209
7.2 LÓGICA DOMINACIÓN/SUBALTERNIDAD	214
7.3 LÓGICA RAZÓN/EMOCIÓN	224
7.4 LÓGICA SUJETO/OBJETO	227
7.5 A MODO DE CIERRE	232

PARTE IV: A MODO DE ¿CIERRE?

8. CONCLUSIONES	237
8.1 APRENDIZAJES DESDE LA UNIVERSIDAD	240
8.1.1 Del académico-champión al alumno-champión	240
8.1.2 La matriz de dominación en las trayectorias de las docentes	245
8.2 APRENDIZAJES DESDE SECUNDARIA	248
8.3 UNA CESTA DE HERRAMIENTAS EN CONSTRUCCIÓN	250

PARTE V: HERRAMIENTAS PARA INSPIRAR

9. UNA PEQUEÑA CESTA DE HERRAMIENTAS	255
9.1 ATERRIZAJE Y DISEÑO	256
9.1.1 Fichas de autoexploración	256
9.1.2 Tormenta de tareas y roles	257
9.1.3 Tormenta de temas	258
9.1.4 Otros elementos a tener en cuenta por el profesorado	258
9.2 DESARROLLO	259
9.2.1 Contrato de aprendizaje	259
9.2.2 Otros elementos a tener en cuenta por el profesorado	260
9.3 SEGUIMIENTO	261
9.3.1 Bitácora	261
9.3.2 Espacios de reflexión	261
9.3.3 Reuniones o tutorías	262
9.4 RESULTADOS	262
9.4.1 Rúbrica	262
9.5 EVALUACIÓN Y DEVOLUCIÓN	263
9.5.1 Cuestionarios	264
9.5.2 Espacios de reflexión grupal	264
9.5.3 Otros elementos a tener en cuenta por el profesorado	265

PARTE V: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

10. BIBLIOGRAFÍA	269
10.1 ARTÍCULOS Y LIBROS	269
10.2 RECURSOS PARA CONSTRUIR AULAS MÁS INCLUSIVAS	273
11. ANEXOS	275
11.1 TABLA DE SIGLAS	275
11.2 LISTADO DE IMÁGENES, FIGURAS Y TABLAS	275
12. CONTACTO	278

AGRADECIMIENTOS

PROCESO UNIVERSIDADES

Al **grupo motor de alumnas de la UPV/EHU** por regalarnos sus tiempos y compartir, desde las alegrías y los dolores, sus vivencias en los grupos de trabajo a lo largo de su trayectoria. Así como por ir entretejiendo un tapiz colectivo de miradas críticas con la dominación y, a su vez, lleno de puntadas de resistencia. Para nosotras significó un proceso de aprendizaje de (con) la sabiduría de una generación de mujeres jóvenes que, con su energía, fuerza y empatía, nos deja soñar que todavía podemos aspirar a la utopía y caminar hacia un futuro mejor en clave de justicia social. Gracias de corazón a ese maravilloso grupo.

No queremos olvidarnos de las mujeres racializadas participantes en los talleres que nos ayudan a comprender que no podemos olvidar que los sistemas de dominación se enmarañan. Así como de los hombres que, desde diferentes expresiones de su masculinidad, escucharon a sus compañeras y compartieron con nosotras sus vivencias. Eskerrik asko!

También nos gustaría agradecer a las profesoras y profesores de la universidad que han compartido con nosotras su mirada en esta investigación, desde diferentes disciplinas y territorios. Ha sido un auténtico placer tener la oportunidad de conversar y conocer miradas de personas que admiramos en el plano profesional y tantas veces también en el personal. Esperamos que este proceso de enriquecimiento que hemos vivido impregne esta investigación y podamos hacer llegar a quien se acerque al texto, aunque sea una pizca de vuestra sabia mirada. Esperamos que no perdáis nunca los deseos de cambio y las fuerzas para seguir avanzando hacia un modelo de academia que cuide, donde las redes de escucha y apoyo entre las personas sean la norma y no la excepción. Mila esker!

Por último, no queremos olvidarnos en este agradecimiento de una persona que nos acompañó en buena parte de este proceso y a la que pondremos nombre: Lorena Cabría Díez, que se incorporó en Aradia Coop. como becaria mientras acaba el grado de Ciencia Política en la UPV/EHU. Durante todo su trabajo, nos ha regalado una mirada cargada de una empatía y sensibilidad únicas, alumbrándonos en la confrontación de las normatividades.

PROCESO SECUNDARIA

Al **profesorado de Abusu Ikastola** por abrirnos el corazón del centro y, sobre todo, por implicarse en este proyecto. Especialmente, al equipo directivo y a la comisión de coeducación por su disponibilidad, trabajo y esfuerzo en (re)pensar sus hábitos y entornos. Gracias por todo el aprendizaje que nos habéis brindado durante este proceso, esperamos que algunos de los pasos recogidos en este texto puedan ayudar a seguir avanzando hacia un centro en clave de equidad.

También agradecer al **alumnado de secundaria** por cedernos un espacio en su rutina para hablar de estos temas y a las exalumnas que sumaron sus vivencias. Y, especialmente, al grupo que conforma el **talde feminista** por su mirada crítica y su anhelo de cambio hacia un modelo más dialógico y horizontal.

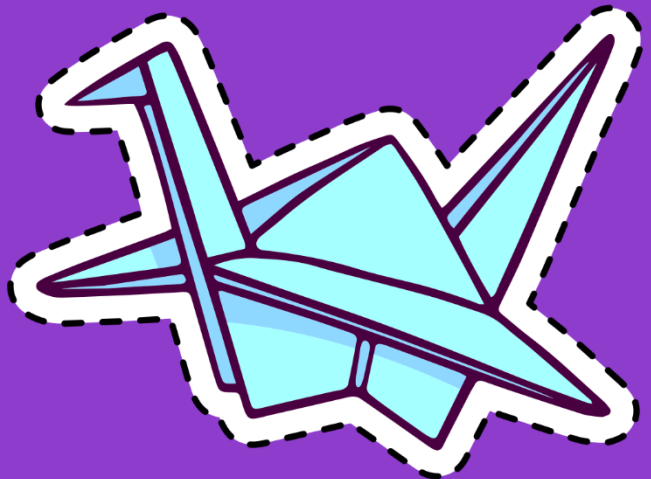
Y queremos detenernos en el profesorado de secundaria de otros centros y en el monitorado de tiempo libre que han compartido sus experiencias con este equipo. Eskerrik asko!

EMAKUNDE Y OTROS AGENTES

Al personal técnico por el seguimiento y el cuidado durante el proyecto, así como por la comprensión en el tema de tiempos. Y, por supuesto a **Emakunde** por apostar por estudios como este.

Por último, gracias a **todas esas personas y colectivos** con las que hemos compartido conversaciones, contrastado preocupaciones y estrategias, e intercambiando materiales fuera del espacio académico. Interacciones que demuestran que la pedagogía va más allá de lo que ocurre en las aulas y que para encaminarnos hacia la transformación social tenemos que hilar las costuras desde retales diversos.

Introducción



RECORRIDO POR LAS TAREAS

Esta investigación nace con vocación de *hacer visible lo invisible*. Así, por coherencia con lo que vamos a exponer en este texto, hemos decidido compartir el recorrido por los quiénes, cómo y qué de las acciones que ha supuesto el desarrollo de este proyecto. Sirva también como ejemplo de la importancia que tiene nombrar las distintas tareas —productivas y reproductivas— que implica un grupo de trabajo y, con ello, poner todas ellas en valor. Una recomendación que ha sido recurrente en las páginas que siguen.

ESTE ESTUDIO HA SIDO COORDINADO POR:

Patricia Martínez-García y Delicia Aguado-Peláez: Son dos de las coordinadoras principales de este proyecto ya que son las personas liberadas económicamente para el desarrollo de esta investigación, algo que repercutirá en la carga de trabajo que realizan. En este sentido, en el presente estudio, colaboraron en el andamiaje metodológico y teórico desde su inicio, así como en la coordinación con el resto del grupo y con Emakunde. Además, fueron las encargadas de acompañar al Grupo Motor de Universidades (a partir de aquí, GMU) con las alumnas de la UPV/EHU para problematizar las desigualdades en las aulas —lo que conllevó bosquejo metodológico, creación de contenido de sensibilización, diseño de materiales, dinamización, sensibilización, análisis, volcado y devolución—, así como de facilitar los dos espacios de diálogo posteriores y el taller en el aula de Ciencias Políticas. También se encargaron de las entrevistas al profesorado universitario —contacto, diseño del guión, elaboración y análisis—.

Desarrollaron las cuatro sesiones en las aulas de Abusu Ikastola, en uno de los posteriores grupos de discusión con el Talde Feminista y en otro con exalumnado del centro —con tareas como bosquejo metodológico, diseño de materiales, observación participante, facilitación, análisis, volcado y devolución—. Así como en la posterior devolución al profesorado.

Por último, se encargaron de la redacción, unificación, maquetación, diseño y corrección de buena parte de este informe. No queremos olvidarnos de las tareas de gestión de emociones y afectos, frustraciones y malestares, alegrías y aprendizajes que, como no puede ser de otra forma, atraviesan a toda buena investigación.

Entre otras, destacar sus aportaciones en las tareas ligadas al análisis, comunicación, coordinación, corrección, creación de materiales, creatividad,

diseño, documentación, facilitación, gestión emocional, maquetación, metodología, redacción, seguimiento y sensibilización.

Igor Ahedo Gurrutxaga: Inspirado en la tutorización del gran Trabajo de Fin de Master (a partir de aquí, TFM) de Cata Etxegoien y en su experiencia desde la búsqueda de la creación de espacios más igualitarios en las aulas donde imparte docencia basándose en la Metodología Basada en Proyectos, fue el impulsor de esta investigación y uno de sus coordinadores principales. Así, puso buena parte del andamiaje metodológico y teórico, así como fue el encargado de conectar e ilusionar a todas las *miembras*¹ de este equipo de trabajo y de ir experimentando con sus prácticas en el aula.

Además, se ocupó del acompañamiento del Grupo Motor de Secundaria (a partir de aquí, GMS) con el profesorado de Abusu Ikastola, dirigido a la problematización de las desigualdades de género en el centro a través de cuestionarios –diseño, elaboración y análisis– reuniones y talleres donde se problematizó las desigualdades de género en las aulas –con tareas como contacto, reuniones, formación y sensibilización, búsqueda y creación de materiales, facilitación–.

Ya en el cierre, ha redactado todo lo que tiene que ver con el profesorado de secundaria –tanto lo concerniente al grupo motor como parte de las entrevistas–. Tampoco queremos dejar de señalar las tareas de gestión de emociones y afectos, la facilitación para trabajar los malestares y convertirlos en aprendizajes.

Entre otras, destacar su contribución respecto a las tareas de comunicación, coordinación, documentación, facilitación, gestión emocional, metodología, redacción, sensibilización y transferencia.

CON EL EQUIPO DE APOYO FORMADO POR:

Uxue Zugaza Goyenechea: Su aportación a este estudio ha estado atravesada por su labor docente y, especialmente, por la recta final de su tesis sobre la institucionalización de la interseccionalidad. Organizó sus tiempos para incorporarse a las tareas de comunicación, la elaboración de entrevistas al profesorado y monitorado de secundaria –contacto, elaboración y análisis–

¹ Desde este equipo investigador somos conscientes de que el uso de la fórmula femenina en términos como *miembro* no es aceptado por instituciones privadas como la Real Academia de la Lengua. Sin embargo, hemos decidido utilizarla para intentar superar esa visión androcéntrica del masculino genérico y visibilizar la presencia de las mujeres *miembras* de los grupos de trabajo, una palabra más que utilizada en el presente texto por razones obvias. Sirva esta advertencia no solo con este término, sino como un compromiso con que el lenguaje no heterosexista impregne todo este documento como un utensilio más de la cesta de herramientas para la transformación hacia una sociedad en clave de justicia social.

o la dinamización y análisis de uno de los grupos de discusión con el Talde Feminista de Abusu Ikastola –diseño del guión, elaboración y análisis–.

Iraide Álvarez Muguruza: Colaboró activamente en el andamiaje metodológico y teórico de esta investigación, así como forma parte del GMU, sumándose también a la dinamización del espacio en la clase de Ciencias Políticas. Ha desarrollado una labor de contraste de materiales y posibilidades a lo largo de toda la investigación.

Cata Etxegoien Gómez: Su TFM "Haciendo visible el género en las aulas universitarias: centralidades, marginalidad, dominaciones y resistencias" ha sido uno de los gérmenes de esta investigación e impregnará buena parte de este texto. Colaboró activamente en el andamiaje metodológico y teórico de esta investigación y ha formado parte del GMU.

Idoia del Hoyo Moreno: Desde su actual labor docente dentro de una ikastola, ha contribuido a las tareas de comunicación y a la elaboración de entrevistas al profesorado y monitorado de secundaria –contacto, elaboración y análisis–.

Miriam Ureta García: Su aportación a este estudio también ha estado marcada por la recta final de su tesis doctoral sobre gobernanza local y una gran carga docente. Ha participado a través de tareas de comunicación, su aportación en la mirada para los grupos de discusión de Abusu Ikastola y la realización de una entrevista al profesorado y monitorado de secundaria –contacto, elaboración y análisis–.

Andere Ormazabal Gaston: Su vivencia en este estudio ha estado atravesada por la maternidad. Aun así, sacó fuerzas para apoyarnos en las traducciones al euskera y regalarnos su mirada sobre las formas de incorporar una mirada feminista a las aulas.

Y CON LA INCORPORACIÓN DE:

Lorena Cabria Díez: En esta investigación, forma parte del GMU y, durante el proceso, se incorpora en Aradia Coop como becaria. A partir de aquí, dinamizó los espacios con el alumnado de Abusu Ikastola y el Talde Feminista, se sumó a la realización de una entrevista al profesorado de secundaria –contacto, elaboración y análisis– y al contraste de los informes desde una mirada cargada de empatía, sensibilidad y cuestionamiento a la normatividad.

1. INTRODUCCIÓN

Amaia es callada. Aitor es apático. Maura es exigente... Y así podríamos continuar en una concatenación de adjetivos ligados a nombres concretos. Meros rasgos del carácter de cada persona ¿o no solo? Si miramos más allá de las personalidades de cada quien, nos encontramos con unas pautas compartidas que ponen en evidencia las lógicas de un sistema sexo-género que moldea nuestras formas de actuar, estar y habitar los distintos espacios. También los educativos.

Entre las mesas y las sillas de las clases se esconden relaciones de poder que se manifiestan en un desempeño diferenciado de tareas y roles. Relaciones de poder que se camuflan como temas universales en las actividades, los debates y los materiales recomendados –así como en su ausencia–. O se ocultan en supuestos cuerpos neutros siempre disponibles física y emocionalmente al trabajo en el aula, mientras otros se adaptan –o se ahogan en el intento–. Pues, como muchas investigaciones han puesto en evidencia, a pesar de los cambios, la educación sigue siendo androcéntrica (Subirats, 2013).

Este androcentrismo, como profundizaremos más adelante, se expresa en distintas dimensiones, que van desde la presentación de una única cultura reconocida y legitimada, hasta una distribución de espacios y tareas desigualitaria, pasando por formas de evaluación que desvalorizan las posibles aportaciones de las alumnas. En este sentido, los espacios de enseñanza formal, a pesar de sus particularidades, son transmisores –muchas veces inconscientemente– de normas de género que socializan y disciplinan a hombres y mujeres en roles y valores diferenciados. Y, con ello, son portadores de una jerarquía que privilegia lo masculino y perpetúa estereotipos, muchas veces sigilosamente a través del currículum oculto (Pérez y Heredia, 2020).

De tal manera, podemos ir desvelando los condicionantes estructurales que derivan en los silencios de tantas Amaias, en la dejadez de tantos Aitores o en las hiperresponsabilidades de tantas Mauras. Y es que:

Preguntar por la manera en que estas normas se implantan y normalizan es el primer paso para no dar por sentada la norma, para cuestionarse cómo se ha establecido y puesto en práctica la norma y a costa de quiénes. Quienes han quedado eliminados o degradados por la norma que en teoría deberían encarnar tendrán que luchar por ser reconocidos, y esta será una lucha corporeizada en la esfera pública, donde tendrán que defender su existencia y su significación (Butler, 2017: 44).

Esta cita nos lleva al objetivo de esta investigación que busca contribuir a *hacer visible lo invisible*, desvelando las relaciones de poder que moldean la norma en la educación formal –secundaria y universidades–, a la par que alumbrar esos espacios de resistencia que abren la puerta a otras maneras de hacer y estar en los espacios educativos. Y, para ello, pone especial énfasis en los lugares opacos ligados al currículum oculto y a los trabajos en grupo. Una mirada fundamental que se fija en la (re)producción de (des)igualdades en las prácticas cotidianas de las aulas y en las dinámicas cooperativas y colaborativas que se han introducido progresivamente en la enseñanza, con el fin de dar una mayor autonomía al alumnado. Este análisis es especialmente relevante, ya que la innovación metodológica en todos los niveles educativos se ha convertido en una preocupación creciente que se refleja en los distintos marcos normativos y planes de estudio.

Estas estrategias pedagógicas suponen un nuevo reto en la superación de las desigualdades en el aula, pues en las actividades grupales se pueden generar dinámicas ajenas al control del profesorado. Como contraparte, también pueden ser una oportunidad desde las que generar herramientas que posibiliten un desempeño de roles y tareas más igualitario. Esta investigación se ha encaminado a explorar ambos caminos mediante una intención diagnóstica y propositiva.

Así, y con el fin de comprender el estado de la cuestión, en el Capítulo 2. Marco nos adentraremos en el marco de interpretación con el fin de comprender las lógicas de dominación que sustentan el sistema sexo-género y que guían el presente estudio. Para pasar, en el Capítulo 3. Cesta metodológica, a detenernos en el proceso metodológico –sus hitos y derivas– basado en la investigación-acción participativa con perspectiva feminista. Un enfoque que permite incorporar la mirada de sus protagonistas, cuyas visiones no suelen ser tenidas en cuenta, como son el profesorado y, en especial, el alumnado de secundaria y universidades.

Las reflexiones compartidas han contribuido a exponer los dolores ligados a las distintas formas de exclusión o desvalorización de las personas que no encajan en esa supuesta neutralidad del aula. También las estrategias de supervivencia, algunas veces vinculadas a la adaptación y otras a la confrontación directa. Es decir, ya no se trata de preguntarnos, únicamente, si estamos en los espacios educativos, sino de interrogarnos sobre cómo habitamos estos lugares en un contexto neoliberal; cuáles son las consecuencias sobre nuestros cuerpos y nuestros compromisos con la formación y la investigación, y cuáles las oportunidades para generar otras formas de aprender y practicar la enseñanza. Tomando las palabras de bell hooks (2021: 229):

El mundo académico [y ampliamos al mundo de la enseñanza en general] no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a par que imaginamos colectivamente cómo traspasar frontera, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad.

De la mano de esta cita, nos vamos a los capítulos dedicados a las dominaciones y resistencias presentes en las aulas, donde nos detendremos en las experiencias de alumnado y profesorado. Primero, en secundaria en: Capítulo 4. Secundaria. Una mirada del profesorado y Capítulo 5. Secundaria. Una mirada del alumnado. Después en el entorno universitario: Capítulo 6. Universidad. Una mirada de las alumnas y Capítulo 7. Universidad. Una mirada de las docentes. En este recorrido, y de forma coherente con la apuesta metodológica del proyecto, se han ido abriendo diferentes líneas de trabajo. De tal manera, podemos decir que esta aventura se trata de un proceso que sigue en construcción y que es susceptible de seguir enriqueciéndose con futuros análisis, conversaciones, experiencias, sentimientos y vivencias de otras personas y contextos.

Por el momento, estas páginas son fruto de muchas tensiones que van y vienen: ¿Cómo sobreviven docentes y estudiantado en un escenario hostil orientado al individualismo y a la competitividad? ¿Qué ejes marcan la vivencia en el aula? ¿Cómo se introducen nuevas metodologías sin olvidarnos de la relación entre los cómo, los qué y los para qué de las estrategias pedagógicas? ¿Cómo se combinan prácticas cooperativas en espacios educativos sustentados en la jerarquía? ¿Es posible la autogestión de las dinámicas en los equipos o tiene que haber una responsabilización del profesorado? ¿Hay recursos humanos y técnicos suficientes para introducir una mirada participativa? ¿Cómo los grupos de trabajo pueden ser horizontales e igualitarios en aulas atravesadas por los sistemas de dominación que moldean nuestras sociedades? O, más aún, ¿cómo el personal docente puede ser capaz de identificar y actuar sobre relaciones de poder que no reconoce o, en muchas ocasiones, incluso niega?

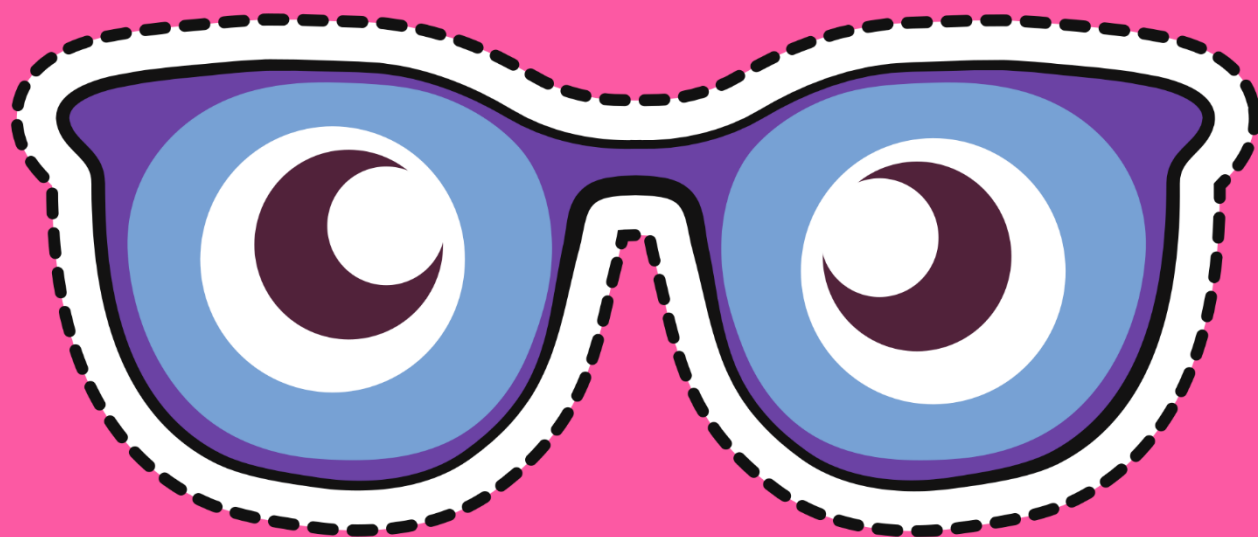
Para terminar esta introducción, queremos insistir en la concepción de esta investigación como un proyecto vivo, aunque sus páginas se acaben. Un proceso en construcción (colectiva), pues tiene vocación de instrumento para que los agentes implicados en el sistema educativo, desde distintas experiencias y contextos, lo vayan (vayamos) enriqueciendo. Un esfuerzo que nos parece fundamental ya que es necesario seguir alumbrando tantos lugares incómodos y violentos que permanecen ocultos y que provocan

experiencias dolorosas en espacios que, a priori, están pensados para aprender.

Por tanto, este proyecto parte de la no neutralidad y del compromiso con otras formas de habitar la investigación y la formación, ligadas a la transformación social. Estas páginas son reflejo de nuestras propias posiciones situadas, vinculadas al contexto en el que están producidas y a las subjetividades de quienes las rellenan (Haraway, 1995). Siempre desde la rigurosidad, esta investigación está realizada por personas implicadas, de diversas maneras, en procesos pedagógicos críticos. Desde una praxis feminista, busca poner en valor lo que se ha hecho y las potencialidades de todo lo que está por hacer. Y lo hace articulando agentes del espacio universitario y de la economía social y solidaria, de la investigación académica y la gestión de centros educativos, de la posición (diferenciada) entre alumnado y personal docente. Todo ello con una vocación interdisciplinar y colaborativa, cuyo engranaje son las lógicas equitativas entre los distintos sujetos de intervención.

En definitiva, esta investigación ha sido una oportunidad para aprender de trabajos que nos precedieron, para compartir dolores y alegrías, ahondar en inquietudes y temores, dialogar desde distintas vivencias e imaginar posibilidades. Una oportunidad para politizar los malestares que atraviesan nuestras aulas y, desde ahí, ir construyendo (y soñando) espacios educativos igualitarios, libres y seguros para todas las personas.

MARCO DE



INTERPRETACIÓN

2. MARCO

La educación no es neutra. Esta sencilla afirmación tiene un gran potencial transformador porque desvela esa ilusión de neutralidad tan útil para la (re)producción de las relaciones de poder. La (supuesta) imparcialidad está encarnada y lo hace en un individuo que se ha erigido y ha sido legitimado como norma. Se trata del BBVAh, el sujeto privilegiado de la modernidad, que representa en sus siglas su condición de “blanco, burgués, varón, adulto, con una funcionalidad normativa, heterosexual” (Pérez Orozco, 2014: 25). El hecho de ir desojando los marcadores sobre los que se construye su privilegio posibilita ir desvelando dicha ilusión. Porque, en este caso, lo que no nombra se vuelve norma.

En estas páginas se utilizará la extensión del término acuñado por Amaia Pérez Orozco (2010: 137) de “trabajador champiñón”, con el que se refiere al individuo “que brota plenamente disponible para el mercado, sin necesidades de cuidados propias ni responsabilidades sobre cuidados ajenos, y desaparece una vez fuera de la empresa”. Arrastrando esta figura al ámbito educativo y académico nos encontramos con individuos que explotan el trabajo de quienes los rodean –principalmente mujeres– para cumplir su objetivo productivo en la clase. Un objetivo que, como parte de la esfera pública, destierra cualquier elemento que tenga que ver con los cuidados, las emociones, las vulnerabilidades y, en general, la vida. Hablamos, entonces, del académico-profesor-champiñón y de su prolongación, el alumno-champiñón.

Desde diferentes posiciones de poder, este modelo se activa entre los profesores y entre los alumnos pues se erigen desde su vinculación a lo que se considera privilegio en nuestras sociedades. Ellos son lo público-razón-dominación-sujeto, nociones que forman parte de las oposiciones sobre las que se sustenta el sistema sexo-género –en su interacción con otros ejes de dominación–, en las que nos detendremos a continuación.

2.1 EL ACADÉMICO-ALUMNO-CHAMPIÑÓN Y SUS LÓGICAS

Como acabamos de mencionar, el imperio del académico-profesor-alumno-champiñón se erige sobre su ligazón con los pares privilegiados de las lógicas dicotómicas que atraviesan el sistema sexo-género: (1) público/privado; (2) razón/emoción, (3) dominación/subalternidad y (4) sujeto/objeto. Estos pares no son solo binarios, sino que también son jerárquicos pues el primero se impone sobre el segundo y tiene un mayor reconocimiento. Además, el salto de las mujeres hacia el otro par se penaliza mediante lo que

se conoce como “coeficiente simbólico negativo”. Un mecanismo a través del que denuesta “todo lo que son y a todo lo que hacen las mujeres” (Bourdieu, 2000: 116).

Estas oposiciones han resultado de mucha utilidad para explicar cómo se articulan los espacios participativos, siguiendo el trabajo de Jone Martínez Palacios (2014; 2018), por lo que se ha considerado estratégico su viaje hacia los espacios educativos. Y, en este traslado, nos ha parecido interesante rescatar una cuarta lógica que no había sido incorporada explícitamente: sujeto/objeto, ya que nos permite movilizar la centralidad de los cuerpos desde una categoría propia. Por último, cabe mencionar que, aunque se presentan por separado, sus dinámicas están fuertemente interrelacionadas.

2.1.1 La lógica público/privado

La separación y división de los espacios en el pensamiento político y filosófico occidental ha articulado instituciones, imaginarios y subjetividades. Una división que ha derivado en una distribución generizada de los papeles, funciones y expectativas de hombres y mujeres. Los primeros se vinculan al mundo de lo público, ámbito de la razón y lo productivo, mientras las segundas son ligadas a lo privado, mundo de la emoción y lo reproductivo. Este reparto es constitutivo de nuestro modelo democrático, cuyas bases se encuentran en un “contrato sexual” (Pateman, 1995) que excluye a las mujeres del pacto entre varones y, con ello, las mantiene ajenas a lo entendido como poder. Con ello, el papel femenino se adscribe al matrimonio –una para cada uno– y la prostitución –una para todos–. O, en otras palabras: “Ella para él; él para el Estado” (Jónasdóttir, 1993: 165).

A partir de esta idea, las mujeres, ligadas a la esfera de la reproducción, son consideradas como parte de la naturaleza, siendo apartadas del ámbito de las decisiones, de la igualdad, del reconocimiento, y adscritas a la esfera de lo doméstico, los cuidados y los afectos (Molina Petit, 1994; Salas y Salobral, 2006). En resumen, a través de esta organización se naturaliza el vínculo de los hombres a lo público y a lo productivo y el de las mujeres a lo privado y lo reproductivo.

En el ámbito educativo, son muchas las prácticas e investigaciones, que se han preocupado por las consecuencias de esta división en la enseñanza, que provoca exclusiones, marginalidades y violencias hacia las mujeres, poniendo el foco en diferentes cuestiones. Se ha puesto de relevancia que la propia forma en la que se organizan las aulas puede penalizar a las alumnas a la hora de desarrollar y demostrar sus habilidades (Freixas y Fuentes Guerra, 1997; Cantón, 2007). Por otro lado, se ha evidenciado un desempeño diferenciado de roles y tareas entre hombres y mujeres: ellos se encargan

mayormente de lo asociado a lo público –portavocía– y ellas más a lo privado –secretaría– (Lawrence, Ashford y Dent, 2006; Chen, 2019; Blakewood y Ohlson, 2020; Zugaza *et al.*, 2020), cuya valoración sabemos que es desigual. Si sumamos la invisibilidad de las tareas reproductivas en aulas o grupos de trabajo, que normalmente ni siquiera son evaluadas, nos encontramos con una sobrerrepresentación de los aspectos identificados como productivos y una penalización sobre quienes se encargan de lo reproductivo.

Por último, tampoco nos podemos olvidar de las manifestaciones directas de violencias a través del acoso, las agresiones o los abusos (Cortázar, 2019), que han llevado al desarrollo de protocolos en cada vez más universidades, como intervenciones normativas que se manifiestan insuficientes ante la dominación estructural (Cagliero y Biglia, 2019).

2.1.2 La lógica razón/emoción

A su vez, y de forma íntimamente relacionada, el sistema separa la razón y la emoción: todo lo que tiene que ver con la racionalidad es una característica de los hombres, mientras que la emoción y los sentimientos son asociados a las mujeres. En este reparto, el hombre –el BBVAh– es adherido a valores simbólicos positivos como la cultura refinada o la templanza, mientras que las mujeres quedan reducidas a la naturaleza y la irracionalidad.

Como describe la arqueóloga Almudena Hernando en su trabajo *La fantasía de la individualidad* (2018: 109): “el mundo occidental se ha ido construyendo de forma que los hombres se iban especializando en el control del mundo a través de la razón (ciencia y tecnología) para producir seguridad, e iban desvalorizando socialmente lo que hacían las mujeres”. Sin embargo, es necesario destacar la dependencia de lo primero sobre lo segundo, la interconexión entre ambos mundos, de manera que se haga evidente que el proceso de individualización y racionalización de los hombres “es inseparable a la subordinación y dominación de las mujeres, porque para especializarse necesitaron que ellas se ocuparan de todo el campo relacional”.

De tal forma, se imponen unas fórmulas masculinas de ocupar el espacio público, como única manera reconocida y legitimada asociada a lo entendido como poder. En esta línea, Dolores Juliano (2017: 56) observa que:

El control ejercido por unos grupos sobre otros se manifiesta también en el lenguaje corporal, donde una gestualidad autoafirmada, desinhibida, acompañada de seguridad y aplomo, constituye el bagaje de los poderosos, mientras que la inseguridad y la búsqueda de aprobación acompañan como una sombra a los sectores desfavorecidos.

La diferencia de seguridad se observa en las conductas verbales y gestuales que expresan la asimetría entre las conductas masculinas y femeninas, “más sueltas, directas y autocentradas las primeras, y más acorde con lo esperado

y centradas en agradar a los demás las segundas”. En este sentido, Martínez Palacios (2018) ha mostrado cómo los nervios deslegitiman a las mujeres y les restan credibilidad.

En el ámbito educativo, se ha puesto en evidencia que las formas más ligadas a la seguridad que encarnan los alumnos los dota de una mayor autoridad (Bolívar-Cruz, Verano Tacoronte y Galván Sánchez, 2018). Se los escucha más y, a su vez, tienen y ocupan más tiempo cuando hablan (Subirats, 2013). A su vez, son más apoyados por el profesorado en sus intervenciones, tanto de forma verbal como no verbal (Sadker y Sadker, 1994; del Castillo y Corral, 2011; Espinoza y Taut, 2016).

Por otro lado, en esta investigación no han sido pocas las veces que las mujeres se han quejado de la sobrecarga que les supone hacerse cargo del trabajo del resto. En relación con este hastío, destaca como, en un nivel subjetivo, construirse como hombre implica “adherirse a una ética productivista y como mujer a una ética reaccionaria del cuidado”, en una relación directa entre el binarismo de género y la matriz heteronormativa (Pérez Orozco, 2014: 168). En otras palabras, las mujeres asumen el “deber moral” de cuidar de otras personas —y de sus responsabilidades— en esa actitud del ser para otros, en las que el altruismo, la empatía y el sacrificio se activan como norma de género (Legarreta Iza, 2017).

A este respecto, las alumnas son penalizadas en procesos educativos únicamente ligadas al producto final y no a los procesos. En este sentido, la consideración íntima de lo privado provoca que roles y acciones ligadas a lo reproductivo ni siquiera tengan consideración en las evaluaciones, aunque sí se traducen en carga de trabajo —o más acertadamente, sobrecarga— (Gómez Etxegoien, 2021; Zugaza *et al*, 2020) de la que estudiante-champiñón puede desprenderse.

2.1.3 La lógica dominación/subalternidad

Por su parte, el modelo se articula por la vocación del dominador en convertirse en universal frente a lo subalterno. Así, lo público, productivo y la razón tienen más prestigio, valor y poder al definirse como lo normativo y modelo de referencia (Hernando, 2018). Se establece así un sistema de organización jerárquico, en el que todo lo que tenga que ver con la categoría hombre es hegemónico y es nombrado como natural y objetivo, mientras las mujeres y otros sujetos que no se hayan nombrado como hegemónicos, están en los márgenes y son subalternos (Martínez Palacios, 2014; 2018).

Más aún, la construcción del pensamiento occidental sobre la idea de racionalidad y universalidad implica la identificación de actitudes, cuerpos y roles como *otros* o *abyectos* (Butler, 2002). Una estrategia que posibilita la

jerarquización social y la estereotipación de aquellos que no encajan con la normatividad impuesta (Young, 2000; Martínez-Bascuñán, 2012). Así, como evidencia Iris Marion Young (2000:188):

El hombre respetable era racional, moderado y casto, inflexible con las pasiones, los lazos sentimentales o el deseo por el lujo. El hombre respetable debía ser recto, desapasionado y apegado a las normas. Es estas imágenes culturales, los aspectos desordenados, inciertos, sexuales y corporales de la existencia eran y son identificados con las mujeres, las personas homosexuales, negras, indígenas, judías y orientales.

La fantasía de la neutralidad a la que hemos apelado en las primeras páginas es una clara manifestación de cómo, a través de la supuesta imparcialidad y objetividad, se ocultan las estructuras de poder y dominación de las prácticas jurídicas, burocráticas e institucionales —y también las educativas— (Foucault, 1979). Es decir, en necesario preguntarse sobre “quién nombra qué, y qué capacidad tiene de presentarlo como universal, de naturalizarlo hasta el punto de crear la ilusión sobre quien no ha participado en el proceso de enunciación (la clase dominada, los grupos sociales dominados) de que son significados en los que verse reflejada/o” (Martínez-Palacios, 2018: 134).

La educación se ha moldeado desde una única cultura reconocida y legitimada. Una realidad que se expresa en la ausencia de figuras femeninas; en el silencio sobre todos los conocimientos ligados a la esfera del cuidado (Subirats, 2013), o en el uso del lenguaje masculino como universal que invisibiliza al resto de sujetos (Stericker, 1981; Araya, 2003; Vargas, 2011). De tal manera, la ausencia de referentes provoca la orfandad de mujeres y hombres en cuanto a una genealogía no ligada a ese modelo de universalidad.

Esta carencia se agrava más cuando incorporamos una perspectiva interseccional que posibilita examinar con más detalle el borrado de todos esos colectivos ubicados en las marginalidades de la norma en los contenidos, materiales o experiencias en el aula (Collins, 2012; Espinoza Romero, 2020). Una ausencia de referentes que se ve agravada por la normatividad del profesorado, cuya ruptura abre tantas posibilidades (Platero y Langarita, 2016; bell hooks, 2021).

2.1.4 La lógica sujeto/objeto

“El discurso en el que nos socializamos, construido por ellos en tanto que detentadores de poder, solo reconoce la importancia de la mente, y el yo y las ideas, y oculta la de los vínculos y la del cuerpo y sus manifestaciones”. Recuperamos de nuevo a Almudena Hernando para poner sobre la mesa la articulación de la cuarta lógica: sujeto/objeto. En esta distinción y como guardián de lo público, la mente y la razón, el BBVAh no se encarna, es incorpóreo.

De esta manera, se impone un delirio de invulnerabilidad e independencia que ha venido desvelando la economía feminista (Mellor, 2007; Pérez-Orozco, 2014; Herrero, Pascual y González Reyes, 2018). En un diálogo con bell hooks sobre el papel del profesorado, su compañero Ron Scapp ofrece una reflexión sobre ello (2021: 159):

Todas estas cosas tienen un gran peso para cualquier que se tome en serio la historia del cuerpo de conocimiento personificado en el profesor. Estábamos hablando de cómo, de alguna manera, nuestro trabajo nos lleva, lleva a nuestros cuerpos, al aula. La imagen tradicional de una clase es un profesor detrás de una mesa o de pie al frente, inmóvil. De una manera absurda, la escena nos recuerda ese conjunto de conocimientos firme, inmovilizado, como parte de una inmutabilidad de la verdad misma. Así que da igual que tu ropa esté manchada, que los pantalones no te queden bien o que la camisa sea amorfa, mientras la mente siga trabajando con elegancia y elocuencia, que es lo que se supone que debe apreciarse.

Como recogen en su conversación, negación del cuerpo y privilegio van de la mano, en relación con las otras lógicas:

El borrado del cuerpo nos anima a pensar que estamos escuchando hechos neutrales y objetivos, hechos que no pertenecen a quien está compartiendo la información. Se nos invita a transmitir información como si esta no surgiera de los cuerpos. Hay que reseñar que quienes intentamos criticar los sesgos en el aula nos hemos visto obligados a volver al cuerpo para hablar de nosotros mismos como sujetos en la historia. Todos somos sujetos en la historia. Debemos devolvernos a nosotros mismos a un estado corpóreo para poder deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula, negando la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros. Reconociendo la subjetividad y los límites de la identidad, trastocamos esa objetivación que toda cultura de la dominación necesita (hooks, 2021: 161).

Además de la negación del cuerpo y, con ello, de la vulnerabilidad como principio de acción (Butler, 2017), su condición de sujeto lo dota de actividad, mientras los *objetos* son receptores pasivos. En este proceso de objetivación tiene un gran peso el disciplinamiento interno y externo de los cuerpos y los procesos de sexualización de las mujeres –desde una matriz heteronormativa–, que tanto condiciona las experiencias en lo público.

El sentirse observada, la ropa que te pones o las rojeces en la cara son expresiones de cómo estas lógicas se ligan a los cuerpos. Cuerpos que somatizan las desigualdades (Esteban, 2013) y son repositorios de las normas de género de las que hablaremos a continuación.

2.2 LAS NORMAS DE GÉNERO

Las lógicas en las que nos hemos detenido nos van a permitir articular el análisis de los grupos de trabajo y espacios educativos que abordamos en esta investigación, siguiendo el proceso metodológico que se narra en el siguiente capítulo. Con todo, podemos hablar del aula como una manifestación del “teatro de la legitimidad” (Butler, 2017: 14) del académico-profesor-alumno-champiñón que se resume en la siguiente frase de la politóloga Mária Martínez-Bascuñán (2012: 176-177):

Tanto el estilo de vida masculino como ciertas formas de comportamiento masculino han sido asumidos históricamente como una norma que al tiempo posicionaba el estilo, el cuerpo o ciertas formas de comportamiento femeninos como desviados. Politizar estas manifestaciones ha sido sin duda una de las operaciones más complejas que ha llevado a cabo la teoría feminista [...] Atender a las diferencias, pues, supone reparar en instituciones públicas y privadas y normas sociales hegemónicas que asumen, por ejemplo, que el modelo 'normal' de trabajador es aquel que no se embaraza, que no menstrua o que no deben ocuparse de periodos de lactancia. En altos cargos profesionales de negocios y en ciertas instituciones públicas, las voces graves expresan autoridad; los gestos y comportamientos que exhiben poca emoción ganan más credibilidad; ciertas etiquetas, maneras de moverse, expresiones como la de acariciarse el mentón o la barba, revelan seguridad, autoridad, convicción. Por el contrario, cualquier sobresalto emocional o pasional puede anular automáticamente un argumento, desprestigiarlo o restarle legitimidad.

Todas estas cuestiones nos llevan a preguntarnos: ¿cómo acabamos incorporando estas prácticas de manera naturalizada? La respuesta la encontramos en las normas de género. Con este término nos referimos a esas reglas no escritas a través de las cuales interiorizamos y legitimamos significados sociales, en este caso, lo que supone ser hombre o mujer en un sistema binario. Desde las Ciencias de la Educación ha habido un esfuerzo por señalar a la propia escuela como reproductor de muchas de estas normas:

La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas (Subirats, 1999: 21-22)

En esta cita, la socióloga catalana Marina Subirats pone sobre la mesa la existencia de unas *reglas estrictas e invisibles* que condicionan tanto el plano individual como el colectivo. Unas normas destinadas a disciplinar que guardan relación con las lógicas que atraviesan el sistema sexo-género. Sin embargo, su función no solo radica en la perpetuación del sistema a través

de su socialización, sino en su capacidad para hacerlo de manera velada, ocultándolo tras lo que se consideran rasgos privados del carácter. Así, la desigualdad se despolitiza, mientras las normas de género siguen operando mediante la naturalización de características atribuidas a hombres y mujeres (Martínez Palacios, 2015).

En los dispositivos de participación que se analizan en el libro *Innovaciones democráticas feministas* (Martínez Palacios, 2018) se identifican una serie de normas de género que condicionan las experiencias de participación de las mujeres. Se trata de la “tríada mujer entregada, responsable y exigente”, la discreción y la empatía. Este marco fue aplicado por Cata Gomez Etxegoien en el trabajo *Haciendo visible el género en las aulas universitarias* (2021), desde el que se alumbran muchas de estas zonas opacas que han servido de base para este proyecto.

2.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA RESISTENCIA

Hemos visto que el espacio educativo puede ser un instrumento reproductor de dominación, pero también puede serlo del cambio. En esta investigación se parte de dos prácticas que se consideran relevantes para ampliar las posibilidades de transformación. Por un lado, la incorporación de formas de trabajo cooperativas y participativas que buscan crear espacios más horizontales, en cuyos principios nos detendremos en el siguiente capítulo. Y, por otro, las distintas propuestas educativas desde acercamientos diversos a una praxis feminista (Cantón, 2007; García-Pérez *et al.*, 2010; Rebollo, 2013; Platero y Langarita, 2016; Moreno, 2020; bell hooks, 2021).

Precisamente este proyecto de investigación se posiciona y trata de aportar su grano de arena a una educación con vocación transformadora. Si entendemos la enseñanza como un espacio para alterar las lógicas de poder y construir un mundo de mayor justicia social y equidad, la educación tiene que incorporar una mirada feminista. Una mirada que permite problematizar y visibilizar las normas de género que atraviesan todos los lugares e instituciones de la sociedad y señalar su intersección con otros ejes de desigualdad –capital cultural, capital simbólico, clase social, diversidad funcional, edad, orientación sexual, racialización...– (Xarxa Vives, 2017).

Frente a la fantasía de la neutralidad, reivindicamos que toda educación es política. En palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire (2003: 43): “No hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética”.

Este proyecto ha sido una oportunidad para imaginar otra educación posible. Durante el proceso se han ido compartiendo y politizando muchos

malestares, mostrando que no siempre es fácil sobrevivir en este ámbito tal y como está planteado, ni como alumna ni como profesora, sea en secundaria o en la universidad. Pero también ha sido un lugar desde el que articular, visibilizar y poner en valor resistencias para seguir construyendo prácticas pedagógicas con vocación transformadora.

3. CESTA METODOLÓGICA

En este apartado realizaremos un recorrido por proceso metodológico de esta investigación, a través de sus herramientas, caminos y derivas.

3.1 TEJIENDO DESDE LO COLECTIVO

Este trabajo busca reflexionar sobre el mundo de la educación desde la investigación-acción participativa con perspectiva feminista (a partir de aquí, IAPF). Por ello, realizaremos primero una aproximación a qué es la IAPF, así como a las implicaciones que llevan implicarse en este tipo de proceso.

3.1.1 ¿Qué es la investigación-acción participativa feminista?

En los años 40, el psicólogo y filósofo alemán Kurt Lewin plantea la investigación-acción (a partir de aquí, IA). Una nueva forma de estudio en el campo de las ciencias sociales que, aúna teoría y práctica, busca la experimentación, el conocimiento y la transformación social. Una apuesta que será tachada como revolución metodológica por autores como el sociólogo Norman K. Denzin o la metodóloga y experta en educación superior Yvonna S. Lincoln (2001).

¿Qué es lo revolucionario de la IA? La subversión de este enfoque se basa en cuestionar los métodos extractivistas hegemónicos que entienden a los individuos, las comunidades y/o grupos implicados en el estudio como meros objetos de investigación. Una premisa que desplaza el foco del paradigma hegemónico, positivista y pretendidamente racional vigente que se había venido adaptando a los mandatos del neoliberalismo (Jordan y Yeomans, 1995; Jordan y Kapoor, 2015). De esta forma, se abraza un acercamiento subjetivo que entiende que la construcción de lo social se tiene que abordar desde una lógica relacional, en la que juegan un gran peso las emociones (Frans Borda, 2001; Billies *et al.* 2010; Bradbury y Divecha, 2020).

Pese a la novedad que supone este salto donde los objetos pasan a ser sujetos de la investigación, José L. Moreno Pestaña y M^a Ángeles Espadas Alcázar (2009) explican que esta apuesta “estaba aún cargada de supuestos elitistas y de concepciones del cambio social alucinadas con la eficacia de la acción instrumental”. Para entender cómo superar estas limitaciones, necesitamos introducir la tercera letra de estas siglas que es la P de *participativa* (a partir de aquí, IAP):

La IAP aparecería entonces como un tipo de investigación-acción que, incorporando los presupuestos de la epistemología crítica, organiza el análisis y la intervención como una pedagogía constructiva de disolución

de los privilegios del proceso de investigación como punto de partida para un cambio social de alcance indeterminable.

De esta forma, podríamos resumir la IAP como una epistemología que asume que el *estares tomar partido*. Como explican Marlen Eizagirre y Néstor Zabala (2006), la IAP busca: a) Generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular; b) Como consecuencia, se da un proceso de empoderamiento o incremento del poder político que inicia o consolida una estrategia de acción para el cambio, que c) permite conectar este proceso de conocimiento, empoderamiento y acción a nivel local con otros similares en otros lugares que permita continuar la transformación social.

Sin embargo, en nuestro caso, no hablamos de IAP sino de IAPF. La introducción de esta cuarta letra quiere destacar la importancia de la perspectiva feminista en este estudio. Las claves de esta idea nos las regalan Marta Luxán Serrano y Jokin Azpiazu Carballo (2016: 14) al explicar:

¿Por qué especificar que una IAP es feminista o queremos que lo sea? Por un lado es evidente que, a nivel teórico y práctico, el pensamiento y acción feminista ha interrogado todos los elementos anteriormente citados: la separación entre objeto y sujeto ha sido cuestionada por epistemólogas feministas; la idea de comunidad ha sido puesta en el centro de los debates feministas sobre identidad y sujeción, así como en los debates sobre interseccionalidad; la idea de acción y su relación con el lenguaje y la palabra, así como la idea de acción colectiva han sido centrales en la crítica feminista; la participación ha sido cuestionada a menudo por ser una práctica teóricamente muy progresista que sin embargo se ha anclado excesivamente en la idea de ciudadanía androcéntrica y euro-centrada. Si a todo esto le sumamos un interés específico por las cuestiones de poder y desigualdad derivadas de los marcos de género, y que muchas investigaciones IAP no han tenido en cuenta los aportes citados, la IAPF tiene muchos motivos para añadir esta cuarta letra.

En definitiva, la presente investigación arranca con el título *investigación-acción educativa para desvelar y gestionar cooperativamente desigualdades de género*. Con él hemos querido dejar reflejado las cuatro siglas I (investigación), A (acción), P (cooperativamente), F (desvelar y gestionar desigualdades de género). A partir de aquí, la única palabra que no hemos citado, *educativa*, hace referencia al campo central de este estudio donde se van a aplicar las herramientas, métodos y técnicas brindadas por la IAPF.

Y no solo. Entremezclamos IAPF y educación porque consideramos que están intrínsecamente entrelazados. No podemos entender la IAPF sin aprendizaje, pedagogía y reconocimiento de saberes. Como tampoco podemos entender la educación sin estucha activa, horizontalidad, (re)conocimiento mutuo y capacidad de transformación de nuestras vidas y entornos.

3.1.2 Una declaración de intenciones metodológica

Entonces, ¿qué nos aporta la IAPF al estudio? El Colectivo Ioé (2003) —actualmente, reconvertido en el Grupo Cooperativo Tangente— identifica una serie de rasgos propios de la IAP que nos dan unas cuantas pistas:

- Pasar de la relación sujeto-objeto a la relación sujeto-sujeto.
- Partir de las demandas o necesidades sentidas por las personas afectadas.
- Unir la reflexión y la acción.
- Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez.
- Plantear el proceso como una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia o, tradicionalmente, ausentes.

No podemos olvidar que, en nuestro caso, hemos querido destacar el aporte de los feminismos, así que añadiríamos otros rasgos fundamentales:

- Identificar, desvelar y problematizar las relaciones de poder, especialmente, desde una mirada de género.
- Incorporar emociones.

En este sentido, reflexionar sobre las dinámicas que se crean en el aula a través de una metodología como esta nos parece sumamente interesante y necesaria. De esta forma, la IAPF —o IAE, como aclama el título de este informe—, nos sirve como una declaración de intenciones y, a su vez, como un cuaderno de bitácora que vamos a ir explorando por partes.

Lógica de sujeto

Como se ha destacado anteriormente, la IAPF es un método que busca pasar de la relación sujeto-objeto a la relación sujeto-sujeto. Esto tiene una doble consecuencia. En primer lugar, considerar a las personas implicadas como parte activa del estudio para hacerles partícipes del cambio de sus problemáticas (Martí, 2002). Para ello, crearemos un doble andamiaje conformado por dos grupos motores: a) uno en secundaria, conformado por profesorado y b) otro en la universidad, conformado por alumnas. Con sus conocimientos, experiencias y vivencias, iremos reflexionando sobre las desigualdades de género y cómo cuestionarlas.

Pero no solo. Este proceso horizontal también implica que las personas que conforman el equipo investigador se entiendan como forma y parte. Es decir, "como participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos y convirtiéndose también en objeto de análisis" (Ioé, 1993: 69). En nuestro caso, esta implicación está marcada por unas trayectorias vitales intrínsecamente ligadas a la educación. Durante buena parte de nuestras vidas hemos habitado las aulas como alumnado y también como profesorado. Y hemos ido recopilando vivencias en diferentes niveles, formas

y formatos, teniendo como vínculo de unión a todo el equipo la propia UPV/EHU.

Así, la mayor parte del grupo investigador somos mujeres —relativamente— jóvenes que, en nuestro camino recorrido, hemos ido atesorando experiencias, en algunas ocasiones, desde los bienestares y, en otras, desde los malestares. Es decir, encarnamos gran parte de los aspectos que vamos a ir desentrañando a lo largo de este texto. En este sentido, no nos ha supuesto mucho esfuerzo imaginar, por ejemplo, las fichas de análisis donde desnudamos gran parte de nuestras contrariedades, miedos, vergüenzas y violencias que fueron atravesando nuestros cuerpos en todos estos años. Como tampoco podemos negar que hemos disfrutado entretejiendo colectivamente resistencias en esos “espacios de contemplación con amigas”, utilizando las palabras de una de las miembros del Grupo Motor de Universidades.

Entre nosotras, también contamos con la participación de un compañero que, aunque como varón no encarna gran parte de nuestras experiencias, sí converge en la mirada y la implicación crítica derivada de su posición como colega, docente, militante y padre.

En definitiva, conformamos un grupo que acuerpamos el proceso y que, sin negar la posición de poder ligada al papel de investigador/a, buscamos la horizontalidad, la escucha activa, el cuidado, el diálogo, la implicación o el (re)conocimiento que nos permite aprender de las personas con las que tuvimos la suerte de compartir este proceso: alumnado, compañeras y profesorado.

Partir de las demandas: la estructura participativa

Se crea una estructura participativa estable y sostenida en el tiempo que pretende, por un lado, articular redes que se abran a diferentes discursos y posiciones, y, a la vez, llegar a consensos. Un engranaje que conecta tres tipos de grupos diferenciados pero complementarios como son (ver FIGURA 3/1):

- Grupo de Intervención, Acción y Participación (a partir de aquí, GIAP): Un equipo de trabajo reducido pero estable encargado de coordinar y dinamizar el proceso. Lo conforman las tres personas coordinadoras, con el apoyo del resto del equipo investigador en momentos clave.
- Grupo Motor de Secundaria configurado por profesorado de Abusu Ikastola (a partir de aquí, GMS)². A su vez, este GMS se desdobra en dos subgrupos: a) el equipo directivo y b) la comisión de coeducación.

² Este grupo ha sido coordinado por Igor Ahedo Gurrutxaga. De acuerdo con el espíritu posicionado de la IAE, tiene una ligazón personal como socio cooperativista de la ikastola, en la que estudian una hija y un hijo, siendo el tercero exalumno. Sin embargo, este hecho no solo no ha sido un impedimento para un acercamiento objetivo, sino que ha sido una oportunidad para establecer una relación de confianza con el profesorado y el equipo directivo. Así como para facilitar la intervención en un contexto profesional marcado por una descomunal carga

- Grupo Motor de Universidades (a partir de aquí, GMU) conformado por alumnas de la UPV/EHU, especialmente, de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

Con esta estructura, buscamos poner en relación miradas hacia el aula desde dos niveles educativos –secundaria y superior–, dos lógicas –obligatoria y generalista, voluntaria y especializada– y desde dos colectivos –profesorado y alumnado– diferentes, pero, a su vez, fuertemente complementarios. Cabe señalar que cada uno de estos grupos motores va a ser quien lleve el peso de la selección, la adaptación y el diseño de las metodologías en su ámbito. Estos grupos están conformados por un número reducido de personas ya que se busca una representatividad cualitativa y cuidar a quienes están participando.

El enfoque IAPF hace que, en ocasiones, la investigación tome caminos inesperados que, siempre dentro de los tiempos y recursos del equipo investigador y de los grupos motores, se tienen en cuenta por entender que estas derivas no solo enriquecen, sino que dan sentido al estudio. Aunque más adelante entraremos en detalle, nos parece fundamental destacar cómo el GMU termina mirando hacia el profesorado –sería más justo decir las profesoras–, mientras que el GMS hizo lo propio con el alumnado.

Hacia una praxis auténtica

Otro de los aspectos centrales de la IAPF es aunar la reflexión y la acción. O, como diría Paulo Freire, pasar a la “praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión” (2012: 54). En nuestro caso, el proceso de (re)pensar cómo los sistemas de dominación atraviesan las aulas, nos sirve para desvelar desigualdades, generar herramientas y tejer resistencias desde lo colectivo.

Apostar por la praxis, significa (re)conocer los saberes académicos, pero también –y, sobre todo– experienciales, colocando de forma horizontal unos y otros como dos apuestas interconectadas y retroalimentadas. Pero abogar por la praxis también significa (re)pensar nuestras propias formas de estar y de ser en el espacio público, buscando fórmulas para transformar(nos/las).

A la hora de escribir estas líneas, ya en la recta final del proyecto, podemos decir que a nosotras nos ha llevado a un proceso de aprendizaje y experimentación con todas esas personas con las que hemos compartido momentos. Un transcurso inacabado en el que seguiremos trabajando para continuar buscando espacios de enseñanza más inclusivos y horizontales.

Comprender la realidad

Para comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja, es necesario no limitar el análisis o las posibilidades de acción en ningún

de trabajo que atraviesa a todo el profesorado de educación formal y que pocas veces es vista por la sociedad como en esta investigación hemos tenido la oportunidad de vivenciar.

sentido y abrirse a la interdisciplinariedad del conocimiento, aprovechando los aportes de los diversos enfoques. En este sentido, la IAPF se configura como herramienta fundamental para abordar el marco desde una mirada estructural que entreteje los conocimientos de diferentes disciplinas —comunicación, educación, politología, sociología, trabajo social...— y los saberes tanto académicos como populares.

Mirar a los márgenes

Aunque vivimos en unas sociedades donde –afortunadamente– pasamos una parte importante de nuestras vidas estudiando, el alumnado es un colectivo al que rara vez tiene voz en ninguno de los niveles educativos. En una sociedad capitalista que se fundamenta sobre el trabajador-champiñón, que diría Amaia Pérez Orozco (2010), el marcaje como seres no productivos les resta presencia y legitimidad de voces.

Sin embargo, su visión es fundamental para conocer cómo las relaciones de poder –refiriéndonos tanto al binomio profesorado/alumnado, como alumnado/alumnado– determinan las experiencias en clase, repercutiendo en sus vidas y aprendizajes. De esta forma, la IAPF se presenta como una posibilidad de reflexión y emancipación de un colectivo tradicionalmente ausente. Especialmente, si no nos detenemos tanto en la vivencia del alumno-champiñón, sino en las vivencias, en plural, de las diferentes personas que habitan el aula.

Por su parte, el profesorado ostenta una relación de poder claramente jerárquica, desde que es quien marca los aprendizajes, reparte las voces, legitima los saberes y, por supuesto, evalúa. Sin embargo, sus trayectorias también están marcadas por una matriz en la que interactúan diferentes sistemas de dominación que se concretan en lo estructural –leyes, la academia– y lo disciplinario –la precarización laboral, la ANECA³–, pasando por cultural –falta de referentes *otros*– o su propia situación individual.

En este sentido, y aunque a priori se encuentran al otro lado de la clase, sus miradas pueden aportar, no solo a lo que observan dentro del aula o en las estrategias pedagógicas que desarrollan, sino a cómo el profesorado está condicionado por el marco en el que se desenvuelven.

Desvelar y abordar las relaciones de poder

¿Quién elige el tema del trabajo en grupo?, ¿quién toma las notas?, ¿quién se encarga de gestionar los tiempos?, ¿y las emociones? ¿Quién unifica y corrige el informe final?, ¿crea la presentación?, ¿expone? ¿Quién se lleva el mérito y

³ ANECA siglas de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Un organismo autónomo en el marco del Ministerio de Universidades que, como su nombre indica, busca certificar la enseñanza superior universitaria.

por qué tareas? Responder estas preguntas nos ha llevado a compartir vivencias individuales que pueden ser un acto de rebeldía, especialmente, si nos damos cuenta que no son tan particulares como pensamos.

¿Por qué no quieres hablar en público?, ¿te pones nerviosa?, ¿tal vez observada?, ¿sientes que te juzgan por lo que dices... o por cómo es tu cuerpo? Los ejercicios de reflexión individual y grupal sirven para desvelar que, gran parte de los dolores que las mujeres asumimos como particulares, son compartidos por muchas más. Una problematización de lo concreto y lo universal que permite revelar las estructuras que operan tras esas experiencias generizadas.

Y no solo. Si añadimos una perspectiva interseccional, podemos desvelar que en los cuerpos se enmarañan dominaciones y privilegios de las que, en muchas ocasiones, no somos conscientes. La apariencia, la clase social, la diversidad funcional, la maternidad, la orientación sexual, el origen, la racialización, la religión... se enmarañan en cómo nos leemos y somos leídas.

Incorporar los afectos

Por último, es un proceso que busca (re)pensar y (re)valorizar las experiencias y vivencias. Y, con ello, a lo largo del proceso, se darán alegrías y dolores y surgirán bienestares y malestares. Algo que no solo tenemos presente sino que agradecemos a todas las personas implicadas por crear estos espacios basados en lo afectivo.

En definitiva, en la presente investigación, la IAPF se configura como una herramienta eminentemente crítica y transformadora con la que cuidar los espacios participativos. De esta forma, partimos de las vivencias del propio grupo investigador y acompañamos al alumnado y profesorado de educación secundaria y universitaria para: a) realizar conjuntamente reflexiones críticas sobre sus vivencias con el fin de desvelar las desigualdades que se acuerpan en el aula, en general, y en los grupos de trabajo, en particular; b) problematizar las experiencias individuales desde una mirada estructural a través de la matriz de dominación; c) cuidar el proceso para que sea un espacio de (re)conocimiento y aprendizaje para todas las personas que formamos parte, y d) generar estrategias para problematizar estas desigualdades y, en la medida de lo posible, desactivarlas.

Esta declaración de intenciones hace que las herramientas metodológicas estén marcadas por una viveza que obliga a adaptar los objetivos, las lógicas y los métodos a las propias derivas que se van dando al caminar. Una travesía que quedará narrada en este capítulo que funciona como un cuaderno de bitácora del proceso que desarrollamos entre septiembre de 2021 y septiembre de 2022.

3.1.3 Derivas

Cuando bosquejamos este proyecto, el objetivo general de IAE “era el de generar herramientas de identificación y gestión de las desigualdades de género en el ámbito educativo desde metodologías colaborativas y participativas. Todo ello a través de tres ámbitos: secundaria, universidad y ocio y tiempo libre”. Sin embargo, el propio trayecto nos hizo modificar sustancialmente esta meta.

En primer lugar, el grupo motor de ocio y tiempo libre terminó cayendo porque los ritmos de esta investigación se mostraron incompatibles con los de estos colectivos. La limitación de tiempo y la gran exigencia en la que se mueve un voluntariado que, en ese momento, estaba fuertemente atravesado por la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, hizo que fuera imposible conformar un grupo estable de reflexión y acción. Tras numerosos contactos y reuniones, decidimos abandonar este espacio y centrarnos en la educación formal. Sin embargo, sí que hicimos uso de los materiales que fuimos recopilando por el camino y aprovechamos las entrevistas para contrastar algunas de las conclusiones obtenidas durante la investigación.

Señalar también que el tiempo como recurso limitado atravesará todos los grupos motores, haciendo que, por ejemplo, el GMS de Abusu quede dividido en dos.

Por otro lado, el propósito de generar herramientas de identificación y gestión de manera autogestionada también quedó en un segundo plano por la propia problematización de este objetivo por parte del GMU. De manera que pasa a convertirse en un camino de migas de pan, pistas a tener en cuenta a la hora de adaptar o crear herramientas.

Por último, también queremos destacar que, en un principio, habíamos problematizado tres lógicas que atraviesan el sistema sexo-género como centro de esta investigación como son: **público/privado**; **razón/emoción**, y **dominación/subalternidad**. Sin embargo, a lo largo del proceso detectamos una cuarta que nos parece fundamental por su centralidad en nuestras experiencias y vidas que, sin embargo, suele ser fuertemente invisibilizada como es la noción de cuerpo. De ahí, la cuarta lógica **sujeto/objeto**.

FIGURA 3/1: Esquema de la metodología aplicada. Elaboración propia

3.2 MATRIZ DE DOMINACIÓN PARA MARCAR EL PATRÓN

Aunque como hemos destacado, la IAPF nos lleva por derivas, seguimos necesitando un mapa que nos ayude a cartografiar el camino. Y, para ello, utilizaremos la matriz de dominación que nos regala la feminista negra Patricia Hill Collins (2000), como una herramienta fundamental para reflexionar sobre cómo se organizan los poderes en nuestras sociedades.

Muy brevemente, la matriz de dominación explica cómo se organiza el poder en un contexto determinado a través de la intersección de los sistemas de opresión que se expresan en cuatro dominios de poder interrelacionados. Así:

- ESTRUCTURAL: Aquel que organiza el acceso y las relaciones de poder. Podemos pensar en el derecho, la economía, la política o la religión.
- DISCIPLINARIO: El encargado de gestionar la opresión a través de la red de organizaciones burocráticas. Véase justicia, policial...
- CULTURAL: Relativo a las instituciones y prácticas sociales que justifican la opresión a través de cultura, ideología o valores.
- INTERPERSONAL: Que influye en la vida cotidiana y, con ello, en cómo una persona entiende su propio ser, sus experiencias y relaciones consigo misma y con la comunidad.

En este sentido, esta maraña de dominios funciona como marco de interpretación para conocer qué dimensiones de poder actúan en los diferentes niveles –de lo macro a lo individual– y cómo afecta a diferentes personas y colectivos. Además, cabe señalar que uno de los elementos más interesantes de esta maraña es que permite detectar el juego de dominaciones, pero también de resistencias y, con ello, destacar la capacidad transformativa de los agentes. En nuestro caso, la aplicaremos en el entorno educativo⁴ partiendo de los dos espacios vivenciados –Abusu Ikastola y UPV/EHU–.

De esta forma, el nivel estructural hace alusión, por un lado, al armazón del sistema educativo. En este sentido, entrarían las leyes educativas que refuerzan el modelo de educación bancaria (Freire, 2012) o los repartos presupuestarios y, con ello, su impacto en la organización o los recursos disponibles de los propios centros escolares. Sin embargo, no podemos olvidar que este sistema educativo se encuentra inserto en un contexto cultural, económico, político, social y tecnológico marcado por crisis económicas que se endurecen con la crisis de cuidados. Así, tendríamos que destacar la creciente precarización del profesorado; la pérdida de poder adquisitivo de las familias, o el fracaso del modelo de conciliación. Este

⁴ Para ahondar en cómo influye la matriz en el sistema educativo es muy interesante el artículo de Rosa Vázquez (2020) *La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad*.

estudio también se encuentra atravesado por la pandemia de la COVID-19 y lo que conlleva para la comunidad educativa –desde la propia rutina marcada por las clases a distancia, brecha tecnológica, teletrabajo, aislamiento...–.

En segundo lugar, la disciplina la encarna la figura del profesorado, que son los que ostentan el poder en el aula y se encarga de (re)producir el *habitus* institucional. Hablamos de las prácticas pedagógicas que se despliegan que van desde jerárquicas a horizontales, magistrales a participativas, impositivas o dialógicas, pasando por la propia evaluación o uso de métodos punitivos. Sin embargo, no podemos olvidar que el profesorado también está inserto en esta matriz y sus cuerpos y prácticas son, a su vez, disciplinados a través de normas formales y también informales. Aquí entrarían mecanismos de control como los contratos o, en la academia, la propia ANECA.

Otro de los dominios que cita Collins es el cultural y, en este caso, hacemos referencia a los contenidos curriculares que suelen seguir la hegemonía masculina. Por un lado, el currículum visible como los referentes, las referencias bibliográficas, los recursos, las temáticas... Por otro, el currículum oculto que descansa en los modelos de comunicación o el reparto y el (re)conocimiento de tareas que realizan. En este caso, alumnado y profesorado pueden experimentar dominaciones y resistencias de forma similar.

Por último, el dominio interpersonal nos ayuda a comprender la maraña de dominaciones y privilegios que se enreda en cada persona, así como comprender cómo las prácticas educativas atraviesan y condicionan su experiencia. Y no solo, también entran las relaciones entre alumnado, entre profesorado y entre alumnado y profesorado. Unas relaciones que, en ocasiones, pueden oprimir, pero también ser fuente de resistencias.

A partir de este mapa, se puede ver de forma integral cómo alumnado y profesorado se mueven en un contexto cultural, económico, político, social y tecnológico determinado. Desvelando las dominaciones, pero también las líneas de fuga existentes, algo fundamental para crear otros modelos de los que aprender.

3.3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En el marco de esta urdimbre metodológica, el objetivo general de IAE es **“generar herramientas de identificación y gestión de las desigualdades de género en el ámbito educativo desde metodologías colaborativas y participativas”**. Esto se concreta en una serie de objetivos específicos como son:

- Identificar las normas de género que atraviesan al alumnado a nivel individual en las aulas, en general, y los grupos de trabajo, en particular.
- (Re)conocer y problematizar los diferentes roles y tareas que se dan en el aula y en los grupos de trabajo desde una perspectiva de género.

- Colectivizar los malestares con el fin de problematizar el carácter estructural de las normas de género en base a las cuatro lógicas que vertebran el sistema sexo-género como son: 1) público/privado; 2) razón/emoción; 3) dominación/subalternidad, y 4) sujeto/objeto.
- Desvelar, a través de la matriz de dominación, las estructuras que sostienen la referencialidad del alumno-champión y/o del profesor-champión.
- Recoger líneas de fuga que permitan detectar, abordar, politizar y, en la medida de lo posible, superar estas dominaciones.

A partir de aquí, se marcan una serie de hipótesis de trabajo:

h1: "Las lógicas de género están presentes en los espacios educativos de secundaria y universidad".

Explicación: En los espacios educativos se reproduce el sistema de dominación sexo-género a partir de las tres lógicas conformadas por las dicotomías: público/privado, razón/emoción, dominación/subalternidad y sujeto/objeto.

h2: "Las normas de género afectan a las dimensiones educativas".

Explicación: El peso de las normas de género afecta directamente a la forma en la que se distribuyen los roles, los tiempos y las formas de trabajo en la educación.

h3: "El trabajo en grupo puede agravar las desigualdades ya que es un punto ciego".

Explicación: Los espacios de trabajo grupal entre las personas jóvenes se convierten en un punto ciego al control de las desigualdades ya que están fuera de la supervisión del profesorado. De forma que las consecuencias de las hipótesis previamente formuladas, pueden exacerbarse.

h4: "La visibilización de las desigualdades contribuye a politizar las posturas del alumnado".

Explicación: Las desigualdades suelen ser analizadas como comportamientos particulares, justificados desde la responsabilidad individual. La visibilización de su carácter compartido ayuda a identificar estas desigualdades como estructurales y, con ello, a la consideración de sus consecuencias como públicas.

h5: "El trabajo en grupo es una herramienta de gestión de las desigualdades".

Explicación: Planteamos las metodologías participativas como una herramienta para que las personas jóvenes en espacios educativos, no solo detecten, sino gestionen las desigualdades a través de la definición de herramientas de análisis y organización.

A partir de aquí pasamos a detallar el ovillo metodológico que se fue enmarañando a lo largo de esta investigación.

3.4 EL PROCESO EN SECUNDARIA

Como comentamos anteriormente, la dinámica implementada en el espacio de la educación formal ha sido pilotada por una estructura vertebrada en círculos concéntricos. En este apartado abordaremos el Grupo Motor de Secundaria, cuyo acompañamiento estuvo más ligado a la intervención y a la capacitación del profesorado.

3.4.1 Consideraciones metodológicas del Grupo Motor de Abusu Ikastola

Siguiendo las consideraciones del Colectivo Ioé (2003) detalladas en el apartado *3.1 Tejiendo desde lo colectivo*, en el GMS se identifican unas necesidades que han sido consideradas en la operacionalización de la investigación desplegada para analizar y gestionar las desigualdades en este espacio.

En primer lugar, la relación sujeto-sujeto que impregna la IAE conlleva el respeto a las necesidades e intereses de los colectivos con los que se trabaja. Así, la vertiginosa vida escolar, la sobrecarga de trabajo de la dirección y del profesorado y la ausencia de apoyo institucional mediante liberaciones del equipo docente van a condicionar la forma de trabajo. Y, con ello, va a obligar a una modulación de los objetivos y posibilidades de la investigación que, desde el respeto al personal del centro, se ha asentado en una flexibilidad y adaptación del proceso a unas posibilidades reales que contrastan con el profundo interés de las personas participantes

El segundo elemento que subyace a la epistemología de la IAE es que el trabajo de intervención debe partir de las demandas y dolores sentidos por las personas afectadas. Desde esta perspectiva, aunque la voluntad inicial del proceso era abordar todo el ciclo educativo, las necesidades del centro y las posibilidades existentes han reenfocado el trabajo hacia etapas superiores. Así las cosas, los resultados, aunque muestran una mirada global que abarca todos los niveles⁵, adquieren mayor nivel de profundidad en los cursos superiores. Igualmente, como se observará en los resultados de algunas dinámicas, los dolores relacionados con la desigualdad de género vienen atravesados por otros malestares, especialmente en el alumnado, a buen seguro presentes en todos los centros. Sin perder de perspectiva el eje central de análisis, como se verá, las incertidumbres vitales asociadas a una etapa de tránsito de la infancia a la madurez, van a estar presentes en la descripción de los resultados.

⁵ Estos son: HH, LH y DBH. En euskera, las siglas corresponden a: HH: Haur Hezkuntza / Educación infantil; LH: Lehen Hezkuntza / Educación Primaria; DBH/ESO: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza / Educación Secundaria Obligatoria..

Uno de los elementos clave de la IAE es que esta metodología no busca meramente investigar desde una posición externa, sino que la investigación es una excusa para propiciar la reflexión y la acción. En este caso, a pesar de la posición abierta de todas las personas participantes y la irredenta aspiración a un modelo educativo igualitario, el proceso implementado ha necesitado, como paso previo al diagnóstico de la realidad, dotar de un marco —en el sentido literal de enmarcar la mirada con algunos aportes de la teoría feminista—. La tarea de *enmarcamiento*, o de *ponerse las gafas moradas*, es el punto de partida para una praxis “enfocada”, que a buen seguro necesitará de tiempo, y cómo no, de recursos institucionales.

Otro de los principios de la IAE se sostiene en la obligatoriedad de comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez. En este sentido, la realidad de los espacios educativos no es única, sino que viene atravesada por aspectos claves que deben ser considerados. Nuestra aportación se centra en un trabajo realizado en una Ikastola concertada de un barrio periférico de Bilbao, de origen popular y con una extracción socio-económica marcada por vulnerabilidades de clase. Como se verá en los testimonios de otras personas participantes, los cruces e intersecciones que atraviesan a los centros van a afectar las condiciones del aprendizaje y también las posibilidades para acercarse a la igualdad.

Finalmente, otro de los elementos clave de la IAE es su aspiración a plantear el proceso como una vía de movilización y emancipación de los grupos en situación de dependencia o, tradicionalmente, ausentes. Esta investigación parte de la premisa de que existe una carencia en el ámbito educativo respecto de la voz del alumnado, cuyas demandas suelen ignorarse o invisibilizarse. Precisamente por ello, el centro analítico de la IAE desplegada en la UPV/EHU ha estado en el alumnado. Sin embargo, en el caso del acercamiento a la educación secundaria, se ha optado por activar la estrategia de movilización y emancipación en el profesorado. Se ha considerado, y creemos que los hemos conseguido, activar el interés para tomar en cuenta el género con herramientas analíticas, como primer paso a estrategias posteriores que permitan su gestión, primero por parte del profesorado, después, también, por parte del alumnado.

3.4.2 Estructura y proceso de investigación

Consideraciones previas respecto al Grupo Motor de Secundaria

Uno de los elementos clave de esta investigación ha sido la irredenta decisión del GIAP de no externalizar en el profesorado el trabajo de investigación. Desde el comienzo del proceso se ha trasladado que el eje central de la IAE

es invertir las lógicas tradicionales en las que “pocos y pocas hacen mucho” para apostar por otra en la que “muchos y muchas hacen poco”.

La concreción de esta lógica ha supuesto que los encuentros de los dos grupos motores se hayan celebrado en el horario establecido de reunión del equipo directivo, de una parte, y de la comisión de coeducación, de otra. Ello ha supuesto, y queremos agradecerlo, que el centro ha puesto a disposición de esta dinámica un precioso y limitado tiempo que se ha añadido a las necesidades cotidianas y pedagógicas del centro.

Más allá de las personas participantes en estas estructuras, desde el comienzo se ha transmitido al resto del profesorado que se van a diseñar diversos niveles de participación con la voluntad de que todas las personas aporten su grano de arena en base a sus posibilidades. Así las cosas, el volumen de participación ha sido alto en al menos una de las dinámicas implementadas. De una u otra forma, todo el cuerpo docente ha participado en esta IAE, algunas personas puntualmente, otras regularmente, además de la dirección y la comisión de Hezkidetza —Coeducación— que ha asumido un rol permanente.

De la misma forma, la pertenencia de uno de los participantes del GIAP a la Ikastola ha permitido entender que el final formal de la investigación no supone un punto y aparte, sino un punto seguido para continuar el próximo curso trabajando las desigualdades.

La construcción de los (sub)grupos motores

Como se apuntaba en la contextualización teórica, en la búsqueda de creación de sujetos, toda acción educativa debe conformar estructuras que movilicen a personas representativas discursos y posiciones con los que se quiere trabajar. Esta estructura, que sirve de correduría entre el GIAP y el entorno, es el propio grupo motor. A este respecto, un primer momento se consideró la conformación del GMS a partir de las personas que constituyen el equipo directivo y otras personas representativas de los diversos ciclos que tuvieran interés o fueran significativas por su conocimiento y reflexión previa sobre las desigualdades de género.

En cualquiera de los casos, la realidad se impuso y la imposibilidad de encontrar espacios temporales compartidos, unida a la decisión de no realizar dinámicas fuera del horario laboral, llevó a la conformación de dos grupos de trabajo. De forma previa a la descripción de los mismos, quisiéramos advertir que tal y como se reflejó en la *Evaluación Cualitativa de la Ley de Igualdad* (Ahedo *et al.*, 2015), la apuesta por la igualdad asume en muchos espacios un carácter marcado por la voluntariedad y el compromiso de las personas más sensibilizadas. En nuestro caso, consideramos que el abordaje de las

desigualdades no solo es una cuestión política que nos afecta a todas y todos como sociedad en su conjunto, sino que es una obligación profesional, definida por la Ley de Igualdad.

Así las cosas, por razones operativas se decide conformar dos grupos motores con funciones diferenciadas:

- Grupo Motor de Dirección (a partir de aquí GMSD): Conformado por la dirección del centro en las personas de la gerente, el director, la jefa de estudios en HH, la jefa de estudios de LH, el jefe de estudios de DBH y la profesional al cargo de alumnado con necesidades especiales. Se toma la decisión de que este GMSD sea el encargado de coordinar, dirigir y facilitar el trabajo de formación y diagnóstico con el profesorado.
- Grupo Motor de Hezkidetza-Coeducación (a partir de aquí GMSH): 8 profesoras y profesores de HH, LH y DBH. Se toma la decisión de que el GMSH sea el encargado de coordinar, dirigir y facilitar el trabajo de formación y diagnóstico con el alumnado.

3.4.3 Proceso de abordaje: Apertura y cierre

Como ya se ha apuntado, las fases de la IAE son las de diagnóstico, planificación e implementación, entendidas no como momentos cerrados sino como lógicas dialécticamente trabadas. De facto, aunque esta IAE se enfoca en la primera de las fases, el impacto sobre el profesorado ha mostrado evidencia de cambios que afectan a aspectos de la planificación e implementación de la práctica docente.

Igualmente, cada fase se apoya en dos etapas. Se comienza con un acercamiento de apertura orientado a abrir el proceso a la pluralidad de discursos, miradas y problemáticas. Por su parte, los momentos de cierre se destinan a la búsqueda de consensos e instrumentos de gestión política de los acuerdos. En nuestro caso, la fase de apertura estaba condicionada por la asunción por parte de las personas participantes de un marco compartido de las desigualdades, con el fin de garantizar una mirada única a la hora de abordar una madeja de realidades trabadas que propician el acercamiento a la desigualdad en términos privados y no públicos.

Por ello, todas las dinámicas de apertura han asumido un carácter formativo-diagnóstico asentado en las lógicas dicotómicas que vertebran el sistema sexo-género. A su vez, las lógicas de cierre han atravesado una segunda fase de dinámicas destinadas a asentar el diagnóstico y avanzar en la gestión. Así las cosas, el proceso seguido se ha articulado de la forma que se describe a continuación.

3.4.3.1 Punto 0: activando la estructura

Tras la conformación de los dos subgrupos motores, se han realizado sendos talleres –de una hora de duración– con el GMSD y GMSH para: a) explicar el proceso y la lógica de la IAE; b) presentar el modelo de articulación del

sistema sexo-género como primer paso a su aplicación desde su experiencia, y c) diseñar el abordaje con el profesorado y el alumnado.

3.4.3.2 Arranque: activando al profesorado.

De común acuerdo con la dirección, se reserva una hora de la reunión del claustro del profesorado, en la que participan el 85% del cuerpo docente para: a) explicar el proceso y la lógica de la IAE; b) presentar la estructura de pilotaje vertebrada por los dos grupos motores; c) exponer el marco de análisis asentado en la triple dicotomía —no se tiene en cuenta la lógica sujeto/objeto— a través de ejemplos prácticos a nivel social y específicamente, del espacio educativo, y d) mostrar la estrategia de abordaje asentada en la lógica de la facilitación de la participación que se había diseñado.

Primer acercamiento: comenzando la reflexión

Para facilitar la participación y la reflexión personal desde la flexibilidad, se diseña un cuestionario que busca que el profesorado se adentre, apoyado en el marco analítico presentado en el claustro, al diagnóstico de las desigualdades. Este cuestionario es respondido por 32 docentes del centro. El cuestionario se acompaña de píldoras formativas.

Apertura y cierre con el profesorado

Desde el GMSD se facilita la celebración de sendos encuentros con el profesorado de LH y DBH en el horario destinado y programado para las reuniones de etapa. En todos los casos la participación es muy alta, del 80%, excusándose el profesorado que no asiste por tener que hacer frente a labores pedagógicas urgentes —reuniones con familias, evaluación, formación...—. La duración de los talleres, marcada por la disponibilidad horaria, es de 1 hora.

Talleres de apertura

En la primera de las reuniones de etapa se trabaja con el profesorado participante en el diagnóstico de las desigualdades animando, primero, en grupos pequeños y, después, en plenario, a reflexionar sobre: a) cómo se observa la distribución de papeles de los chicos y chicas en base a las tres dicotomías; b) dónde se visibilizan las normas de género asociadas a las mujeres; c) dónde identifican desigualdades en el trabajo grupal. De forma previa, y para reforzar el marco interpretativo, se contextualiza la tarea en el marco analítico feminista asociado primero al reparto de valoraciones y

modelos; a su concreción como exigencias corporalizadas, y a su expresión en desigualdades.

Talleres de cierre

En la segunda de las reuniones, en la que la asistencia aumenta aún más si cabe, se busca aterrizar y profundizar el contenido formativo y aplicado del segundo taller en herramientas de análisis. Para encarar esta tarea tanto en LH como en DBH se ha trabajado para que el profesorado adapte a las características del alumnado: a) herramientas de análisis de las emociones asociadas a los espacios formales y vivenciales; b) una ficha de tareas vinculadas a cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje basado en proyectos, y c) una ficha de roles en el trabajo grupal.

En el caso de DBH se experimenta con el profesorado si el reparto de tareas y roles está sesgado por razones de género. Esta cuestión es importante, y sobre ella profundizaremos ya que, a pesar de la sintonía total de las personas participantes, ha habido algunos docentes masculinos que, reconociendo el carácter estructural de las desigualdades, han manifestado que estas pueden responder a actitudes personales no marcadas por el género. Si bien todas las personas participantes han convenido en que esta dimensión debe ser considerada, ninguna participante mujer la ha considerado como el elemento “más relevante”. La visibilización gráfica de quién hace qué y cómo, tal y como se verá, ha sido muy evidente y contundente.

3.4.4 Alumnado

De común acuerdo con los dos grupos motores se toma la decisión de focalizar el tiempo en secundaria por ser el grupo en el que las desigualdades pueden ser más visibles y las necesidades de gestión mayores. Ni qué decir tiene, la edad es clave para poder contar con un acercamiento reflexivo por parte de las chicas y chicos. La voluntad de integrar esta dinámica por parte del alumnado en el horario lectivo ha estado condicionada por el cronograma y las necesidades pedagógicas del centro.

3.4.4.1 Sesiones con grupos de secundaria

Se realizan cuatro talleres en cuatro aulas diferentes —los dos grupos de DBH2 y los dos de DBH3— de dos horas de duración en las que se busca:

- Crear una pequeña dinámica en la que el alumnado trabaje en grupo a través de pequeños fragmentos de películas y series de televisión. Se respetan los grupos ya establecidos en el aula —cambian dos veces de grupo por trimestre—.

Observar cómo trabajan en los grupos, las reflexiones que obtienen y sus comportamientos en el aula. En este sentido, cabe señalar que se intenta no interferir demasiado en el aula para ver cómo se mueven y

actúan. Por ello –y a pesar de que en ocasiones era más que necesario– decidimos no dinamizar en exceso para que fluyeran con naturalidad y poder recoger comentarios y comportamientos que, de otra forma, pudieran pasar desapercibidos.

- Introducir píldoras teóricas sobre las normas de género.
- Repartir unas fichas similares a las trabajadas por GMU pero adaptadas al contexto (ver apartado 3.5.1.1 *Sesiones con el Grupo Motor de la Universidad*).

Para ello, utilizamos la dinámica del extraterrestre. Es decir, a partir de ese momento, nos trasladamos de una clase de una ikastola a una gran nave espacial llena de diferentes especies de alienígenas que forma parte de una gran Federación de Planetas que se dedica a explorar el universo. Dentro de la nave estelar Abusu IK-2022, la clase va a actuar como si fuera un grupo de xenoantropólogo (ver IMAGEN 3/1).



IMAGEN 3/1: Capturas de la presentación utilizada durante las sesiones

En este sentido, explicamos que había llegado un *selfie* de Kang y Kodos, un equipo explorador que encontró un planeta que parece albergar vida inteligente. Y, para continuar, creamos un audio con voz emulando un extraterrestre como si fuera un mensaje de la Central de la Federación Unida de Planetas con el siguiente contenido que explicaba la dinámica. El audio decía lo siguiente:

A la tripulación ABUSU-İK2022,
Como les han informado, el equipo explorador procedente del planeta Rigel VII, conformado por Kang y Kodos, fue enviado al cuadrante Alfa y Beta de la Vía Láctea en búsqueda de nuevas civilizaciones y formas de vida. Tras meses de indagación, han dado con un planeta en el Sistema Sol dentro del Sector 001 que alberga vida supuestamente inteligente. Un mundo que parece ser llamado “Tierra” por sus habitantes.
El objetivo de la Federación Unida de Planetas es contactar con la Tierra para iniciar relaciones diplomáticas, pero, antes de eso, tenemos que

asegurarnos de conocer los principales aspectos culturales, sociales y políticos terrícolas para evitar confusiones y malentendidos que puedan hacer fracasar este primer contacto. Así que, para llevar a cabo este estudio, hemos reclutado a las mentes más brillantes de la Flota Estelar, donde se encuentra su tripulación.

Uno de los elementos que destacan del estudio preliminar de Kang y Kodos es que sus habitantes **parecen estar mayoritariamente divididos en dos grandes categorías que llaman *hombre y mujer***. Dado a que las especies que conforman la Federación son totalmente ajenas a esos conceptos **necesitamos descubrir a qué se refieren con ellas**. Precisamente esta será la misión de su tripulación.

Sin embargo, no podemos permitir que sus habitantes detecten nuestra presencia antes de lo previsto. Hemos enviado al equipo Coll-Planas para obtener información de incógnito, pero, mientras tanto, necesitamos explorar estas categorías mediante el material interceptado a través de sus satélites. En este sentido, su unidad se encargará del análisis de lo que llaman *cine y televisión* correspondientes a las regiones 3, 14 y 17 conocidas como *Noreste asiático, Europa Central y América del Norte*.

Para ello, a partir del visionado de los fragmentos que les enviamos deben escribir, según lo que están viendo, qué es ser hombre y qué es ser mujer.

En resumen, les pedimos que fingieran no saber nada sobre qué es ser hombre y ser mujer para, por equipos, fueran desentrañándolo a través de algunos fragmentos de series y películas de ficción emitidas en las regiones de Noreste asiático, Europa central y América del Norte. Para ello, repartimos unas fichas (ver IMAGEN 3/2), para pasar a visionar un fragmento de una película o serie, dejamos un tiempo para que el grupo consensuara algunas palabras o frases y, después, pusimos en común. Destacar que seguimos los grupos ya establecidos en el aula, tan solo en el último grupo nos pidieron modificar alguno y accedimos a ello.

Al terminar la dinámica, pasamos a dar algunas píldoras teóricas. Para ello, utilizamos el supuesto informe del infiltrado en la Tierra y pusimos uno de los capítulos audiovisuales del proyecto *Dibujando el Género* de Gerard Coll-Planas (ilustrado por María Vidal).

A partir de aquí, explicamos brevemente algunos conceptos y datos ilustrados con más material audiovisual. Todo ello con el fin de crear un marco para rellenar las fichas con lo que finalizamos la sesión. Este es el procedimiento que se sigue en las dos primeras sesiones. Sin embargo, tras la reacción que se da en la segunda clase decidimos modificar esta dinámica:

- Comenzar con píldoras teóricas más largas.
- Continuar con la dinámica eliminando toda la parte creativa del extraterrestre.
- Observar cómo trabajan en los grupos, las reflexiones que obtienen y sus comportamientos en el aula
- Repartir unas fichas similares a las trabajadas por el GMU pero adaptadas al contexto (ver apartado 3.5.1.1 *Sesiones con el Grupo Motor de la Universidad*).

Antes de continuar, decir que no pudimos grabar la sesión ni hacer fotografías porque no teníamos los permisos necesarios sobre protección de datos a tutores y/o p/m/adres por ser menores de edad.

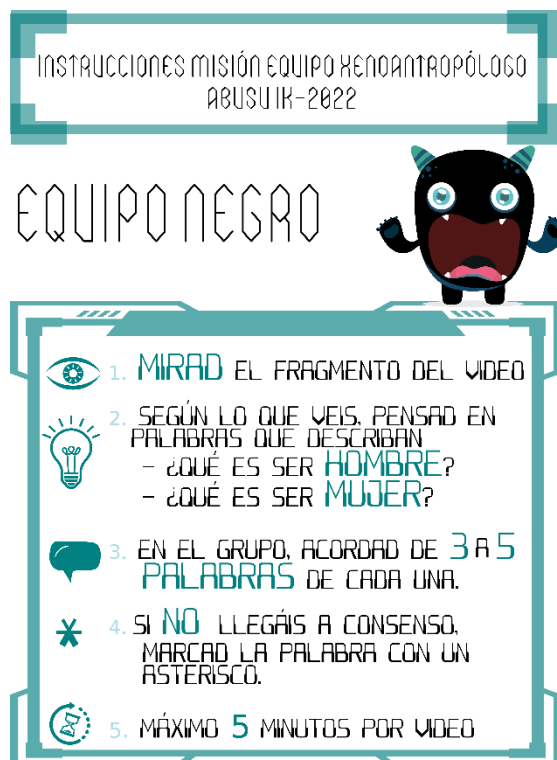


IMAGEN 3/2: Ejemplo de ficha utilizada durante la sesión

3.4.4.2 Talleres de diagnóstico feminista

Tras obtener el consentimiento de las familias, se han realizado dos grupos de diálogo de una hora de duración con ocho alumnas y un alumno que forman parte del *talde* feminista del centro. Se plantean como un acercamiento a las desigualdades con alumnado que se posiciona vivencialmente como sujeto activo por la igualdad.

3.4.5 Entrevistas a profesorado y monitorado de secundaria

Para abordar el diagnóstico trascendiendo el marco del centro en el que se implementa la IAE se realizan cinco entrevistas en profundidad a personas que parten de posiciones y lugares distintos.

Dos profesoras, con formación y práctica feminista, que trabaja en centros públicos no monolingües, ubicados en espacios socioeconómicos de alta vulnerabilidad. Un profesor, con sensibilidad feminista, pero sin formación en la materia, que trabaja en un centro privado *euskaldun*, con un entorno familiar socioeconómicamente medio alto. A estas dos entrevistas se añaden en el análisis que sigue las aportaciones de otras dos voluntarias de la educación no formal, cuya práctica está fuertemente condicionada por la pertenencia de sus participantes a centros educativos (ver TABLA 3/1).

TABLA 3/1: Entrevistas realizadas a profesorado y monitorado de secundaria

Código y centro	
S1	Colegio Escolapios (Bilbao). Monitora de grupo eskaut (Movimiento Calasanz o Grupo Deuna)
S2	Ikastola San Nicolás (Getxo). Profesor de tecnología
S3	Colegio Escolapios (Bilbao). Asesora, monitora eskaut y responsable de Berdintasuna Aukera
S4	Instituto Zunzunegi (Portugalete). Profesora de Gizarte (Sociedad) de DBH1 y DBH2
S5	Profesora de un instituto público de Bizkaia que prefiere que su nombre y centro permanezca anonimizado
S6	Técnica de un programa institucional de coeducación

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

3.4.6 Espacio de diálogo con exalumnado del centro

Por último, se considera de interés realizar un espacio de diálogo con exalumnas de Abusu Ikastola que, en estos momentos, están cursando bachillerato en otros centros (ver TABLA 3/2). Se busca conocer la opinión de personas que están a caballo entre el alumnado de secundaria y universidad.

TABLA 3/2: Entrevistas realizadas a exalumnado del centro

Código y centro	
E1	Fue alumna de Abusu Ikastola desde HH a DBH4. Actualmente cursa bachillerato en Betxirruna
E2	Fue alumna de Abusu Ikastola desde HH a DBH4. Actualmente cursa bachillerato en un centro de Missouri (EE.UU.)

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

3.4.7 Cierre: Pinceladas a futuro

Una de las fortalezas del GMS es precisamente su vocación de continuar en el futuro. De esta forma, y a las puertas del cierre del informe, se tienen previstas una serie de acciones para continuar trabajando como son:

- Profesorado: El profesorado está contestando a una encuesta en la que se busca testar en el conjunto del profesorado de LH y DBH la forma en la que se distribuyen las tareas y los roles. En esta encuesta se realizan otras dos preguntas de control relativas a la presencia de la desigualdad en la ikastola, que ya fueron contestadas en marzo. Se busca conocer si la participación de las personas en los talleres y el resto de dinámicas ha tenido impacto cambiado la valoración
- Alumnado: Pasar al alumnado de DBH4 una ficha elaborada gracias a los aportes de los talleres con el profesorado para obtener una fotografía fehaciente del reparto de tareas y roles.
- Devolución: Presentación en el centro de los resultados de la investigación y diseño de una dinámica. Se ha fijado la fecha del 22 de junio para la realización de una devolución de la investigación al conjunto del profesorado. El día 21 finalizan las clases y aunque desde el GIAP se propuso posponer la devolución a septiembre, los dos GM transmitieron la voluntad y el deseo de cerrar el curso con esta actividad. Más aún, se va a diseñar una dinámica que no solo se asiente en la presentación de los resultados, sino que permita al profesorado perfilar un trabajo de profundización en el diagnóstico y gestión de las desigualdades en cada etapa a encarar en el curso 2022/2023.

3.5 EL PROCESO EN LA UNIVERSIDAD

Si en secundaria el proceso se desarrolló de arriba abajo –comenzando por el profesorado y terminando con el alumnado–, en el caso de la universidad se dará un recorrido contrario. El centro del engranaje de esta investigación se encuentra en el Grupo Motor de alumnas de universidad vinculado a la UPV/EHU (a partir de aquí, GMU) y ellas serán las que marquen las derivas. Es decir, las que nos lleven hacia los espacios de diálogo con masculinidades e identidades disidentes, así como las que pongan el foco en la importancia de que, para disminuir sus malestares, necesitan que la academia sea habitada por profesoras, jóvenes y con una mirada feminista. A partir de aquí, se pasará a explicar el camino recorrido con estas jóvenes (ver TABLA 3/8).

3.5.1 El Grupo Motor de alumnas de la UPV/EHU

El GMU va a estar conformado por 8 mujeres y una persona no binaria⁶; jóvenes –entre 19 y 25 años– y, mayoritariamente, vascas o procedentes de comunidades limítrofes. Todas ellas vinculadas a la UPV/EHU –como estudiantes de grado, postgrado o predoctorales–. Como se puede observar en la TABLA 3/3 y, aunque hay presencia de grados como Ingeniería o Antropología Social, la mayor parte del grupo está ligada a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, en general, y al Departamento de Ciencia Política y de la Administración, en particular.

Esto se debe a que la llamada a la participación de este GMU se realiza precisamente desde esta facultad, más concretamente, a través de la asignatura de *Cambio y conflicto político*⁷. ¿Por qué esta llamada? En primer lugar, porque se considera que puede ser un buen sitio de partida para localizar alumnas con un recorrido en grupos de trabajo y cierto nivel de politización y problematización de las desigualdades de género. En segundo, porque se da en un espacio al que todo el equipo investigador está muy ligado por razones académicas y/o profesionales.

De esta forma, surge el primer grupo de alumnas conformado por cinco mujeres. A partir de aquí, se pasa a abrir el equipo a otras a través de la técnica de bola de nieve. Cabe señalar que el propio grupo decide

⁶ Se identifica fuera del binarismo masculino/femenino más concretamente como: “no binarie sabiendo que mi expresión de género es leída en femenino”. En este sentido, se identifica con los pronombres ella, elle y él. Por comodidad, en gran parte de este texto se utilizará el pronombre femenino en plural para referirnos a la totalidad de personas que conforman el GMU, sin ánimo de invisibilizar las disidencias de género.

⁷ *Fundamentos de análisis político* es una asignatura de primero y *Cambio y conflicto político* se da en cuarto y último curso del grado de Ciencia Política y Gestión Pública. Ambas son impartidas por el profesor Igor Ahedo que, como hemos mencionado con anterioridad, aplica la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y, en los últimos años, ha comenzado a introducir una perspectiva de género en sus clases.

permanecer como no mixto en torno al eje género con el fin de crear un espacio cuidado y libre de violencias entendiendo que sus malestares y vivencias van a ser escuchadas, comprendidas y legitimadas.

A partir de aquí, se concierta la primera reunión y la creación de un Moodle del GMU donde organizar y devolver materiales.

TABLA 3/3: Participación en el GMU	
Código y perfil	
A1	19 años, mujer, Euskadi. Actualmente, cursa el grado Ingeniería Eléctrica
A2	22 años, mujer, Burgos. En ese momento, cursa cuarto de Sociología
A3	21 años, mujer, La Rioja. En este momento, cursa cuarto en el Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública
A4	23 años, mujer, Euskadi. Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública (2020) y Máster en Participación Ciudadana y Desarrollo Comunitario (2021). Actualmente, investigadora predoctoral en el Departamento de Ciencias Políticas
A5	22 años, mujer, Euskadi. Actualmente, estudia cuarto curso de Periodismo
A6	21 años, mujer, Cantabria. En ese momento, cursa cuarto de Sociología
A7	24 años, mujer, Zamora. Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública (2014) y Máster en Estudios Feministas y de Género (2019). Actualmente está elaborando su tesis doctoral y es investigadora predoctoral en el Departamento de Ciencias Políticas
A8	21 años, no binarie, Euskadi. En este momento, cursa cuarto en el Grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública
A9	25 años, Euskadi. En estos momentos, cursa el doble grado de Sociología y Ciencias Políticas y Gestión Pública
A10	25 años, Euskadi. Grado en Antropología Social y Máster en Estudios Feministas y de Género. Actualmente, está en el programa de doctorado de Estudios Feministas y de Género

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

3.5.1.1 Sesiones con el Grupo Motor de la Universidad

Se realizan 5 sesiones con el GMU desde noviembre de 2021 a marzo de 2022.

Sesiones 1 y 2 (presencial y virtual): Fichas de bien/malestares

En primer lugar, comenzamos con una sesión dedicada a problematizar las desigualdades de forma individual y estructural. La sesión se realiza de forma presencial y se replica en formato virtual para poder acoplarnos a las diferentes necesidades y tiempos del grupo.

La técnica empleada se basa en cuatro fichas metodológicas (ver TABLA 3/3) como instrumento pedagógico que a) permite reunir información; b) facilita la toma de contacto con la temática a través del pensamiento individual que, a su vez, permite equilibrar las necesidades y tiempos de reflexión de cada una de las participantes, y c) asienta la temática del diálogo posterior.

En este sentido, las fichas buscan problematizar las diferentes lógicas de dominación que atraviesan su experiencia en el aula y en los grupos de trabajo. En ellas, se pide (re)pensar: a) bienestares y malestares cuando habitan la universidad y el aula, así como cuando realizan diferentes tareas; b) distribución de tareas y roles en sus grupos de trabajo; c) percepción de dicha distribución en otros grupos de trabajo y en el aula, y d) sentires

respecto a diferentes aspectos ligados a la ocupación del espacio público – cuerpos, emociones, disciplinas...–.

Cabe señalar que estas fichas se testean en el GMU y, más adelante, van a ser la base para experimentar en secundaria que, en un primer momento, se adaptarán brevemente para las sesiones con el alumnado y, durante el trabajo con el GMS, se irán adaptando a las vivencias de esa edad con más detenimiento y conocimiento.

¿Cómo me siento cuando estoy en...

¿Cómo me siento cuando tengo que ...

¿Qué siento cuando estoy así?

Pensando en los trabajos en grupo en los que participaste, por favor, señala

Pensando en los trabajos en grupo en los que participaste, por favor, señala

En clase o en los trabajos en grupo, ¿te sientes identificado?

IMAGEN 3/3: Fichas utilizadas en la primera sesión

A partir de esta reflexión individual, se pasa a plenario con el fin de poner en común sus experiencias y sentires para conocer si son compartidos por el grupo. Algo que permite no solo ahondar en la materia, sino ir creando complicidades en el grupo.

A continuación, se desarrolla una pequeña formación sobre las lógicas del sistema sexo-género y las normas de género. Aunque se entiende que muchas de las participantes tienen un nivel de politización y de (auto)conocimiento feminista amplio, se piensa como fundamental dotar de una base para igualar conceptos, concepciones y saberes. Por último, se vuelve a las fichas para conocer si hay aspectos que problematizarían y/o cambiarían una vez realizada la reflexión grupal y las píldoras formativas.

Sesión 3: Repensando herramientas

La tercera sesión se centra en explorar herramientas que puedan servir para desvelar o gestionar cooperativamente desigualdades en los grupos de

trabajo no mixtos. Si la primera y segunda sesión la habíamos desarrollado de forma individual, esta se realizará a través de pequeños grupos con el fin de ahondar en las complicidades y sinergias, así como intentar que todas las miembras se sientan cómodas hablando, aunque les cueste habitar el espacio público.

Como técnica, se parte de un DAFO simplificado centrado en explicar las debilidades y fortalezas de tres herramientas metodológicas. Cada uno de los tres grupos parte de una herramienta y, de forma rotatoria, irán complementando o matizando las aportaciones de las compañeras. Además, con el fin de introducir una mirada interseccional se pide problematizar otros ejes de identidad que puedan ser interpelados (ver IMAGEN 3/4).

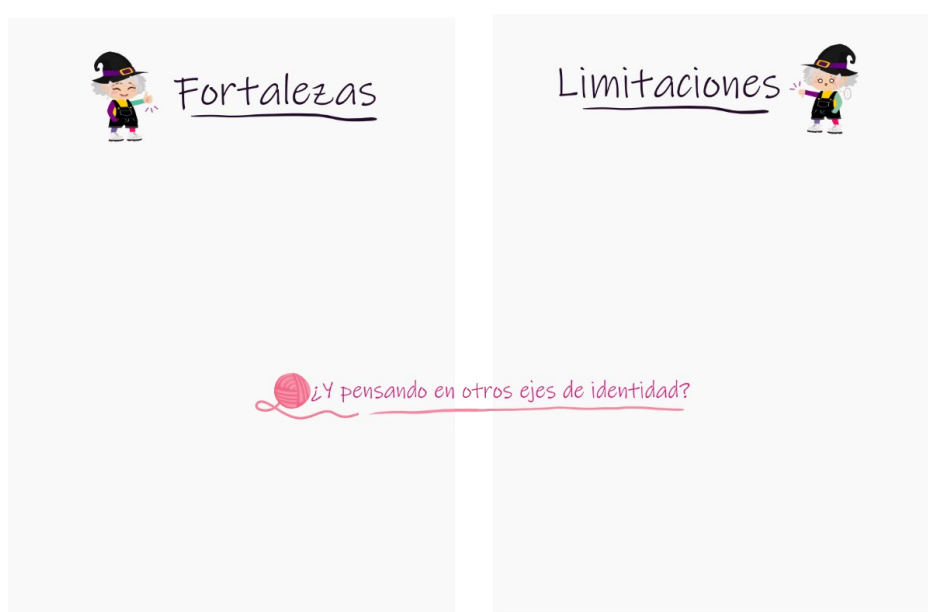


IMAGEN 3/4: Técnica para marcar las fortalezas y limitaciones de las herramientas+

Para ello, las tres herramientas se eligen en base a algunos de los elementos señalados en la sesión anterior. En primer lugar, un reparto de roles, una herramienta inspirada en el material creado por Reas Euskadi *Bilera bizigarriak: estructura de reuniones a(e)fectivas*⁸. En segundo lugar, una rúbrica de tareas apoyada en el trabajo realizado por Igor Ahedo en sus clases. Por último, un (auto)test para desvelar de forma desenfadada privilegios y desigualdades. Está basada en *Patriarcalitest* de Ecologistas en Acción⁹.

⁸ La Red de Economía Alternativa y Solidaria (REAS) de Euskadi y, particularmente, el grupo Ekosolfem lleva tiempo dedicándose a (re)pensar la Economía Social y Solidaria desde una perspectiva feminista. Aunque somos conscientes que no es el mismo campo, hay materiales muy interesantes que pueden ser (re)pensados para los espacios educativos. Bilera Bizigarriak es uno de ellos. Disponible en: <https://reaseuskadi.eus/mediateka/bilera-bizigarriak-estructura-de-reuniones-aefectivas/#more-2847>

⁹ Se puede encontrar aquí: <https://www.ecologistasenaccion.org/105555/patriarcalitest-una-herramienta-colectiva-para-las-dolencias-de-genero/>

Para complementar esta visión, se añade una ficha (ver IMAGEN 3/5) en la que se pide pensar en el nivel de: a) facilidad/dificultad de su aplicación; b) bienestar/malestar que puede causar a quien la aplica; c) concordia/conflictividad que puede suscitar en el grupo. Además, se realizan otras preguntas como: a) si inciden en visibilización, (re)valorización, (re)distribución; b) si se pueden aplicar en la fase de diagnóstico, gestión o evaluación; c) si se puede aplicar en el aula, en grupos de trabajo o en ambas; d) si tiene que ser aplicada por el alumnado o por profesorado, y e) si puede servir para trabajar a corto, medio o largo plazo.

<p><u>DIFICULTÓMETRO</u></p> <p>¿Qué grado de dificultad puede tener aplicarla?</p> 	<p><u>¿Dónde puede indicidir?</u></p> <p>Visibilización (Re)valorización Redistribución</p>
<p><u>EMOCIÓMETRO</u></p> <p>¿Cómo pensáis que os sentiríais al aplicarla en un grupo?</p> 	<p><u>¿En qué fase/s la aplicaríais?</u></p> <p>Diagnóstico Gestión Evaluación</p>
<p><u>MALROLLETROMETRO</u></p> <p>¿Cuánto conflicto pensáis que puede causar en el grupo?</p> 	<p><u>¿Dónde se podría aplicar?</u></p> <p>En cualquier grupo de trabajo En el aula, en general En asambleas u otros espacios autogestionados</p> <p><u>¿Quién tendría que promoverla?</u></p> <p>Cualquier persona El grupo en general El profesorado</p> <p><u>¿Cuándo se podría aplicar?</u></p> <p>En un momento puntual La vemos más para trabajar a medio plazo Para largo plazo</p>

IMAGEN 3/5: Ficha de evaluación de las herramientas

Las principales apreciaciones al respecto quedarán recogidas en el apartado **6.2 sesión 3: Testando herramientas**. Sin embargo, cabe destacar que se problematiza la idea de herramientas autogestionadas. Por un lado, entienden que si como alumnas tuvieran que ser las encargadas de exigir su uso causaría muchos dolores y violencias que no ven justo asumir. Por otro, señalan que el aula está atravesada por relaciones de poder donde el profesorado es el máximo exponente de la disciplina. Con ello, consideran necesaria la implicación del profesorado.

A este respecto, se entiende como fundamental que se forme activamente en herramientas participativas desde un enfoque feminista para que estos o cualquier otro instrumento puedan aplicarse de forma efectiva. En este sentido, y aunque era uno de los principales objetivos de esta

investigación, se decide reestructurar el estudio y avanzar en clave a) diagnóstica para conocer las opresiones y dolores y b) propositiva para conocer las resistencias que ya se dan e imaginar otras nuevas sin que tengan que ser necesariamente autogestionadas.

Sesión 4: Árbol de problemas

Para emprender este nuevo camino, dedicamos la siguiente sesión a dibujar nuestro particular árbol de problemas. Una técnica que permite politizar las experiencias individuales y buscar soluciones estructurales. De esta forma, el objetivo es: 1) Identificar la relación entre las lógicas que subyacen al sistema patriarcal y las formas de desigualdad que adquieren en los grupos de trabajo y en la universidad y 2) Pensar en estrategias que contribuyan a superar estas desigualdades, poniendo el foco en los distintos agentes implicados. En cada parte se realiza una primera reflexión individual para luego proceder a una puesta en común que, como comienza a crearse un clima de confianza en el grupo, se decide que puede ser a viva voz.

Para organizar el diálogo se utiliza la figura de un árbol (ver IMAGEN 3/6) que permite problematizar las conexiones entre a) las lógicas de dominación que se entroncan en el aula y b) los problemas para (re)plantear su ligazón que se ramifican a partir de los mismos; así como c) pensar en posibles soluciones que podemos aplicar de raíz, para ir debilitando las desigualdades de forma estructural.

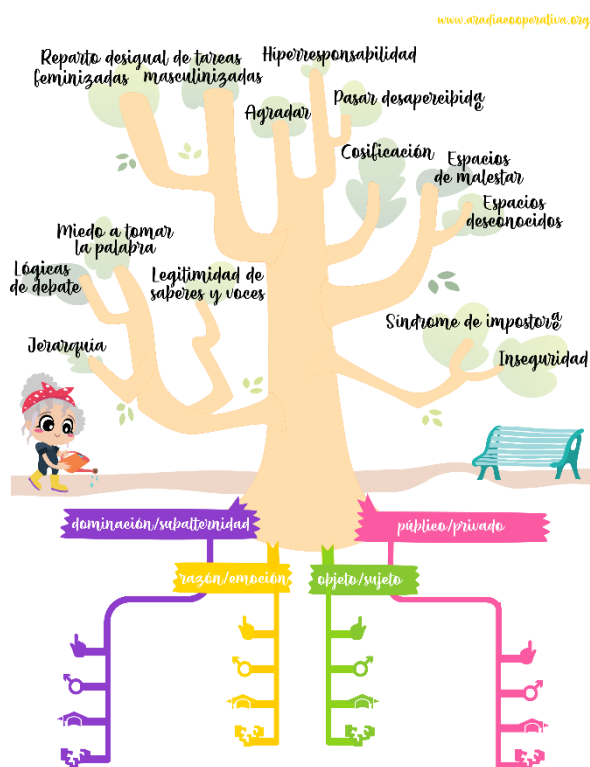


IMAGEN 3/6: Árbol de problemas utilizado durante la sesión

En este caso, se utilizan las cuatro lógicas de dominación fuertemente interrelacionadas que atraviesan el sistema sexo-género: a) público/privado; b) razón/emoción; c) dominación/subalternidad, y d) sujeto/objeto. Por otro lado, los problemas ramificados son reflexiones que salieron en las sesiones anteriores que se acompañan con frases textuales de las mismas. Las reflexiones obtenidas en esta sesión se pueden encontrar en el apartado 6.3 *sesión 4: el árbol de los problemas*.

Además, en esta sesión se decide crear dos espacios de diálogo para abrir las reflexiones del GMU. Por un lado, un espacio dedicado a cuerpos, identidades y sexualidades disidentes porque se entiende que el grupo tiene cierta homogeneidad a este respecto. Por otro, uno centrado en hombres, cis y heterosexuales para trabajar desde las masculinidades. El objetivo es que escuchen los dolores de sus compañeras y (re)piensen sus espacios y actitudes.

A partir de aquí, seguimos trabajando el cierre de fechas, espacios o llamadas de forma virtual. A este respecto, deciden participar activamente en los mismos para presentar las reflexiones que dialogaron durante los últimos meses. También se ofrecen a pegar cartelera por la universidad, repartir folletos, así como ir por las aulas de voceras para intentar captar personas interesadas.

Sesión 5: Respuestas de mejora

Por último, en una última sesión se plantea lanzar propuestas para mejorar los grupos de trabajo y las sensaciones generales en el aula a través de unas preguntas que buscan plantear las cuestiones que surgieron en estos meses. Estos interrogantes se eligen al azar y se lanzan a viva voz porque así lo deciden ya que hay confianza en el grupo.

Las preguntas que guían el diálogo son: “¿Cómo evaluaríais para que se equilibre el valor que se le da a las tareas productivas y reproductivas?”; “¿Cómo conseguir que las mismas tareas y roles no recaigan siempre en las mismas personas? Pensando en miedos o situaciones personales de vulnerabilidad, ¿cómo gestionamos si alguien NO quiere hacer algo?, ¿es más interesante capacitar y retar o respetar los dolores? ¿Cómo gestionamos ese NO de alguien que directamente pasa de hacer algo?; ¿Cómo se pueden tener en cuenta las vivencias del cuerpo en los trabajos en grupo? ¿Cómo equilibramos entre introducir emocionalidad y que no impregne todo? ¿Cómo puede abordarlo el profesorado?; ¿cuál es el objetivo del grupo, comodidad y relación o entrega final? ¿Cómo evaluamos?

3.5.1.2 Más allá del GMU: Abrir el diálogo a masculinidades e identidades disidentes

Como se explica en el epígrafe anterior, el GMU decide que es necesario crear dos espacios de diálogo para sumar voces que no se encuentran presentes en el proceso. Por un lado, hacia cuerpos, identidades y sexualidades disidentes. Por otro, a masculinidades hegemónicas. Sobre este último, cabe destacar la complejidad que encontramos a la hora de crear la llamada para interpelar al privilegio equilibrando la convocatoria sin que se sienta como ataque. El resultado queda plasmado en los carteles y folletos utilizados (ver IMAGEN 3/7).

El grupo se implica activamente en la pegada de carteles y en tareas de comunicación por las aulas de la UPV/EHU, esta última labor no exenta de incomodidades y vergüenzas por tener que ocupar el espacio público.



IMAGEN 3/7: Carteles de los talleres utilizados en la UPV/EHU como llamada a los talleres

A estos espacios, acuden algunas de las miembros del GMU junto a tres personas racializadas en el primero y tres hombres (cishetero) en el segundo (ver TABLA 3/4). Cabe señalar que, en el primer grupo, las personas acuden tras una llamada en las aulas. Del segundo, por mantener vínculos directos con alguna de las miembros del GMU. Algo que pone sobre la mesa la dificultad de animar a las masculinidades normativas a sumarse a este tipo de espacios. Durante aproximadamente dos horas y media en cada sesión, se pone en

diálogo las reflexiones recogidas durante el proceso de acompañamiento al GMU con estas nuevas miradas.

TABLA 3/4: Participación en los talleres de apertura	
Código y perfil	
T1	Estudiante de Ciencias Políticas. Miembra de A!Esan Asociación Estudiantil Antirracista
T2	Estudiante del grado de Ingeniería de Tecnología Industrial en la UPV/EHU. Miembra de A!Esan Asociación Estudiantil Antirracista
T3	Estudiante de Ciencias Políticas. Miembro de A!Esan Asociación Estudiantil Antirracista. Masculinidad no hegemónica
T4	Estudiante de Ingeniería Mecánica en Mondragón Unibertsitatea
T5	Estudiante del grado de Sociología en la UPV/EHU
T6	Estudiante del grado de Sociología en la UPV/EHU

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

3.5.1.3 Clase

En una de las consultas del GMU, se propone realizar un taller en un aula universitaria para asegurar cierta asistencia. Por ello, se piensa que podría ser interés crear un espacio de reflexión en el aula de *Fundamentos de análisis político*, una asignatura de primero impartida por Igor Ahedo que, además, había arrancado el curso creando una dinámica para problematizar los roles de género.

Así, para la dinámica de cierre, se emula un pequeño *quién podría ser quién* para *jugar* en cuatro grupos. Es decir, se crean ciertos perfiles obtenidos de las reflexiones del GMU y se reparten una serie de personajes para que describan: a) a quién pondrían en cada arquetipo; b) si tuvo peso el eje género para tomar esta decisión, y c) si hay otros ejes que podrían interactuar (ver IMAGEN 3/9). Por último, se reparte una ficha adaptada basada en la repartida en el grupo motor (ver IMAGEN 3/3).



IMAGEN 3/8: Una de las fichas utilizadas durante la sesión



62

3.5.1.4 Autoexploración

Por último, se considera necesario realizar un cierre del proceso a través de una autoexploración personal de las vivencias y reflexiones habitadas en el ser con otras dentro del GMU a través de una reflexión individual, buscando (re)pensar el proceso, así como una evaluación de las herramientas, los espacios y también del trabajo de las acompañantes.

3.5.2 Entrevistas a profesoras de universidad

Uno de los primeros consensos relatados durante los encuentros del GMU fue destacar que, en líneas generales, se sentían más cuidadas y, con ello, encontraban más sencillo participar y desenvolverse en aquellas clases que estaban impartidas por profesoras jóvenes y, especialmente, con perspectiva feminista. Por ello, tras las dos primeras sesiones, decidimos abrir esta línea en la investigación ya que consideramos de interés conocer la visión y vivencias de este particular grupo de académicas con el fin de explorar: ¿qué metodologías aplican en sus aulas?, ¿qué bienestares o malestares perciben en su vivencia como profesoras?, ¿cómo se leen dentro de la academia?

Para ello, se realizan una serie de entrevistas en profundidad semiestructuradas siguiendo un doble procedimiento de identificación. Primeramente, la técnica de la bola de nieve que permite que sean las propias alumnas, primero, y las profesoras, después, las que identifiquen perfiles de interés. Como consecuencia, gran parte de las entrevistadas tienen un perfil muy ligado a las Ciencias Sociales y la Comunicación.

A partir de aquí, se intenta cierto equilibrio de voces a través de una contactación selectiva de personas que pudieran aportar lucidez respecto a uno o varios ejes de dominación –diversidad funcional, edad, masculinidades, maternidad, LGBATIQ+, racialización...–; posición en la academia –Predoctoral, Ayudante Doctor, Titular–; tipo de universidad –pública y privada– o departamento –Educación, Ingeniería...–; territorios –norte y sur peninsular–, o enfoques metodológicos –partidarias de clases magistrales o de pedagogías participativas–.

De esta forma, se realizan un total de 13 entrevistas en profundidad semiestructuradas a 18 profesoras y profesores (ver TABLA 3/5). Es decir, 8 entrevistas individuales y 5 entrevistas dialogadas. Se apuesta por el primer formato para profundizar en ciertas miradas de forma personal y privada, así como por el segundo para poner en diálogo miradas contrarias o complementarias, con el fin de explorar una mirada más relacional.

TABLA 3/5: Entrevistas realizadas a profesorado universitario

Código y perfil	
P1	UPV/EHU, Facultad de Educación y Deporte, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
P2	UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Departamento de Ciencia Política y de la Administración
P3	Universidad de Sevilla, Facultad de Comunicación, Departamento de Periodismo
P4	Universidad Virtual de Ciencias de la Educación
P5	Universidad a Distancia de Madrid, Departamento de Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
P6	UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Departamento de Ciencia Política y de la Administración
P7	Universidad de Sevilla, Facultad de Comunicación, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad
P8	Universidad de Sevilla, Facultad de Comunicación, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad
P9	UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Departamento de Sociología y Trabajo Social
P10	UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Departamento de Ciencia Política y de la Administración
P11	UPV/EHU, Escuela de Ingeniería, Departamento de Expresión Gráfica y Proyectos de Ingeniería
P12	UPV/EHU, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Departamento de Sociología y Trabajo Social
P13	Mondragon Unibertsitatea. Ingeniería mecánica
P14	Universidad de Salamanca, Departamento de Filología inglesa
P15	Mondragon Unibertsitatea. Diseño Industrial
P16	Universidad de Sevilla, Facultad de Comunicación, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad
P17	Universidad Complutense de Madrid. Grado de Maestro, Grado de Educación Social y en el Máster de Formación del Profesorado
P18	Universidad de Sevilla, Facultad de Comunicación, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Antes de continuar, cabe señalar que, para su sistematización se tendrá en cuenta lo siguiente:

- Anonimación: En los resultados, las entrevistas serán anonimizadas bajo el código P (profesorado) y un número que **no** sigue el orden de la TABLA 3/5.
- Se intentará no dar información personal para no desvelar quién está tras el código –por ejemplo, citar la universidad—. Cuando sea así, eliminaremos el número y, en su lugar aparecerá una X (PX).

3.6 SISTEMATIZACIÓN

A lo largo de todo este acompañamiento con los grupos motores y hasta la realización del presente informe, hemos ido entretejiendo nuestro particular texto desde retales de tareas, no todas tan vistosas como las narradas hasta aquí —aunque nos ha parecido importante contarlas en coherencia con el objetivo de esta IAE—.

Algunos pedazos se recortan a través de reuniones entre el grupo coordinador del estudio o las reuniones de seguimiento con las técnicas de Emakunde. Otras mediante correos, llamadas y *WhatsApps*, no siempre en horario laboral. Tampoco nos olvidamos de los espacios no presenciales con

el grupo investigador, a través de cadenas de correos, *moodles* o llamadas telefónicas. Así como tareas de contacto y reunión con diferentes actores clave.

Por supuesto, hay fragmentos de cuidados dentro y fuera del grupo de trabajo. Lugares informales de encuentro para compartir inseguridades y frustraciones, ideas y deseos.

También hay que sumar los retales que muestran la preparación de materiales de formación, el diseño de dinámicas o la elaboración de guiones. Así como la propia facilitación de espacios o la realización de entrevistas.

Otras piezas las conforman el diseño de presentaciones, la cartelería, los folletos o los materiales. Así como su difusión de forma física y virtual.

También nos encontramos las telas ligadas a la búsqueda, lectura y sistematización de materiales o textos bibliográficos.

Así como los fragmentos del análisis, volcado, sistematización y devolución de resultados.

Con todos estos retales, tocó crear el patrón a través de la puesta en común, el análisis y la obtención de conclusiones. Para luego ir cosiendo todos estos retazos a través de las puntadas de la redacción, el diseño y la maquetación de este informe que deja el tapiz que tienes entre las manos.

3.6.1 Puntadas hacia fuera

Por último, destacar que esta investigación sueña con ser útil para que otras personas o grupos puedan (re)pensar sus espacios y vivencias desde una mirada crítica. Por eso, se quiere poner una especial energía en la transferencia del mismo. Por ahora, destacar la publicación del artículo “Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en la educación superior: activando la agencia del alumnado”, en el monográfico “Educación inclusiva: Un modelo sostenible para la sociedad del siglo XXI” en la Revista Prisma Social. Así como la futura participación en dos de las mesas de las Jornadas Virtuales de enseñanza de Sociología, organizadas por la Federación Española de Sociología (FES) (2022).



RESULTADOS



4. SECUNDARIA (I)

UNA MIRADA DESDE EL PROFESORADO

Abusu Ikastola es una cooperativa de madres y padres fundada en 1977 en un barrio periférico de Bilbao. En su proyecto pedagógico se recoge la apuesta por la innovación, la colaboración con las familias y el empoderamiento del alumnado. Algo que ha llevado a la incorporación de metodologías avanzadas, como la enseñanza-aprendizaje basado en proyectos (a partir de aquí, ABP). En este espacio también mencionan el compromiso con la formación continua para adaptar y mejorar estas metodologías, lo que ha quedado reflejado en la valentía de abrirnos las puertas en este estudio. Nos han dado la oportunidad de poder acercarnos y examinar lo que ocurre en sus aulas y grupos de trabajo y generar las reflexiones y aprendizajes que contienen estas páginas.

Así que en este apartado vamos a presentar los resultados de la Investigación-acción educativa (a partir de aquí, IAE) desplegada para analizar las desigualdades de género en el trabajo en grupo en educación formal. Primeramente, mostraremos cómo observa el proceso de Abusu Ikastola las desigualdades de género sobre la base las lógicas del sistema sexo-género y veremos algunas expresiones de esta desigualdad enunciadas de forma individual a través de una encuesta voluntaria. Estos primeros enunciados servirán de acercamiento a las reflexiones del profesorado participante en los talleres, que confirman los posicionamientos de las personas participantes en la encuesta.

En la descripción de los resultados generados en el propio proceso de IAE, seguiremos mostrando cómo se ha abordado la búsqueda de herramientas de análisis con el profesorado y cómo estas se han llevado a la práctica en un proceso escalonado por niveles educativos.

Cabe mencionar que, si bien los principales resultados surgieron en el seno de este centro concreto, pensamos que, con sus respectivas diferencias contextuales, muchos de las reflexiones generadas se pueden extender a las realidades de otros centros educativos. Es decir, en coherencia con esta investigación, se trata de problematizar lo particular para explorar los fenómenos estructurales que suceden (o pueden suceder) en nuestros entornos pedagógicos.

Por ello, en un último apartado realizaremos un acercamiento contextual que busca mostrar las dificultades compartidas a las que se enfrenta el profesorado en el trabajo en grupo, y las diversas posiciones que

se dan respecto del análisis de las desigualdades. Para ello nos apoyaremos en las entrevistas en profundidad realizadas al profesorado de secundaria de otros centros y a monitorado procedente del ocio y tiempo libre que, por su relación con alumnado de edades similares a las de Abusu, nos sirven de contraste para ver cómo se reproducen desigualdades y cómo las abordan.

4.1 EL PROCESO CON EL PROFESORADO DE ABUSU

A continuación, se presentan los resultados derivados del proceso en el que se ha acompañado al profesorado de Abusu en la identificación y búsqueda de soluciones frente a las desigualdades de género en el aula. Como parte de la IAPF, el desarrollo del camino y los resultados van de la mano, permitiendo la concienciación progresiva de las personas implicadas, la obtención de un primer diagnóstico y una propuesta de herramientas.

4.1.1 Activación de los (sub)grupos motores

Las primeras reuniones celebradas con los grupos motores tienen como objeto alinear a las personas participantes en el marco interpretativo del análisis, definir el proceso y las metodologías a implementar y realizar un primer diagnóstico de las desigualdades sobre la base de las lógicas dicotómicas del sistema sexo-género, según las reuniones de activación del grupo motor (a partir de aquí, GMS) que explicamos en la metodología. Así las cosas, entre octubre y diciembre de 2021 se realizan cinco reuniones con los GMS. En todas estas reuniones se da especial importancia a la comprensión de la IAE como estrategia de investigación orientada a la transformación y a la activación de la agencia de las personas participantes.

Esta primera toma de contacto muestra la dificultad por parte de las personas participantes para abordar la triple dicotomía. En las primeras reflexiones hay dudas sobre qué es “lo público frente a lo privado”, “lo reproductivo y lo productivo” en el trabajo en grupo. Las sesiones, al ser de 1h de duración, obligan a intercalar píldoras aplicadas en las que se visibilicen estos sesgos en el sistema educativo. Para ello, nos vamos a valer del Trabajo de Fin de Máster (TFM) realizado por Cata Gómez Etxegoein (2021).

La presentación en el equipo directivo de cómo el género opera en la universidad y las duras consecuencias que tiene para las alumnas causa un gran impacto entre las personas participantes. Son recurrentes afirmaciones como “esto no puede seguir pasando”, “esto es violencia”, “pensábamos que esto ya no pasaba”. Se observa, no obstante, una mayor perplejidad entre los participantes masculinos. Por el contrario, en esta primera fase, las participantes femeninas tratan de encontrar ejemplos de la triple dicotomía

en sus vidas cotidianas —el trabajo no contemplaba la lógica sujeto-objeto—, poniendo ejemplos con más facilidad que los hombres.

En un determinado momento del proceso, se evidencia que el sesgo está presente en las relaciones del profesorado. Desde la dinamización se señala que esto es lógico y que es algo que debe ser abordado, pero que en esta fase de la investigación el objetivo de análisis es el alumnado. Se busca “externalizar” fuera del equipo la mirada de género –sabiendo que también la va a impregnar al interior y a las prácticas organizativas–, emplazándoles a etapas posteriores o nuevos proyectos futuros para encarar esta tarea¹⁰.

4.1.2 Reunión del claustro

En la reunión del claustro participan 42 personas de las 46 que conforman el cuerpo docente. Uno de los representantes del Grupo Motor de Hezkidetza —Coeducación— (a partir de aquí, GMSH) presenta la dinámica al resto del profesorado y procedemos a identificar el sentido de la investigación, así como sus objetivos. Incidimos en el conocimiento por parte del GIAE de la sobrecarga del profesorado, la conciencia de que el equipo quiere trabajar las desigualdades de género y la existencia de diversos escenarios de posibilidad. Por ello planteamos una serie de iniciativas, todas de carácter voluntario, que van de niveles de compromiso mínimos (encuestas) a máximos (GMS) pasando por espacios de trabajo voluntarios (2 talleres en LH¹¹ y 2 talleres en DBH). Apuntamos que no vamos a poder abordar las desigualdades en HH (algo acordado en los GM) y que la dinámica de análisis va más allá de la investigación formal con Emakunde, con el compromiso por parte de Parte Hartuz de seguir trabajando el curso 2022/2023. Se finaliza apuntando los diversos hitos a desplegar, así como las fechas de los talleres.

Durante el encuentro participan 5 profesoras que agradecen la dinámica, señalan su importancia y muestran su interés por colaborar. Al finalizar, el claustro agradece la iniciativa con un aplauso.

¹⁰ Significativamente, una de las participantes de estas reuniones, en una asamblea de socios y socias de la Ikastola se acerca a Igor Ahedo, también socio de la misma, y le señala: “lo estoy viendo por todas partes. En esta asamblea los patrones que trabajamos los estoy viendo por todos lados”. Resulta interesante que la forma de transmitirlo no es tanto desde el dolor sino desde cierta “ilusión” por haber interiorizado una mirada que desvela las desigualdades.

¹¹ Para facilitar la lectura se recuerdan de nuevo los niveles educativos: HH: Haur Hezkuntza (Educación Infantil); LH: Lehen Hezkuntza (Educación Primaria) y DBH: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (Educación Secundaria Obligatoria, ESO).

4.2 CUESTIONARIOS

Activada la investigación, a mediados de febrero se elabora una encuesta de diagnóstico que es adaptada a la realidad del centro por el GMS de Dirección (a partir de aquí, GMSD). Esta encuesta se envía a todo el profesorado con los materiales formativos elaborados por Emakunde y la Dirección de Igualdad de la UPV/EHU. La siguiente semana, quienes coordinan LH y DBH vuelven a enviar la encuesta.

Finalmente, son 32 personas las que responden al cuestionario, de un total de 42 docentes:

- 15 de las 16 personas que dan clase en DBH.
- 13 de las 15 personas que dan clase en LH.
- 4 de las de HH (a las que se emplazaba a contestar solo una parte de las preguntas).

Las preguntas plantean la posición de las personas participantes respecto de una serie de variables en la escala Lickert de 1-7 (siendo 1 nada y 7 totalmente). La primera pregunta busca ver hasta qué punto se identifican **desigualdades** en la actitud del alumnado en clase (ver FIGURA 4/1):

Genero desberdintasunak sumatzen dituzu ikasleen jarreretan klasean?

32 respuestas

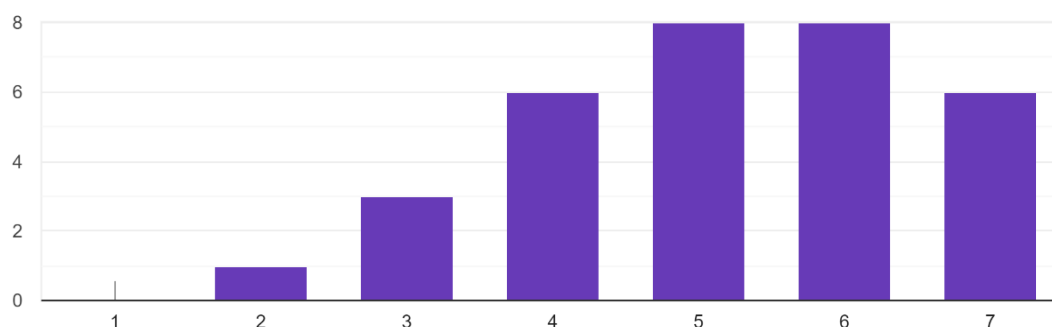


FIGURA 4/1: Desigualdades en la actitud del alumnado en clase. Gráfico obtenido del cuestionario Google Docs.

La segunda pretende analizar si se evidencian **roles** sesgados por razones de género en los trabajos en grupo (ver FIGURA 4/2):

Ikasleak talde laneetan aritzen direnean; genero rol desberdinak nabaritu dituzu?

32 respuestas

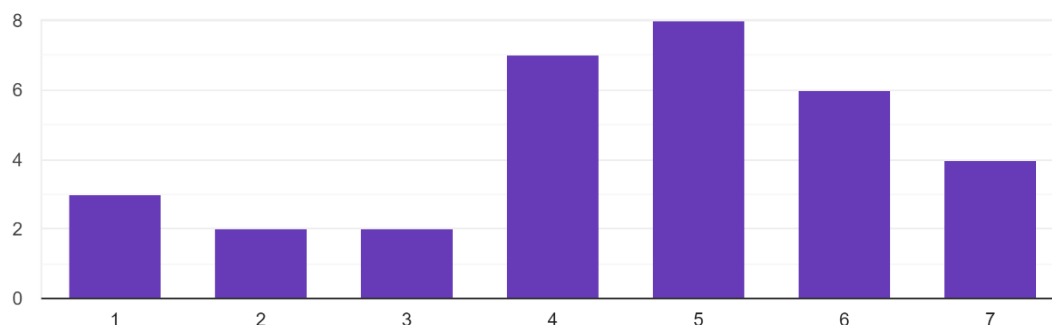


FIGURA 4/2: Roles en los trabajos en grupo. Gráfico obtenido del cuestionario Google Docs.

Aterrizando al trabajo en grupo, se realiza una primera pregunta de contextualización sobre el **equilibrio en el reparto de la carga de trabajo** con una perspectiva de género (ver FIGURA 4/3). Como se ve, el número de respuestas baja, ya que el profesorado que trabaja en etapas más tempranas tiene más dificultades para responder. En este caso las respuestas son 1 = no está nada equilibrado a 7 = está totalmente equilibrado:

Lan taldean aritzen direnean, ikasleek beraien lan karga banatzen dutenean, orekatuta dago genero ikuspuntu batetik?

28 respuestas

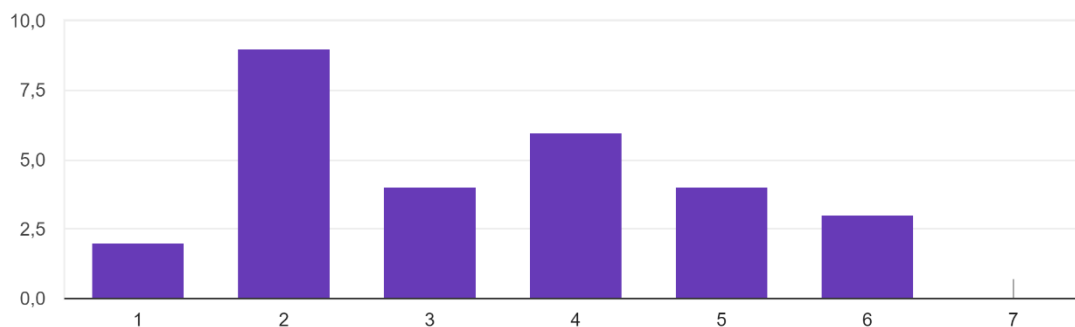


FIGURA 4/3: Equilibrio en el reparto de carga de trabajo. Gráfico cuestionario Google Docs.

Nos interesa, entonces, ver cómo se distribuyen por género los tipos de trabajos. En este caso las respuestas son de 1 = solo mujeres a 7 = solo hombres. Primero se pregunta por el **trabajo público** y después por el **trabajo privado** (ver FIGURA 4/4 y FIGURA 4/5).

Lan publikoa, nork egiten du gehien?

30 respuestas

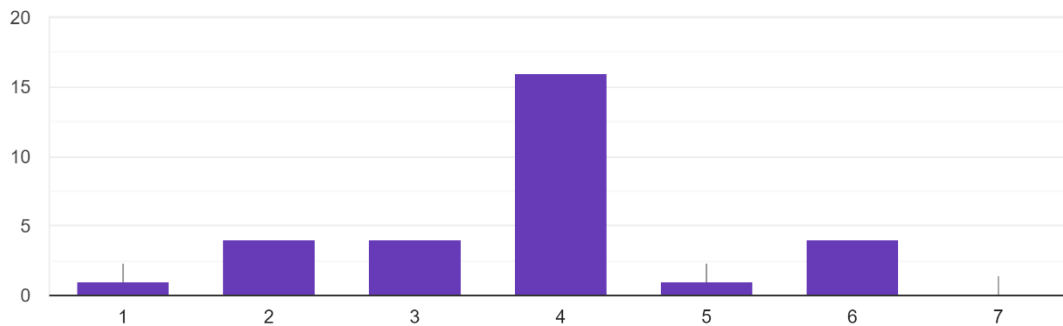


FIGURA 4/4: Género y trabajo público. Gráfico obtenido del cuestionario Google Docs.

Lan pribatua, nork egiten du gehien?

30 respuestas

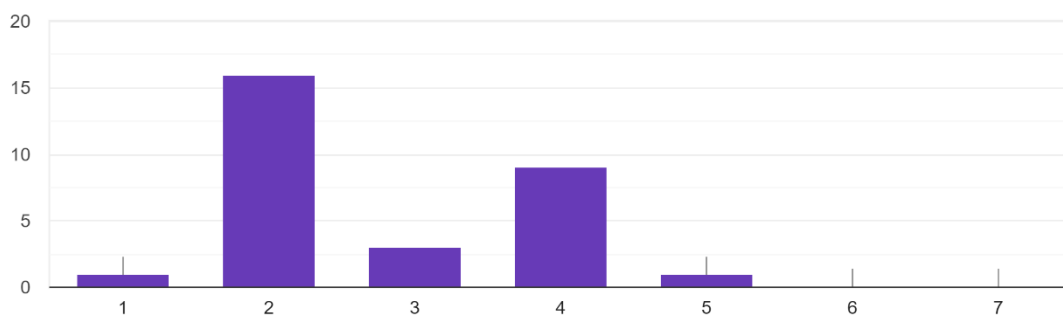


FIGURA 4/5: Género y trabajo privado. Gráfico obtenido del cuestionario Google Docs.

Finalmente, por el **reproductivo** (ver FIGURA 4/6). Se decide no preguntar por el productivo ya que en las reuniones previas se había observado una cierta dificultad a la hora de definirlo en términos de género . De la misma forma, se deja de lado el análisis de la dicotomía racional/emocional porque se considera que puede ser abordada en fases posteriores con otras estrategias.

Lan erreproduktiboa normalean ez da ikusten eta ez da baloratzen, baina etekin edo lorpen produktiboa lortzeko, beharrezkoa da. Gehienbat...u lan erreproduktiboak? Emakumeek edo gizonek?
25 respuestas

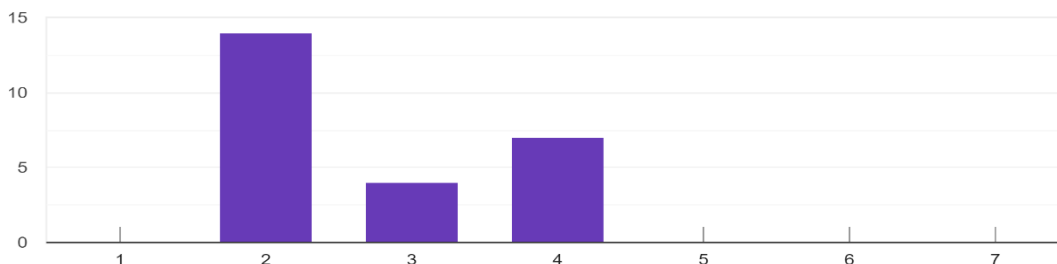


FIGURA 4/6: Género y trabajo reproductivo. Gráfico obtenido del cuestionario Google Docs.

Vayamos a los resultados generales. Si nos detenemos en la primera de las preguntas, que trata de medir la valoración del profesorado respecto a las **desigualdades de género**, se observa, de forma evidente, que el profesorado constata la existencia de éstas. Solo 4 de las participantes se posicionan en 2 y 3, mientras que la mayoría, 16, se posiciona en una escala de 5 y 6, llegando a ser 6 quienes señalan que son “muy claras”. Entendemos estos resultados como consecuencia de la importante sensibilidad hacia el género del profesorado de la Ikastola, gracias, de una parte, al trabajo realizado durante más de una década. Asimismo, creemos que esta es una cuestión que atraviesa a este cuerpo docente más allá del aula, al ser muchas de las profesoras simpatizantes o militantes del movimiento feminista. De la misma forma, creemos que la lógica pedagógica de la IAPF ha podido tener un impacto en la visualización de estas desigualdades. Un análisis retrospectivo del mismo necesitará de más tiempo y será una tarea que se encarará el curso 2022/2023.

Abordada la cuestión de desigualdades, en los **roles de género** se mantiene la tendencia anterior, aunque más matizada. 3 personas no los identifican —aunque dos de ellas son docentes en LH, lo que evidentemente tiene un efecto claro—; otras 5 se sitúan en la escala 2 y 3. La mayor parte del profesorado se posiciona entre el 4 (7 personas), el 5 (8 personas) y el 6 (6 personas). Solo 3 las identifican como “muy claras”. A este respecto, además del sesgo marcado por la etapa en la que se trabaja, se debe señalar que la metodología del ABP, implementada por el centro, ha considerado como una de las herramientas de trabajo el **reparto de roles** entre los y las alumnas que trabajan en grupos —idazkaritza (secretaría), bozeramailea (portavoz), materiala (materiales),...— que durante la elaboración de los proyectos debe ser rotatorio. Este elemento, como veremos, tiene importancia si se analizan las desigualdades en términos formales. De hecho, el objetivo de esta IAE es

tratar de alcanzar mayores niveles de profundidad buscando no solo analizar quién hace qué, sino también cómo.

En el caso de la pregunta sobre la **carga de trabajo**, la mayor parte de las personas participantes (11) la relaciona con las mujeres (1 y 2 en la escala). En posiciones intermedias se sitúa otro alto porcentaje (4 en la posición 3; 6 en la 4; 5 en la 5). Solo dos personas (hombres) la relacionan más con los chicos (en la posición 6) sin que nadie la relacione totalmente con estos (posición 7). Creemos que esta mirada está condicionada, nuevamente, por dos dimensiones. Por un lado, la sensibilidad al género explica que una parte importante del profesorado reconozca una mayor carga de trabajo de las chicas. Por otro lado, una metodología asentada en herramientas de trabajo rotatorio en la que la cuestión de género ha sido considerada, explica una valoración más centrada en las posiciones 3 a 5.

Este último elemento que muestra la preocupación de la Ikastola por considerar el género a la hora del reparto del trabajo se evidencia de forma clara en la respuesta a quién hace más **trabajo público**. En este sentido, el que los grupos tengan que definir roles de portavocía rotatorios explica que la mayor parte de las personas que contestan (15) se sitúen en el 4. Por otra parte, 9 personas adjudican este trabajo público a las chicas (1 totalmente, 4 marcando la posición 2 y otras 4 la posición 3). A este respecto, se debe subrayar, como se reflejará más adelante en la narración de las dinámicas implementadas con el alumnado en DBH 2 y 3, que hay chicas con una presencia y centralidad muy grande en los grupos, que contrasta con los datos identificados en la Universidad. Entender cómo y cuándo esta proactividad identificada –y vivenciada en la observación directa– en la Ikastola da paso a unos roles más privados evidentes en la Universidad es un reto para profundizar en próximas investigaciones.

Podríamos decir que, cuando menos en esta experiencia, la norma de la discreción no atraviesa de forma tan acabada a las chicas de la educación formal, como lo hace a las de la educación superior. Finalmente, debemos advertir de que la interpretación de conceptos como “público/privado” y como veremos más adelante “reproductivo/productivo” requiere de tiempo, ejemplos y consensos. Esto es algo que en fases posteriores se trabaja con el profesorado en los talleres, en donde estos conceptos se aclaran y trascienden una mirada formal para analizar no solo quién hace qué, sino cómo.

Así, por ejemplo, parece más evidente el sentido de la pregunta por **quién hace el trabajo privado**. 21 de las 30 respuestas lo sitúan en las alumnas, siendo la posición mayoritaria el 2 (17 respuestas). En paralelo, 11 personas responden que no hay desigualdad. Entendemos esta respuesta,

nuevamente, en el marco de una estrategia de aprendizaje en la que el alumnado debe alternar diversos roles y tareas en grupo y en el hecho de que algunas de las personas que responden así son docentes de etapas de HH y cursos tempranos de LH.

Este patrón se repite respecto de la respuesta a la pregunta sobre el **trabajo reproductivo**. Se debe señalar que en el formulario no se ponen ejemplos. La encuesta no tiene vocación estadística (la muestra, aunque con una alta tasa de respuesta, es de un solo centro), sino que busca una fotografía preliminar para orientar un proceso de interiorización, formación y acción posterior. De hecho, 7 personas no contestan a esta pregunta, ya que en el formulario se les advierte de que puede ser complejo o dificultoso tomar posición. En cualquiera de los casos, entre las 25 personas que contestan, 18 lo asocian sobre todo con las alumnas (2 en la escala), 3 más con las alumnas (3 en la escala) y 7 a ambos géneros.

4.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

El análisis de los resultados de la encuesta en términos de género —diferenciando cómo responden profesoras y profesores— muestra aspectos interesantes. En primer lugar, en términos netos responden el mismo número de profesores que profesoras (16 en cada caso). Sin embargo, cuando se da la posibilidad de no contestar a alguna pregunta que se considere compleja, dificultosa de analizar o ejemplificar —el caso más evidente es el del trabajo reproductivo— son sobre todo las profesoras las que no contestan, lo que encaja claramente con la tendencia al silencio provocada por la combinación de las normas de género femeninas de la perfección y la discreción.

También resulta llamativa la secuencia de contestación. Las primeras respuestas al cuestionario son mayoritariamente las de los profesores. El volumen de respuestas de profesoras aumenta al final, cuando desde el GMSD se les recuerda de nuevo la encuesta. Sabiendo que la causa no es la distancia del profesorado femenino al género —hemos señalado su sensibilidad— la explicación es que la encuesta se contesta en casa. Probablemente la carga reproductiva de las profesoras en tareas privadas sea un elemento explicativo. O cuando menos de reflexión.

Si esto fuera así, se esperaría una calidad diferente en las respuestas. Algo fácilmente comprobable en este caso ya que a las preguntas cuantitativas se añadían 4 preguntas abiertas para que el profesorado pusiera ejemplos y reflexiones. De forma gratificante, y esto nuevamente dice mucho del interés del profesorado de la Ikastola, de las 32 personas que participan solo una no contesta a las respuestas abiertas (un hombre), dos lo hacen de

forma somera (un hombre y una mujer) y el resto contesta a todas las preguntas con argumentos elaborados, ejemplos concretos o reflexiones profundas.

El análisis de género de las respuestas también presenta informaciones llamativas que son las referidas a quiénes, en términos de género, tienen miradas más contundentes en la visibilización de las desigualdades de género. De forma intuitiva se podría pensar que serían las profesoras. Sin embargo, no es así.

- En la pregunta sobre si se ven desigualdades, quienes se posicionan en respuesta 7 con “muy claras” son 3 mujeres y 3 hombres. Sin embargo, de las 8 personas que contestan con un 6 (mucho), solo dos son mujeres frente a 6 hombres. Quienes marcan la respuesta 5, que podríamos definir como “un poco” la relación se invierte, son 7 mujeres frente a un hombre. En la posición media (4) se reparten 3 profesoras y 3 profesores.
- En la pregunta sobre si hay roles desigualitarios se mantiene esta lógica. De las 3 personas que contestan “de forma clara” 2 son hombres y una es mujer; quienes señalan “mucho” son 4 hombres y 2 mujeres; en “algo” (posición 5) son 4 mujeres y 4 hombres. Por el contrario, quienes contestan con una respuesta intermedia (4) son más mujeres (4) que hombres (3) y de las 8 personas que o “no las ven” o “las ven menos”, 5 son profesoras y 3 profesores.
- Este patrón se repite en el análisis de la carga de trabajo. Quienes más lo asocian con las alumnas son los profesores (10) que las profesoras (4). Las profesoras se posicionan en el 4 (4 frente a 2 profesores) y en el 5 (4 frente a un profesor). Solo dos hombres lo relacionan con los chicos (en la posición 6).

Esta cuestión es algo que debemos analizar con más tiempo con el profesorado en una dinámica que continuará el próximo curso. Contamos con dos hipótesis para explicar una mirada más contundente de los profesores que las profesoras. Entendemos que los profesores hombres están marcados por la importancia que el trabajo por la igualdad tiene en sus vidas, en esta sociedad y en su centro. Uno de los redactores de este informe es hombre y recuerda su andadura en estas cuestiones, que nace de la enseñanza de las mujeres que le acompañan, y que se podría caracterizar, en lo que al descubrimiento de las desigualdades se refiere, como una mezcla del deslumbre de un ciego –por ver, o empezar a ver al ponerse las “gafas moradas– y la ilusión de un niño –por seguir viendo–. Quizá la mirada madura es menos entusiasta y más reposada. Seguro que muchas mujeres que llevan toda la vida luchando por la igualdad, a veces necesitan quitarse las gafas moradas y ponerse las de sol para que no les haga daño todo lo que ven.

De la misma forma, el sesgo de lo productivo está presente en la Ikastola. El porcentaje de profesorado masculino en DBH es mayor que en otras etapas. Y como se evidencia en la investigación, a medida en que se avanza en la edad, en el alumnado opera con más fuerza la desigualdad. Por otra parte, el profesorado femenino no solo está más en otras etapas, sino

que una parte de este profesorado tiene una trayectoria en el centro más prolongada que algunos profesores. Entendemos que este elemento permite tener una mirada de mayor alcance para valorar los avances. Por ejemplo, el que se consideren repartos de roles rotativos en los trabajos grupales. Finalmente, y relacionado con esto, probablemente una valoración más matizada corresponda a quienes llevan décadas luchando por la igualdad y a la hora de valorar cómo contestar a las preguntas lo hacen, seguro que también, considerando todo su esfuerzo durante años.

Frente a las anteriores, las valoraciones sobre el trabajo privado, público y reproductivo están más equilibradas en términos de género, aunque como hemos señalado, el número de mujeres que no responden a estas preguntas desciende con más fuerza que el de los hombres.

4.4 TALLERES CON EL PROFESORADO

La lógica implementada con el profesorado de LH y DBH sigue la secuencia de apertura y cierre propia de las metodologías participativas:

- En las dos sesiones de apertura se busca aprovechar el diálogo con el profesorado en clave diagnóstica, pero también formativa. Así, la forma de abordar el diálogo intercala las reflexiones del profesorado con aportaciones por parte de las personas dinamizadoras que tratan de enmarcar los aportes en el marco de las teorías feministas.
- Por su parte, las dos sesiones de cierre tienen una vocación constructiva. Se aspira a identificar herramientas de diagnóstico en el aula para detectar la desigual distribución de tareas y roles. También las emociones asociadas a los espacios físicos y vivenciales.

Comenzaremos presentando las reflexiones que emergen del taller celebrado con el profesorado de LH y DBH. En ambos casos la asistencia supone más del 85% del profesorado, lo cual muestra el interés y el compromiso de los y las profesionales de la ikastola. Para la realización de los talleres se reparte una ficha (ver IMAGEN 4/1) en la que se pide al profesorado que reflexionen en grupos pequeños sobre cómo se manifiestan: a) las dicotomías público/privado; productivo/reproductivo, racional/emocional; b) la forma en que se concretan las normas de género de la discreción, la perfección y la responsabilidad y c) las consecuencias que esto tiene.

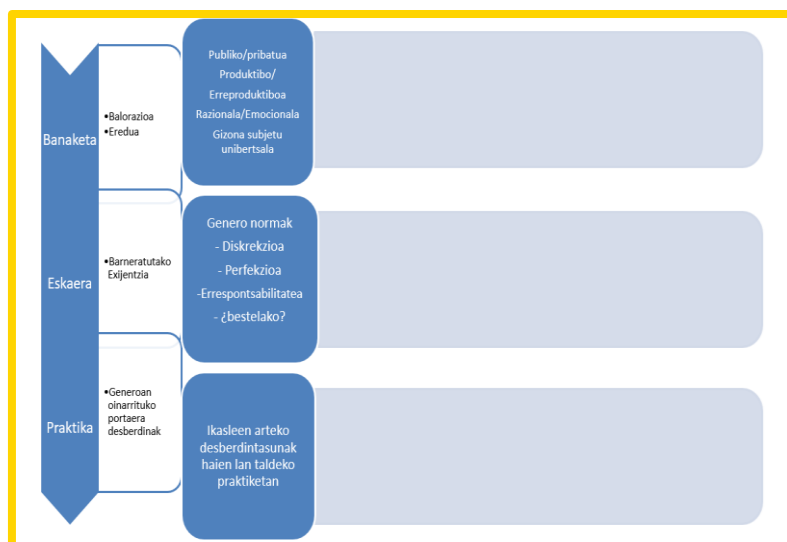


IMAGEN 4/1: Ficha de reflexión inicial en los talleres de diagnóstico

Las sesiones son de 1h de duración. En ambos casos, la intervención de las personas dinamizadoras se intercala con las reflexiones del profesorado, destinadas a aclarar conceptos. Especialmente para asentar el carácter político de las desigualdades, en algunos casos interpretadas en clave privada como resultado de “la madurez” o “la personalidad” de las chicas.

4.4.1 Taller de apertura en Educación Primaria (LH)

Se comienza interrogando sobre dónde se encuentran las desigualdades. Uno de los primeros argumentos que emerge es que en las actitudes son muy diferentes, destacando el movimiento y la interacción de los chicos basado en el contacto (“pum, pum, cuerpo a cuerpo”). Otro elemento que se apunta es que en muchas ocasiones tienen que ser los primeros en acabar todo, lo que se relaciona con la competitividad.

Cuando se profundiza sobre la forma de trabajo en grupos se señala que el profesorado define una serie de roles que deben ser rotativos en la gestión del trabajo grupal. Pero se reconoce que no se trabajan los roles de forma igual.

- Uno de los ejemplos más evidentes es el relativo al “**rol del cuidado del material**”, del que se destaca que las alumnas lo desempeñan con mucho más detalle que los niños. Se apunta que son “más *txukunas*” y que eso se nota en los cuadernos (el nivel de concreción, el uso de los colores), los portafolios, los cajones, las taquillas, la forma de pegar los materiales...
- Respecto del rol de “**coordinación**”, son más eficaces, se expresan de forma más objetiva en el grupo, asumen un rol más ejecutivo y responsable.
- Cuando se menciona el papel de “**portavocía**”, que se amplía al hablar en público, se apunta que los chicos hablan más y se les escucha más. Se pregunta directamente si a las chicas les cuesta asumir un rol más público. Algunas profesoras señalan que eso no sucede en su clase, y se asocia a la madurez y a un desarrollo cognitivo.

Se pregunta al profesorado sobre cómo ven los cambios. Al ser una ikastola con pocas líneas, el profesorado puede hacer un análisis de la evolución. Un elemento que llama la atención es el hecho de que se apunta un aumento de la agencia de las chicas, destacando cómo algunas que en LH son más introvertidas, en DBH asumen roles más públicos. Se destaca que el desarrollo de los chicos es más lineal frente a un cambio más brusco en las chicas. Se pregunta si este cambio supone **mayor empoderamiento** y algunas profesoras apuntan que sí.

Esta cuestión es profundizada tratando de observar si esta agencia en el plano público no se acompaña, quizá de forma más oculta, con un aumento del trabajo reproductivo. Ello da pie a la presentación de tres de las dicotomías del sistema sexo-género. Se ponen una serie de ejemplos de la vida cotidiana y de las interacciones identificadas en las aulas de la universidad como forma de aterrizar los conceptos.

En el diálogo emergen una serie de aspectos interesantes asociados a la metodología, contextualizado por el impacto y las dificultades que ha tenido la pandemia para desplegar dinámicas en condiciones idóneas. Se apunta cómo esta metodología presta mucha atención a la dimensión reproductiva, en la medida en que el resultado final, el proyecto, no puede implementarse si no hay un trabajo reproductivo individual y colectivo: el proyecto es una excusa para un proceso reproductivo. Sin embargo, varias profesoras comienzan a observar cómo **en el desarrollo de este trabajo reproductivo hay diferencias de género**. Se menciona expresamente cómo estas reflexiones emergen tras la presentación de la investigación en el claustro. Así, se subraya que las chicas tienen en el trabajo en grupo una actitud diferente. Esta profesora ve a los chicos de forma más individual en sus trabajos. Considera que dada la importancia que la dimensión reproductiva grupal tiene en el desarrollo de esta metodología, ella personalmente, quizá, está incentivando, positivamente, pero con un refuerzo de los roles, el papel corresponsable de las alumnas.

Tirando de este hilo, cuando se pregunta directamente sobre si se reproducen estos roles, hay un silencio. Se señala que al menos conscientemente no, pero se reconoce que quizá esto esté sucediendo, probablemente con menos fuerza en LH, pero se reconoce que ello quizá sí tiene efecto en el desarrollo. Se debe subrayar que la identificación tan marcada de las desigualdades en la universidad causa un gran impacto en todas las dinámicas en las que se presenta (GMSD; GMSH, y también en este taller). Se observa que algo está pasando. Y que el final del recorrido es impactante. Ello tiene un efecto muy potente en el profesorado, propiciando

una autorreflexión que consideramos está ausente en muchos casos en el sistema educativo¹².

Un profesor hombre interviene señalando de nuevo que la clave está en la madurez, y que es una cuestión personal, que puede aumentarse en las chicas con la llegada de la regla. Señala que los chicos suelen ser más conformistas y las chicas tener una actitud más proactiva. Pero la iniciativa se relaciona, según este argumento, con la madurez o el desparpajo... También apunta que no hay una diferencia entre lo reproductivo y lo productivo. Apunta que quien es reproductivo –hace las tareas– acaba siendo productivo –obtiene buenos resultados–.

Llegados a este punto, se pregunta al grupo quién está detrás de lo reproductivo, tratando de retomar una mirada más grupal. Así, una profesora se centra en lo que subyace al reparto de roles. Como se ha comentado, uno de ellos es el ser “arduraduna” (coordinador). Apunta que cuando este rol recae en un chico, normalmente siempre tiene que haber detrás una chica que le tiene que recordar a este chico que él es el responsable, incluso indicando qué tiene que hacer. Esto también sucede con la responsabilidad del cuidado del material. Normalmente **son chicas las que asumen el “recordatorio” a los chicos** de los roles que deben jugar. La mayor parte del grupo confirma con ejemplos que el rol reproductivo cae en las chicas, pero nuevamente resurgen los comentarios que lo asocian a la personalidad.

Otro elemento que se apunta es determinada forma de comunicarse. Se pone el ejemplo de cómo un alumno responde, cuando se le pregunta sobre posibles alergias en el contexto de una salida: “sí, yo tengo alergia a la regla”. También se apunta, por parte de una profesora con gran experiencia, que cada vez hay más dificultades para organizar grupos mixtos, ya que ellos tienden a juntarse con otros chicos y ellas con otras chicas. Solo identifica un niño que no presenta resistencias –que por otra parte tampoco son elevadas, ya que la organización es aceptada–. Esta profesora de LH muestra preocupación por determinados comportamientos que observa entre los niños y las niñas. Otros profesores muestran la frustración que supone trabajar el género de forma proactiva en el centro, con charlas, talleres, actividades y la visualización entre los chicos de una actitud homófoba.

Llegados a este punto, desde las personas dinamizadoras se trata de contextualizar estos fenómenos en una mirada global. Se comienza

¹² Este proceso de autorreflexión se ha identificado como muy potente entre las personas entrevistadas ligadas al tiempo libre. Una capacitación y un seguimiento coordinado que permite alterar las prácticas del monitorado y, con ello, las propias dinámicas de las personas participantes, tanto porque son capaces de identificarlas como por su propia referencialidad (SX).

identificando cómo la creciente fuerza del feminismo en las calles, probablemente también el trabajo que está implementando la Ikastola en favor de la igualdad, está provocando en la sociedad, y quizá también en algunas familias y niños, una **actitud reactiva** de quien ve que se ponen en cuestión sus posiciones de poder. Por otra parte, se apunta y se les anima a analizar los materiales de Emakunde y la Dirección de Igualdad de la UPV/EHU en la que se muestra cómo la masculinidad tóxica se define por la triple negación de no ser niña, no ser mujer y no ser homosexual. De esta forma, se busca contextualizar esta lógica de construcción de la masculinidad tóxica en una reacción neo-machista.

Para recentrar la mirada “privada” a las desigualdades, se da paso a las normas de género. Se explican las normas de la discreción, la autoexigencia-perfección y la responsabilidad. Se pregunta directamente si la norma de la **exigencia** puede estar funcionando en las aulas y se responde afirmativamente. Una profesora reflexiona como madre y como docente en torno a la cuestión. Señala cómo es algo que pide a su hija, pero no a su hijo, del que se asume “que es así”. En su rol docente, reflexiona recordando las reuniones con las familias, como en el caso de las chicas también **alaba el carácter perfeccionista** de determinadas alumnas: “son palabras que siempre se usan con las chicas, se pide mucho a su cabeza, es perfeccionista...”. Tras afirmar el resto del profesorado que esto sucede, se señala que es un fenómeno social, que nace en la familia, en la que se pide más a las chicas, etc.

Un profesor señala que no está de acuerdo. Que el pide lo mismo sean chicos y chicas. A continuación, mostramos el diálogo que mantiene el dinamizador (D) con este profesor (P):

D: ¿Pero hacen lo mismo?

P: Eso es otra cosa.

D: ¿Funcionan igual?

P: Bueno, las chicas son más perfeccionistas.

El diálogo se prolonga. Se señala que al alumnado se le pide lo mismo, pero que luego el cumplimiento no es igual. De forma interesante se reflexiona sobre los riesgos de esta perfección, en el caso de alumnas que viven con gran tensión. Pero se hace evidente que, en el caso los chicos, se asume que sean un desastre, como familias, y también, se nota en el taller, como docentes.

Se da paso a la norma de la **responsabilidad** y las personas participantes asumen que esta norma funciona. Se recuerda cómo el seguimiento al cumplimiento de los roles recae en las chicas, asociada a esta lógica del perfeccionismo. Nuevamente emerge el tema de la personalidad, en este

caso apuntado por una profesora. Se apunta que por lo menos en LH este puede ser un factor en el que la personalidad sea clave, aunque se reconoce que en el caso de niveles más amplios las cosas pueden asumir un componente más social.

Respecto de la norma de la **discreción** se apunta que ellas son más discretas. Sin embargo, se destaca que las chicas tienen una capacidad más grande de mostrar sus emociones, de relacionarse de forma pública y activa y también de reivindicar su papel en el trabajo. La lógica de la discreción no se cumple con la gestión emocional ya que, cuando hay un problema, las chicas están dos semanas rumiando mientras que los chicos “lo resuelven con dos ostias”.

Llegando a la conclusión del taller, desde las personas dinamizadoras se retoma la cuestión de lo personal, apuntando que no solo es una cuestión de carácter o desarrollo cognitivo, sino que siempre están atravesadas por la clase, el tipo de familia, el entorno sociocultural, el tener más o menos hermanos, poder ver a las familias porque tienen tiempo de ocio o verlas siempre sin trabajo. Esto obliga, se apunta, a una **mirada pública** que requiere del reconocimiento de que detrás de muchos comportamientos hay razones estructurales y que estas deben ser gestionadas políticamente, eje del segundo de los talleres.

En cualquier caso, se concuerda en el taller que la lógica de la reproducción del sistema sexo-género es un continuo, que quizá no se hace tan evidente en las primeras etapas de LH pero que, a la vista de los resultados de esta investigación en la Universidad, poco a poco va construyendo en las personas el sistema sexo-género, que ya se empieza a evidenciar en esta etapa, como muestran los argumentos y ejemplos puestos en el taller —y que luego se observarán en las sesiones con el alumnado—.

En concreto, se apunta cómo el **modelo productivo** que en educación está asociado a resultados, puede afectar de forma inconsciente a la reproducción del sistema sexo-género. Se pone como ejemplo la configuración de los grupos cuando se dan cambios de alumnado en algunos momentos de las etapas. Se señala que es lógico que, a la hora de armar nuevos grupos, se considere que sean equilibrados para garantizar que haya personas que puedan tejer red, apoyar al resto de compañeros y compañeras, equilibrar los niveles de trabajo y conocimiento... Para la reflexión del grupo queda considerar esto, no solo en términos cognitivos o de madurez, sino también con una mirada de género que identifique hasta qué punto **en estas conformaciones grupales el género**, aunque no se note, **importa**. Y que puede tener consecuencias.

4.4.2 Taller de apertura en Educación Secundaria

En el caso de la sesión de apertura de DBH la asistencia vuelve a ser significativa. Solo dos personas docentes no pueden participar por tener reuniones con las familias —y se excusan previamente—. Tras presentar el marco de análisis, se pide al profesorado, organizado en grupos mixtos, que señalen dónde ven las desigualdades en base a las dicotomías y las normas de género. En este caso, el taller es de 1h. Los grupos reflexionan 10 minutos y se pone en común.

En relación con la dicotomía **público/privado** se detecta un cambio en la etapa, de forma que mientras que los chicos van perdiendo la vergüenza a la medida en que van avanzando, esto no sucede de la misma forma en el caso de las chicas. Se apunta que no se identifica una realidad tan marcada como la que se evidencia tras presentar los resultados de la universidad, pero se nota que, aunque hay presencia de las chicas, la **vergüenza** está comenzando a estar presente.

Respecto de la dimensión **productiva/reproductiva**, se destaca el trabajo más individualista de los chicos. Pero se señala que, en la mayor parte de los casos, quienes asumen el **papel de “salvar al grupo” son las chicas**, lo que se concreta en hacer el trabajo, pulir la redacción... Un profesor señala que, sobre todo, lo que hacen es organizar el trabajo, “por ser más perfeccionistas o por tener un nivel de madurez mayor”. Este docente señala que no ha habido un consenso en su grupo respecto de este planteamiento. Veamos el diálogo:

- P1: Si yo le digo a Lander (nombre ficticio), Lander, tú haz el trabajo de arduraduna (coordinador), Lander lo hará. No protestará.
 P2: No, Lander asumirá el papel de arduraduna.
 P3: Pero no lo hará.
 D: ¿Pero Lander asumirá este papel?
 P1: No lo hará hasta que esa chica diga... porque esa chica quiere sacar mejor nota.
 P2: Te tienes que dar cuenta quién ha estado sudando, igual llorando el domingo, porque tienen que mandar el trabajo y no llegan las partes...
 P1: Pero eso yo no lo veo en general.
 P3: Claro, porque no puede ser general porque siempre hay excepciones. Pero a lo largo de la historia y lo que hemos visto, es así. Y el ejemplo que hemos puesto es el del viaje de estudio. ¿Quién lo organiza y quién decide a dónde se va? Las chicas. Lo hacen las chicas, todo, todo, y todo. Y los chicos hacen lo que las chicas les mandan.
 P1: Porque son más responsables, porque son más responsables...
 D: En el tema del viaje... ¿Quién decide a dónde ir?
 P3: Todos, lo votan.
 D: Pero en las votaciones hay presiones...
 P3: La mayoría...
 D: Pero de dónde sale la mayoría.
 P3: En los años en los que hay más chicos, a donde digan los chicos..., cuando hay más chicas... pues no siempre...
 D: ¿Y en la elección del disfraz en Ihauterik (Carnavales)?

En este momento hay un pequeño barullo. Algunas profesoras indican que las chicas, otras que los chicos, depende de los cursos...

P3: Donde esté la persona líder, en ocasiones chicas.

P1: En DBH2 también, la persona líder es chica. Es que estamos generalizando...

En este momento, el dinamizador corta la discusión:

D: Se debe tener en cuenta desde dónde parte esta investigación. No es una investigación psicológica, sino sociológica. Y en sociología hay que generalizar.

P1: Yo no podría generalizar, no podría decir que es cosa de chicos y chicas...

D: Sí, pero hoy podemos decir una cosa clara. Hay tres grupos de trabajo y en los tres grupos han escrito profesoras ¿eso es generalizar?... No sé... ¿Se puede decir que es un trabajo reproductivo? Creo que sí. ¿Qué es lo público? Hablar. Hasta ahora ¿quiénes habéis hablado más? Los hombres. Aquí, en este momento. No sé si esto será generalizar, pero es el género funcionando en directo.

Aunque la transcripción pueda parecer que estas intervenciones generan tensión, lo cierto es que el ambiente del grupo, basado en la confianza entre el profesorado y la dinamización, permite que la dinámica siga de forma inmediata. Así, se sigue reflexionado sobre las diferencias. Se apunta que las chicas trabajan mucho más, y que suelen sacar mucho más. Se plantea que hay un nivel de autoexigencia más elevado, en línea con la norma de la perfección.

Cuando se habla de la dimensión pública-privada, se apunta cómo los chicos, en general, tienden a llamar mucho más la atención y de forma disruptiva. Otro elemento que se apunta es el de la **forma de vestir**. Se señala que, aunque parece que las chicas dan más importancia a la forma de vestir, también está presente en los chicos, pero de diferentes formas, en el caso de las chicas más vinculada a una proyección sexual, en el de los chicos para definirse grupalmente. Se apunta que esto ya está presente en DBH2. Que la clave de los chicos es “ser malote” y todos con los pantalones “por aquí”.

Esto se puede traducir en que en el caso de las chicas es más “gustar” y en el de los chicos “pertenecer”. El debate se enciende y se apunta que es una cuestión social, la importancia de las redes, el papel de las tribus... y también se señala que en la forma de vestir de las chicas hay un importante peso del avance de la autonomía. En el fondo la mirada del otro está muy presente, la importancia de gustar (que se estructurará en torno a la cuarta lógica incorporada de **sujeto/objeto**).

Por otro lado, en el grupo se identifica que en el caso de DBH son muchas las chicas que asumen un rol público. Se apunta que al principio no se notaban las diferencias en términos de género, que se ven chicos y chicas

responsables; chicos y chicas con proyección pública. Pero al final se identifica una diferencia: las chicas hacen mejores apuntes; siempre que hay un suspenso, se piden los apuntes a chicas...

Otra de las cuestiones está relacionada con el tema de las notas, y se identifica cómo son mejores las de las chicas porque trabajan más. Siguiendo el hilo, una profesora reflexiona sobre el papel del profesorado, destacando cómo inconscientemente a las chicas se les pide y exige más, causando sorpresa cuando el desastre es una chica: “Cuando comienza el curso, pensamos sobre los chicos que ya veremos cómo van a tirar. Pero respecto de las chicas, en mi opinión, respecto de las chicas, esperamos, como principio, que sean más responsables, luego sacarán mejores o peores notas, pero de partida se espera algo”. En el debate, con un alto nivel de autorreflexión, se reconoce que en ocasiones se utilizan a las chicas “como cortafuegos. Tenemos dos chicos y poco... pongamos una chica aquí. Esto lo he visto, Y lo he hecho”¹³.

Otro elemento importante en el que se observan las diferencias está en el patio, en la tiranía del fútbol. Nuevamente emerge el debate sobre que el género no es clave por parte de un profesor.

P1: Es lo que gusta a más gente.

P4: A qué gente.

D: Esto viene bien para abordar otro elemento que aparece en la ficha y que puede sonar raro.

P5: El hombre como sujeto universal.

Se apunta, en este sentido cómo “lo importante” no siempre lo es en términos estadísticos, sino que está condicionado por el poder de ciertos sujetos, en este caso los sujetos universales, en los que en términos de género siempre son masculinos (y que se relaciona con la lógica **dominación/subalternidad**). Se pone el ejemplo de gastos de políticas públicas como las inversiones en urbanismo, que no se usan por la mayoría —paseantes—, sino por los sujetos que importan —conductores—. Se interroga finalmente sobre si verdaderamente el fútbol “es lo que gusta más” o la clave es “a quienes les gusta”.

Con esto se finaliza el taller, animado y productivo, en el que las discusiones planteadas, las reflexiones y autocríticas, muestran un alto nivel de responsabilidad del cuerpo docente con el que nos ha tocado trabajar.

¹³ Esto concuerda con una de las entrevistadas de otro centro cuando, durante en el desarrollo de la conversación, se da cuenta y problematiza las posibles consecuencias de hiperresponsabilizar a las alumnas para zafarse ella el trabajo (S1).

4.4.3 Taller de cierre en Educación Primaria

En el taller de cierre se busca comenzar a explorar herramientas de diagnóstico. Se es consciente que la carga de trabajo —unida a la organización del Ibilaldia¹⁴— impide cerrar las dinámicas precipitadamente. Como hemos apuntado, las dos sesiones de cierre tienen una vocación constructiva. Se aspira a identificar herramientas de diagnóstico en el aula para detectar la desigual distribución de tareas y roles. También las emociones asociadas a los espacios físicos y vivenciales.

Los materiales utilizados se pueden consultar en las siguientes imágenes (ver IMAGEN 4/2, IMAGEN 4/3 e IMAGEN 4/4):

ESPARRUAK

¿Ikastolan, zenolako esparru fisikoak edo bibentzialak daude?

Fisikoak

- Patioa
- Komunak
- Jantokia
- ...

Bibentzialak

- Kanpoko ekitzak (irteerak...)
- Sarrera eta irteera
- Jokuak
- Kirola
- ...

Zenolako sentzazio ezkorak egon daitezke?

- Beldurra
- Segurtasun eza
- Urduritasuna

IMAGEN 4/2: Herramienta de diagnóstico para DBH sobre lugares y sensaciones

¹⁴ El Ibilaldia es la fiesta de las ikastolas de Bizkaia. Este año 2022 fue Abusu Ikastola la encargada de organizarla.

EGINBEHARRAK

Proiektuetan lan egiteko zerenolako eginbeharrak daude? (Desberdindu amankomunak (A) eta norbanakoak (N) egin behar dituenak)

Tabla 4: PENSANDO EN LOS TRABAJOS EN GRUPO EN LOS QUE PARTICIPAS, POR FAVOR, SEÑALA SI PERCIBES QUE HAY TAREAS QUE SUELEN HACER MÁS LAS MUJERES O LOS HOMBRRES.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	T0	T
Alfanzar las relaciones de grupo	X			X	X			X	X		5
Buscar documentación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Comprobar el material que se necesita	X										1
Contactos y llamadas	X			X	X	X	X	X	X	X	4
Coordinar el grupo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Corregir el trabajo final	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Diseño de la presentación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Diseño de la metodología	X										1
Eligir el tema	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Exponer	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Gestión de emociones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Marqueación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Reuniones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Redacción del trabajo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Tareas de limpieza, mantenimiento...	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Tareas técnicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Tomar notas en reuniones	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Trabajo de campo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
La verdad, intento escapararme lo que puedo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9

Legenda: Izquierda: Tareas que suelen hacer más las mujeres. Derecha: Tareas que hacen más los hombres. T: Total.

Hasiera – Talde antolaketa eta prestakuntza

Garapena – Talde lana eta lan pertsonala

Aurkezpena – Prestaketa eta aurkezpena

IMAGEN 4/3: Herramienta de diagnóstico para DBH sobre las tareas en trabajos en grupo

ROLAK

Klasean, ikasleak lan egiten dutenean, zerenolako rolak daude?

Tabla 3: PENSANDO EN LOS TRABAJOS EN GRUPO EN LOS QUE PARTICIPAS, POR FAVOR, SEÑALA CUÁLES SON LOS ROLES QUE SUELES DESEMPEÑAR Y LOS QUE TE GUSTARÍA DESEMPEÑAR

	A1	A2	A3	A4	A5	A6*	A7	A8	A9	T0	T
Asistente	X			X			X	-	-		3
Creador/a	X	X	X	X	X		X	X	X	X	4
Cuidadora/e	X			X	X	X	X	X	X	X	6
Desparecida/e					X			X	X	X	3
Diálógica	X	X		X			X	X	X	X	4
Escuchadora/e	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Facilitadora/e		X	X	X				X	X	X	5
Follonera/e que disfruta discutiendo								-	-	X	1
Invisible			X				X				2
Líder	X	X	X			X	X	X	X	X	5
Logra imponer sus ideas	X	X				X	X	X	X	X	4
Obediente				X	X		X	X			4
Secretaria/e	X			X			X	X	X	X	3
Siempre está disponible	X			X	X	X	X	X	X	X	5
Relaciones públicas	X	X	X	X	X		X	X	X	X	6
¡Siempre acabo haciéndolo todo!	X			X			X		X	X	4

Legenda: Izquierda: Tareas que suelo hacer. Derecha: Tareas que me gustaría hacer. T: Total.

Proiektuetan: boom-a (B), Antolaketa (A), garapena (G), aurkezpena(A)

IMAGEN 4/4: Herramienta de diagnóstico para DBH sobre los roles en trabajos en grupo

Se consensua que en LH es complicado que el alumnado pueda responder en términos de género a rúbricas de análisis del trabajo en grupo y del reparto de roles. Sin embargo, se acuerda que es posible diseñar una rúbrica de emociones asociadas a los espacios (ver IMAGEN 4/5). En este caso, nuevamente la asistencia al taller es masiva. Los grupos trabajan 3 fichas.

Espacios físicos	Vivenciales
<ul style="list-style-type: none"> – Patio – Baños – Comedor – Espacio de entrada en la Ikastola – Circulación por las aulas – Aulas cerradas (proyecto, profundización) 	<ul style="list-style-type: none"> – Actividades externas (salidas) – Salida y entrada – Juegos – Deporte – Piscina – Aldagelas – Momento de hacer las filas – Trabajo individual – Trabajo grupal – Autobús
Emociones positivas	Emociones negativas
<ul style="list-style-type: none"> – Tranquilidad – Kontrol – Alegría (Poza / alaitasuna) – Motivación – Orgullo – Seguridad – Auto–confianza – Erosotasuna 	<ul style="list-style-type: none"> – Miedo – Falta de seguridad – Nervios – Enfado – Ansiedad – Ezinegonia – Tristeza – Soledad – Vergüenza – Minusvalorización – Malestar físico – Frustración

IMAGEN 4/5: Herramienta de diagnóstico para LH. Rúbrica de espacios y emociones

La ficha es consensuada por todos los grupos de trabajo y se plantea ser utilizada en el curso 2022/2023 para identificar en LH y DBH las emociones a las que se enfrenta el alumnado. Como se verá, en las dinámicas realizadas en DBH2 y DBH3 se ha utilizado un modelo diferente. Efectivamente, los talleres con el alumnado se han solapado con los del profesorado, de forma que las herramientas utilizadas, aunque orientadas a lo mismo, son diferentes. Se entiende que la herramienta más acabada para seguir trabajando será esta.

TABLA 4/1: Propuesta de rúbrica de tareas para LH por fases del proyecto

Acción	Aspectos a observar	Mirada de análisis
<i>Comienzo, organización y preparación del grupo</i>		
Boom (actividad lúdica de presentación del proyecto)	Analizar la participación y los roles	Alumnado individual
Meta-cognición inicial	Analizar la participación (forma de redacción, nivel de profundidad) y los roles en el plano individual y grupal	Alumnado individual y grupal
Definición de las líneas principales de estudio	Analizar la participación (forma de redacción, nivel de profundidad)	Individual
Conformación del grupo	Consideración de potenciales desigualdades a la hora de conformar el grupo analizando no solo los roles sino el género (ver roles en el siguiente apartado)	Profesorado
<i>Desarrollo del grupo y trabajo personal y grupal</i>		
Organización del grupo, reparto de roles (formales) y seguimiento del trabajo.	Analizar la participación individual en base a la calidad y los roles reales que asume cada cual.	Alumnado individual y grupal
- Portavocía: hablar en nombre del grupo		
- Responsable: repartir responsabilidades, control del trabajo	Analizar a nivel personal las siguientes dimensiones: Escucha activa, cumplir las tareas, buscar información, ayudar a los y las demás	
- Secretaría: recibir informes, redactar el trabajo		
- Responsable de material: cuidar el material, repartir las fichas	Detectar roles: imposatzailea, líder, relazionale, pasividad, conformismo	
- Tiempo: gestión del tiempo		
<i>Final, preparación y presentación del proyecto</i>		
Coordinación de la entrega del proyecto	Identificar quién hace qué y en base a qué roles	Individual y grupal
Traer Material		
Preparación de la presentación		
Corrección del producto		
Cuidado del producto		
Presentación formal del producto		
Presentación corporal y conductual del producto		

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Otro de los aspectos que trabajan los grupos son los roles y las acciones asociadas a la elaboración de proyecto de cara a elaborar una **rúbrica de tareas**. Como se ha comentado, la idea sería que el profesorado contara con esta rúbrica para identificar desigualdades. No se considera que el alumnado, por el momento, la pueda rellenar.

Esta rúbrica diferencia 3 momentos y dos formas de trabajo, personal y grupal (ver TABLA 4/1), en ella pasamos a identificar algunos elementos delimitados para cada momento:

- Comienzo, organización y preparación del grupo.
- Desarrollo del grupo y trabajo personal y grupal.
- Final, preparación y presentación del proyecto.

Además de la ficha de presentación, otro de los grupos trabaja en la identificación de los diferentes roles que, más allá de los roles formales que define el profesorado, pueden estar presentes y condicionar el trabajo en grupo.

En el taller se busca que estos roles se diferencien en base a cuatro momentos en los que se plantea el ABP en la ikastola: el boom, la organización, el desarrollo y la presentación. En cualquiera de los casos, al final de la dinámica no se observa gran diferencia, aunque en la TABLA 4/2 se identifican algunas especificidades. La idea que se plantea sería que esta rúbrica sirviera al profesorado para identificar cómo se expresan en general, pero también y, sobre todo, en términos de género.

TABLA 4/2: Propuesta de rúbrica de roles para LH		
Desarrollo	Presentación	Kirola
<i>Todo losabe</i>	Prota	Competitivo/a que siempre quiere ganar
Kexatia [quejoso]	Invisible	Competitivo/a que no sabe perder
Pasivo	Creativo/a	
Juez		
Juzgado/a		
Participativo (sin pensar)		
Participativo (pensando)		
Activo (iniciativa)		
Disruptivo		
Imposatzailea [que imposta]		
Kontrolatzailea [controlador/a/e]		
Pailasoa [payasa/e/o]		
Burugogorra [cabezota]		
Eskakeatzailea [esqueada/e/o]		
Malgua [sumisa/e/o]		
Laguntzailea [ayudante]		
Perfektua [perfeccionista]		
Blokeatzailea [bloquedaor/a/e]		
Satélite		
Quien todo lo pregunta (por interés)		

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

4.4.4 Taller de cierre en Educación Secundaria

En DBH se sigue la misma dinámica y se busca identificar una rúbrica de tareas y de roles (ver TABLA 4/3). Se hace independiente respecto de LH al considerarse que las dinámicas son diferentes.

TABLA 4/3: Propuesta de rúbrica de tareas para DBH por fases de trabajo

Tareas	Escala Likert (1–7)	Chicos	Chicas	Todos
Comienzo y organización				
Reparto de roles	X			
Poner nombre al grupo			X	
Planificar los compromisos	X			
Cumplir los compromisos	X			
Comprar material individual			X	
Comprar material grupal			X	
Reflexión inicial	X			
Portavocía			X	
Limpieza	X			
Gestión de las emociones	X			
Desarrollo del trabajo				
Buscar documentación	X			
Contactos, llamadas, relaciones			X	
Coordinación	X			
Gestión emocional	X			
Reflexión personal sobre el trabajo			X	
Búsqueda del material necesario para el trabajo o producto			X	
Diseño y estructura del trabajo o proyecto			X	
Redacción o ejecución del proyecto	X			
Última corrección del trabajo o revisión del proyecto			X	
Proceso de portavocía	X			
Presentación				
Coordinación de la presentación (material, lugar, momento)			X	
Compra, preparación y facilitación del material necesario			X	
Diseño de la presentación			X	
Maquetación	X			
Exposición	X			
Portavocía	X			
Liderazgo en la presentación			X	
Cierre				
Metacognición			X	
Auto-evaluación			X	
Co-evaluación			X	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Como se verá, en los talleres con el alumnado se ha presentado una ficha diferente. De la misma forma que en el anterior caso, el trabajo con el alumnado se ha solapado con el realizado con el profesorado. Así, algunas tareas se deben analizar en términos procesuales –escala Likert para medir quién es más protagonista, donde 1 se refiere a solo chicas y 7 a solo chicos–

y otras son más ejecutivas –identificando claramente quién hace que entre tres opciones–. Se señala una u otra opción con una X.

En paralelo, se identifican una serie de roles presentes en DBH:

- | | | | |
|-------------------------|-------------------------|-----------------|------------------|
| - Kexatia | - Pasiboa | - Bozeramailea | - Zaratatsua |
| - Antolatzaile orekatua | - Alferra | - Berbatia | - Arduratsua |
| - Langile proaktiboa | - Desagertua | - Protagonista | - Bideratzailea |
| (beti prest) | - Eskakeatzailea | - Disruptiboa | - / Laguntzailea |
| - Langile erreaktiboa | - Despistatua | - Izorratzailea | - Perfekzionista |
| (sumisoa) | - Aprobetxategi | - Mamua | |
| - Enpatikoa | - Sortzaile / Originala | - Pailazoa | |
| - Diktatoriala | - Liderra | - Bufoia | |

Dado que en este grupo se había abierto un debate sobre el carácter estructural o personal del reparto de roles, se cierra el taller con una dinámica. Tras escribir las tareas –no ordenadas todavía, ya que las que acabamos de presentar son el resultado de la coordinación de lo surgido en 4 grupos– y los roles en la pizarra se pide al profesorado asistente que identifique el género más representativo de cada elemento. El color amarillo representa ambos géneros. El verde chicas. El azul, chicos. Las imágenes dejan claro quién hace qué –verde en la primera imagen sobre la rúbrica de tareas– y cómo –azul en la segunda sobre los roles– (ver IMAGEN 4/6 e IMAGEN 4/7).

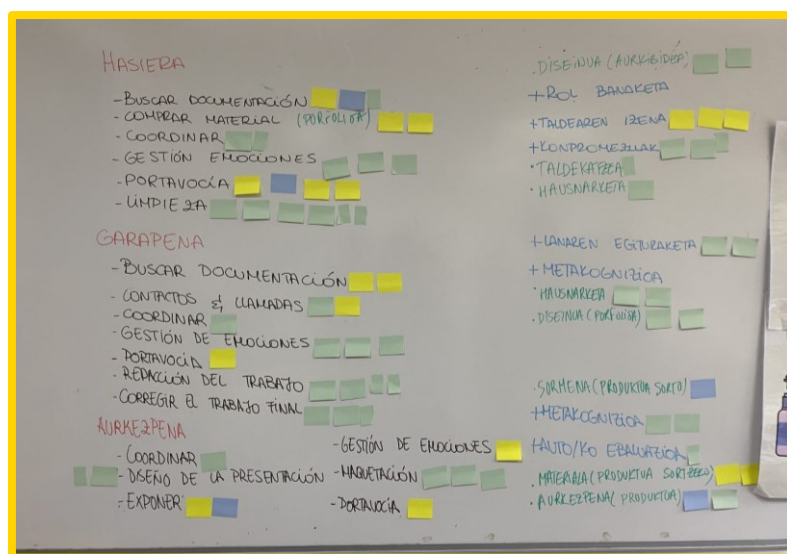


IMAGEN 4/6: Dinámica sobre reparto de tareas generizada (taller de cierre con profesorado de DBH)



IMAGEN 4/7: Dinámica sobre reparto de roles generizada (taller de cierre con profesorado de DBH)

En las imágenes se observa una presencia generalizada de las alumnas en todas las tareas, con excepciones, especialmente en aquellas más ligadas a lo público —portavocía/exponer—. Y, en cuanto a los alumnos destaca su vinculación a roles ligados a la apatía, la pereza y la mofa. Unas ubicaciones que son mayoritariamente percibidas por el alumnado, como se verá en el capítulo siguiente. Pero antes de continuar, nos detenemos en las percepciones de personal técnico, profesorado y monitorado de **otros centros educativos** y establecer un diálogo indirecto con el proceso de Abusu que profundice en los resultados generales respecto a cómo se reproducen las desigualdades de género en secundaria y cómo se actúa sobre ellas.

4.5 DIÁLOGO INDIRECTO CON AGENTES DE OTROS ESPACIOS EDUCATIVOS

Como ya se ha insistido, las dinámicas de género que se (re)producen en Abusu no son específicas de este centro concreto, sino que nos hablan de un escenario general marcado por lógicas estructurales, cuyas expresiones son más o menos sutiles. Vamos a ver algunas de ellas.

Sobre la distribución de espacios y roles

Los modelos de feminidad y masculinidad siguen atravesando los centros educativos, si bien no se percibe con la misma intensidad entre las personas entrevistadas¹⁵. Cabe empezar por uno de los más problematizados en los

¹⁵ Una vez más, cabe insistir en que la lógica de la IAE no solo busca analizar fríamente, sino que las metodologías se ponen al servicio del cambio personal y colectivo. Así, por ejemplo, durante las entrevistas permite que emerjan reflexiones sobre aspectos hasta ese momento no tan problematizados, sea por falta de formación en género o por no haber tenido tiempo para reflexionar sobre ello. En este sentido, abre la puerta a la frescura en la presentación de argumentos no prefabricados, así como a la espontaneidad en el planteamiento de dudas y

últimos tiempos y que está ligado al uso que se hace de los patios, en concreto, y de los espacios, en general. A pesar de toda la insistencia en este ámbito, la divisoria se sigue percibiendo con fuerza en la distribución del espacio, donde los chicos ocupan la centralidad (deporte, etc.) mientras que las chicas ocupan los márgenes y de forma más pasiva (S3).

De esta manera, se trata de un tema que, aunque extendido, sigue generando rencillas. Otra de las personas entrevistadas cuenta una experiencia, de hace un tiempo, en el que los chicos estaban jugando al fútbol y las niñas jugando a la cuerda, ocupando menos espacio. Cuando confrontó a los chavales que estaban jugando al fútbol se generó un conflicto con los compañeros, que no comprendieron su actuación: “Si tú no entiendes que estáis ocupando el 90% del espacio, y que además invadís el espacio de quien no lo está ocupando, tenemos un problema” (S4).

La ocupación del espacio interacciona directamente con los roles asociados a hombres y mujeres. A este respecto, y en contraposición con lo anterior, se percibe que en cuanto a la división del trabajo las cosas han cambiado y las actitudes y comportamientos son más diversos, y ya no ese “las chicas-tranquilas vs chicos-movidos, sino que están los grupos movidos y los grupos más tranquilos” (S4). Esto provoca que se debilite esa dicotomía **público/privado**, como se refleja en el acuerdo en los testimonios de que cada vez es más habitual que las chicas hablen delante de la clase y, con ello, ocupen de algún modo el espacio público. Por poner un ejemplo:

Nik uste dut hori bai aldatu dela. Neskak berbatiak dira. Egia da hori oso rol ohikoa da, azkenean publikoan gizonak hitz egiten dute eta hitza beti hartzen dute ehuneko inportante batean, baina nik klaseetan gero eta gutxiago somatzen dut hori. Ikusten dudana da neskak gero eta nortasun handiagoa daukatela, ahotsa altxatzen dutela... hori bai uste dut aldatzen doala. Nortasunaren arabera doa ere bai baina bai ikusten ditut como más echadas pa' lante, ez dakit zelan esan, eta haien iritziak esateko arazorik gabe, eta eztabaidatzeko arazorik gabe... eskua altxatzea, galderak botatzea...¹⁶ (S3).

También comparten la observación sobre la tendencia de que esta mayor aparición y ocupación del espacio público de las clases viene acompañada, a su vez, por un mayor y mejor rendimiento académico. Las chicas trabajan más y ponen más atención en el trabajo, cuidando tanto el contenido como la

asunción de aprendizajes en dinámicas y estrategias pedagógicas propias o en la propia identificación de formas de dominación que podían estar pasando desapercibidas.

¹⁶ “Yo creo que eso sí ha cambiado. Las chicas son charlatanas. Es cierto que este es un rol muy común, en público los hombres hablan y siempre toman la palabra en un porcentaje importante, pero yo cada vez lo noto menos en las clases. Lo que veo es que las chicas tienen cada vez más personalidad, levantan la voz... eso sí creo que va cambiando. También depende de la personalidad, pero sí las veo como más echadas pa 'lante, no sé cómo decirlo, y sin problemas para expresar sus opiniones, y sin problemas para discutir, levantar la mano, lanzar preguntas” (S3).

forma. Una idea que entiende que está también vinculada a los roles de género. Los chicos, por su parte, son, en general, más chapuceros y aquellos que se esfuerzan más se centran del todo en el contenido. Así se ve en las dinámicas de trabajo y también en las notas (S3). Además, se señala que es curioso como ellas, que tienden a ocupar cada vez más espacio público, lo hacen mayoritariamente con cuestiones académicas —lo que contrasta con esa ocupación del espacio físico por parte de los varones—.

En relación con los estilos de comunicación, se percibe que las formas de dirigirse al profesorado son diferentes en función del género del alumnado: las chicas son “más suaves” y “se suelen dirigir con un mesedez”, son “más prudentes y respetuosas” mientras que los chicos suelen ser “más contundentes” en las formas, dirigiéndose con mayor vehemencia, con mayor “exigencia” a la hora de pedir las cosas (S5). Es curioso que en la relación con el estudiantado el género también emerge en el caso de las profesoras —como también ocurre en la universidad—. En las entrevistas se señala un respeto diferencial entre mujeres y hombres. Una de ellas señala que tienen que trabajar y ganar(se) más el respeto y la autoridad por parte del alumnado —y las familias—. Otra acepta que ha tomado roles hípermasculinos para que la tomasen en serio dado que por la voz que tiene y por como viste, parece que tiene menos edad.

Volviendo al alumnado, en cuanto a las normas de género, ligadas a la **discreción** y la **responsabilidad**, parecen estar atravesadas por otros marcadores como la clase social, la orientación sexual o el origen. Así, en uno de los testimonios se describe que en el centro en el que está casi todos los chicos son ruidosos, pero igual tiene cuatro chicas ruidosas por clase —que no quiere decir que lleven las riendas—. Un número no muy elevado, pero que comparativamente con otros espacios, como una ikastola en el que las familias eran de clase media-alta, no lo veía así: “Era todo más estándar, más normativo. Y en este centro sí se altera la norma” (S1). En su clase hay alumnas gitanas, una lesbiana, una repetidora, un trans, chicas racializadas, pobres.... Algo que influye en que tienen más arranques y diferentes vivencias y piensa que, especialmente la clase, influye en lo que a presencia y pisar fuerte se refiere.

Las chicas que no responden a márgenes (blancas, heteronormativas, etc.) son silenciosas y más discretas y académicamente más responsables. Este centro destaca justamente porque hay más personas en los márgenes de lo habitual. Es una alegría que cada vez las aulas sean más diversas, al menos en la educación pública (S1).

Ligado directamente a los roles, aparecen las vocaciones e intereses. En la educación formal, el sesgo de género permanece en la distribución por ramas

de conocimiento. En uno de los centros, una de las personas entrevistadas habla sobre una optativa como Tecnología, planteándose el desequilibrio entre géneros. El año pasado (2021) solo se matricularon 4 chicas en una asignatura que tiende históricamente a estar masculinizada frente a las otras dos optativas como francés y plástica. Reconoce que no hay una reflexión de fondo en torno a esta cuestión ni se han implementado medidas concretas para abordar la situación cuando se le pregunta por mujeres referentes en Tecnología y Ciencia (SX). Cabe mencionar que comparte que es algo que no se le había ocurrido hasta ese momento. Algo parecido sucede en Abusu Ikastola, cuando con sorpresa las personas participantes caen en la cuenta de una clara distribución en términos de género del profesorado que está en la rama de Ciencias, masculino, y el de Humanidades, femenino.

En la educación informal, también se activan sesgos de género en las dedicaciones, que se relacionan directamente con los roles que se observan en las clases y en los grupos de trabajo. Las personas entrevistadas procedentes del ámbito del ocio y el tiempo libre señalan el vínculo de las monitoras a cuidados y temas sociales. También identifican una mayor permanencia de las mujeres cuando cumplen años (calculan que, en los grupos más mayores, el 80% son chicas), frente a los chicos que abandonan antes. Entre las casusas, se plantean que a estas edades las actividades son más reflexivas y con una vocación social —no tanto al juego—, lo que les provoca desinterés, o una mayor inclinación al deporte, que es muy existente.

Sobre las dinámicas grupales

Acercando la lupa al microcosmos de los grupos de trabajo, es importante mencionar que los diferentes entornos educativos afectan al trabajo en grupo, con mayor predisposición, apoyos y recursos dependiendo del centro. No obstante, existe una coincidencia en señalar que existen muchas dificultades en su implementación, aunque los motivos que se exponen son diferenciados.

Por parte del alumnado, se apunta a que no hay una costumbre de trabajar en grupo y no saben cómo hacerlo —algo que tendrían que empezar a aprender en la infancia— (S3). En cuanto al profesorado, se plantea que resulta muy difícil dinamizar y supervisar la propia dinámica grupal; entre otras cosas: que el trabajo que se hace en grupo sea de calidad y, sobre todo, que todas las personas trabajen. Calificativos como “desesperante” surgen entre las personas entrevistadas con menos apoyo del centro (S3) porque trata de poner en marcha dinámicas diferentes de aprendizaje y las dinámicas de trabajo se convierten en formas de perder el tiempo, jugar etc. “A veces es muy difícil innovar con los recursos que hay” (S6).

Otro de los problemas que se identifican es la falta de coordinación entre el profesorado que lleva incluso a solapamientos. Una carencia en la transversalización que está relacionada con los ritmos vertiginosos de la docencia, con la falta de tiempo, que provocan que se desconozca lo que se hace en otras asignaturas (algo que también afecta a temas transversales como el género) (S5).

Independientemente de las dificultades, se registra una opinión compartida sobre que el **trabajo en grupo debería ser la dinámica habitual** ya que es donde mejor se aprende y donde se “desarrolla la ayuda entre iguales” (S1). En este sentido, las nuevas metodologías como el ABP facilitan estas dinámicas de trabajo grupal. En aquellos centros donde no se han incorporado este tipo de métodos, el personal docente desarrolla estrategias según los recursos con los que cuenta, incluso yendo a contracorriente de la tónica habitual en el centro. Por ejemplo, a partir de una dinámica de trabajo mixta, con un trabajo individual y algunos proyectos grupales a lo largo del curso (S3) o dedicar siempre un tiempo semanal en la clase a hacer trabajo en grupo o en tareas (S1).

En relación con la composición de los grupos de trabajo, el abordaje de las personas entrevistadas es variado. Hay quien opta por la elección del alumnado, en lo que se subraya que las chicas se inclinan a trabajar con chicas, y los chicos con chicos, y que de forma excepcional se configuran grupos mixtos, como este año donde hubo tres (S5). Otras personas entrevistadas apuestan por dirigir directamente su conformación, para garantizar su heterogeneidad (S3). A este respecto, además del género, una de ellas señala que un criterio es equilibrar las habilidades académicas y sociales. Dice que esta forma de crear los grupos suele dar frutos porque de esta forma algunas personas adquieren herramientas para la vida y otras para el día a día en clase. También se ha dado cuenta que crea grupos pensando en los futuros vínculos que se van a crear. Por eso mismo intenta ponerlos mínimamente con un o una amiga y luego hace el *mix*. El objetivo es “que no se creen guetos de personas aleatorias” (S1).

Sobre el sesgo de género en los grupos de trabajo

La afirmación más generalizada es que ellas trabajan más, también en los grupos. “Ellas cogen más responsabilidades y peso en el trabajo” (S3), algo que hace que algunas de las personas entrevistadas busquen crear equipos mixtos porque si no los grupos de los chicos no funcionan, al revés que los de chicas: “[...] por muy cliché que suene, son súper trabajadoras y responsables en general”. Ellos, desgraciadamente, juntos suelen actuar de forma más inmadura/infantil y no saben gestionar la libertad de estar entre amigos” (S1).

Una estrategia que la lleva a constatar una distribución generizada de roles y tareas:

Por lo general ellas siempre escriben siendo las secretarias y ellos hablan. Parece como si ellas lideraran, por el tono que utilizan, pero realmente ellas son las que organizan, las que hacen el trabajo invisible y las que tienen la carga mental. Ellos son los que se benefician de eso, y a lo mejor hacen las presentaciones o las cosas vistosas que les hagan ganar protagonismo. Ellos copan el espacio público con mucho desparpajo, y ellas son las que hacen el trabajo de sostener la estructura de lo que se está haciendo. No solamente ellas se encargan de la gestión emocional dentro de los grupos, sino que también son las que se encargan de decirles a ellos que no están haciendo nada y que deben ponerse las pilas o de preguntarles si han acabado o no. Están pendientes de todo, es como si fuesen madres de todo el grupo dentro de los compañeros de su misma edad.

Esta sobrerrepresentación de las alumnas en todo un abanico de tareas, productivas y reproductivas, también se observa en las reflexiones generadas en Abusu Ikastola. Pero no solo. Otra de las personas docentes señala que es una dinámica habitual, tanto en la clase como en los grupos, que haya quejas hacia ellos por parte de ellas, aunque “no diría que ocurre siempre” (S3), pero sí que es generalizada la percepción de que los hombres **se escaquean** y trabajan menos.

En general, se señala que hay pocas herramientas para trabajar los malestares y los conflictos que surgen en los grupos. Se reconoce que hace falta reflexión, debate y medidas concretas en términos de propuesta para poder abordar todas estas cuestiones. Se pone el ejemplo de un grupo de trabajo un chico ha tenido que ser expulsado por el profesor debido a su comportamiento disruptivo en un proyecto en torno a mineralogía, sobre todo en contraste con el trabajo de las chicas (S5).

Así, todas las voces concuerdan en esta falta de mecanismos efectivos a la hora de evitar que se mantengan los roles estancados. Como positivo, se rescata una experiencia previa en una ikastola con un método educativo donde se iba evaluando el día a día y, luego, el producto final, poniendo el foco en el proceso (S1). Además, se incluía una evaluación entre iguales, que resultaba útil porque se señalaba cuando no se hacía nada y tenían que ponerse las pilas. Aun así, este tipo de dinámicas, por muy útiles que sean nos vuelven a llevar a los recursos y condicionantes estructurales de los entornos educativos, complicando su incorporación en centros con funcionamientos más irregulares, con alumnado más heterogéneo y con un profesorado sobrecargado, sin tiempo físico.

Sobre la incorporación de la diversidad

Se ha compartido una falta de herramientas para trabajar las desigualdades de género, pero las carencias se acentúan cuando se trata de incorporar un enfoque de diversidad. Algo más presente en entornos educativos heterogéneos, pero con unas formas de hacer a medida del alumno (leáse intencionalmente el masculino) normativo. En este sentido se señala una falta de formación entre el profesorado. Una de las personas entrevistadas señala la reproducción en el claustro docente de comentarios racistas “nivel dios” (SX), especialmente dirigidos al colectivo gitano. Al igual que con el género, se reivindica más espacios de sensibilización desde la transversalidad (y no puntual): “Es muy importante que en enseñanza el profesorado se revise sus valores y esté dispuesto a aprender nuevas cosas más allá de lo que saben”.

Por parte del alumnado, parece que las estrategias directas suelen funcionar:

Por ejemplo, a principio de curso yo les ánimo a que en vez de decir *ir al chino* digan *ir al bazar*. Entonces cada vez que alguien me diga bazar (estando dentro de un contexto) se lleva un positivo. Entonces de repente alguien dice bazar y otro dice: “positivo”. Y es una tontería, pero luego vienen y me dicen: “oye, que ayer no sé quién dijo bazar.” Al final es como que *bazar* es positivo y empiezan a usarlo. Con otros temas igual. Por ejemplo, igual hay alguno que dice *¡no sé qué, no sé cuántos... puto gordo!* Y yo digo: ‘¿Perdona? ¿delante de mí (que soy gorda) estás diciendo puto gordo como algo malo? ¿tú no tienes cabeza sobre los hombros? ¿te quieres buscar la ruina? En mi clase no digas puto gordo a nadie. ¿Se te está yendo la olla o qué? Pero qué gordófono, por favor’. Y la siguiente vez que pasa alguien dice algo similar, el resto de la clase responde con ‘¡gordófono!’ (SX).

Otro desafío que se menciona está ligado con la carencia de recursos propios y generales para que los espacios sean inclusivos para las personas no neurotípicas, con *passing*, que están en las aulas, pero no son estables —algo que también surge en las entrevistas en la universidad—. Una de las voces participantes, con preocupación sobre estas cuestiones, comenta el enriquecimiento que produce esta diversidad en los grupos de trabajo, evitando caer en romantizaciones. A este respecto, comparte el caso de un chico que tiene rasgos de persona del espectro autista, y dice que le gusta mucho ponerle en grupos diferentes porque aporta mucha frescura y es uno de los chicos que más aporta a nivel creativo, aunque luego no sepa relacionarse con el resto de la gente como el resto: “Por ejemplo, en los grupos de *empollones* funciona guay porque les da un toque de humildad y porque este tipo de grupos no se suele atrever a hacer cosas más imaginativas” (S1).

Por otro lado, se encuentran las formas de abordar la diversidad de género y sexual. La misma persona apuesta por poner carteles en clase donde se apoyan los márgenes no normativos y que crezca la confianza y la presencia de esas personas. Otro mecanismo que utiliza es pasar una hoja el primer día de clase con preguntas dirigidas a: cómo quieres que te llame, cuáles son tus pronombres, algo que deba saber sobre ti, etc.

Sobre feminismos y reacciones

No es baladí que muchos de los cambios a los que estamos asistiendo está relacionado con la fortaleza que los feminismos tienen en las calles y en los espacios culturales, económicos, políticos, sociales y tecnológicos. Así, ha ganado presencia en los perfiles docentes —y también en el monitorado de la educación informal—, en cuya importancia nos hemos detenido en el ámbito universitario.

En el siguiente fragmento se pone en valor precisamente esto: “Me gusta que [el feminismo] se haya puesto de moda porque quiere decir que las que estaban antes han hecho tanto ruido y han llamado tanto la atención, que han hecho darse cuenta a la gente de a pie que antes no se planteaba estas cosas” (S4). Redondea esta cita con una reivindicación de las nuevas generaciones: “Entonces yo creo que ellas ven cosas que nos hacen mover el culo. Creo que tener gente joven de 18 y 19 años nos hace a las mayores tener un poco la iniciativa [...] tienen otro chip”.

La presencia de estos perfiles abre la puerta a **relaciones de confianza con alumnas** —y otras identidades no normativas—, que se observa algunas de las experiencias que se comparten, como los acompañamientos para crear los *taldes* feministas en distintos centros o el caso que se relata a continuación. En una de las entrevistas se pone el ejemplo de una chica que pidió hacer una dinámica en tutoría para trabajar el feminismo y así trabajar en el aula mecanismos para que se cortasen dinámicas violentas de los chicos hacia otras compañeras por su sexualidad. Sin embargo, pidió a la profesora en privado que no dijese que ella había pedido la dinámica. En este sentido, parece que no es habitual encontrar estrategias de resistencia vinculadas al enfrentamiento directo. Algo que nos lleva de nuevo a la norma de género de la **discreción**, aunque sea más sutil en estas edades.

Pero sí que es cierto que, según dice identificar, las alumnas están aprendiendo a alzar la voz y tienen más conciencia —en comparación con otras generaciones—, especialmente cuando encuentran respuesta y complicidad en el profesorado. Se da importancia a esta idea porque apunta a que el refuerzo y reconocimiento por parte del profesorado es importante para animar estas dinámicas de queja y protesta:

Tutoretzan pelikula bat ikusi genuen... ikasle batek esan zidan “[Irakasle], tenemos que ver esta película porque con estos de clase estoy un poco harta”... Neska ya kokoteraino [...] Pelikula gomendatu zuen neska hurbildu zitzaidan eta esan zidan “pero no les digas que he sido yo, eh... yo creo que nos va a venir bien pero no digas que la he recomendado yo”¹⁷ (S3).

Esta última cuestión se comprueba en la propia experiencia de observación participante en Abusu, donde las alumnas intervienen constantemente en el espacio público para reprobar los comentarios homófobos, transfobos o racistas de sus compañeros. Una actitud combativa que se identifica en las posiciones subalternas en otra entrevista: “Afortunadamente las personas que están en los márgenes tienen una actitud mucho menos tolerante hacia las conductas de los tíos siendo ellas las que ponen todo el rato los puntos sobre las íes” (S1).

Sin embargo, estas transformaciones no se están produciendo sin oposición. Algunas veces se expresa en la **mayor rigidez** de la masculinidad respecto a los cambios y que se muestran en fragmentos como estos: “Veo unas cosas que me dan una pereza... Esa forma de relacionarse bruta, tosca, te llamo *maricón, imbécil, gillipollas*... Y se dejan insultar [...] Y piensas: “¿Es por qué les toca (porque son adolescentes) o por qué han cambiado su forma de relacionarse? Pues no lo sé” (S4). En otras (no la mayoría), las posiciones son abiertamente reaccionarias:

Son 2 o 3 por clase, el resto son maleables [...]. No creo que sea casualidad que siempre son tíos. Y que esa gente con resistencias es imposible hacer que cambie de “opinión”, porque la información no entra y tienen la cabeza cerrada. No están receptivos. Y, curiosamente son antigitanos, transfobos, racistas, clasistas, machistas. Son todo. Una joya. Eso generalmente suele ser alumnado que no está contento consigo mismo y lo vuelva en los demás. [...] Es una forma de negar su realidad mostrado desencanto hacia otros colectivos oprimidos. Son aparentemente inflexibles. Viven estancados. Aquí sus casas harán mucho (S1).

En el ámbito del ocio y tiempo libre, también se muestra la preocupación por la presencia de actitudes y comentarios entre los chicos de secundaria (1º y 2º en este caso) “muy violentos, muy antifeministas conscientemente” con “una manera de creerse y de comunicarse” de ese modo. Señala que hay grupos que son especiales y que son una burbuja, pero “siempre hay un perfil de chico en que sí identifica esa necesidad de alardear de la masculinidad de una manera bastante tóxica, haciendo comentarios muy ofensivos al feminismo o a las propias chicas del grupo” y que “además se contagia a otros chicos”.

¹⁷ Traducción: Vimos una película en horario de tutoría porque una chica me dijo: “Profe, tenemos que ver esta película porque con estos de clase estoy un poco harta”. La chica estaba hasta las narices [...] La chica que recomendó la película se me acercó y me dijo: “Pero no les digas que he sido yo, eh, yo creo que nos va a venir bien pero no digas que la he recomendado yo”.

Queremos resaltar este último aspecto que se liga directamente a la **fraternidad** entre hombres. Ese pacto entre varones que actúa con fuerza en todos los espacios y que es un vehículo tan potente de dominación.

De hecho, una de las personas entrevistadas problematiza que cuando se extiende este rol en los chicos donde toman el protagonismo, las chicas quedan relegadas a espacios secundarios, participan mucho menos, tienen más miedo o apuro para intervenir: “Si los chicos ocupan más espacio, pues las chicas tienen menos, y aquí tenemos otras dos variantes que se juntan: una es que son adolescentes y otra es el género. Y yo creo que la adolescencia lo intensifica todo más” (S2). Habría que valorar si aquí también opera otra cuestión que solo ha sido mencionada en una de las entrevistas, que es el mito del amor romántico, que actúa especialmente sobre las jóvenes heterosexuales, con el consecuente deseo de agradar y **complacencia** que se activa —también en relación con sus cuerpos y a la lógica **sujeto/objeto**—.

Por último, y una vez más, entre las personas entrevistadas preocupadas por este tipo de masculinidades se expresa una carencia en las herramientas para abordarlas, que también se manifiesta en el profesorado de Abusu. Se señalan varios factores: se trata de un perfil poco permeable al aprendizaje y a las críticas. Por otro lado, las aproximaciones que se realizan suelen ser desde el ataque, lo que provoca una actitud reactiva y no proactiva. Finalmente, porque muchas veces no se cuenta con instrumentos para gestionar las violencias que se identifican en los grupos, sea física o verbal en “una forma de relacionarse que no es sana” (S2).

En una de las entrevistas se menciona la posibilidad de jugar con la ridiculización como herramienta, teniendo en cuenta que esta masculinidad frágil se construye “desde la visión que los demás tienen de ellos”, por lo que una estrategia puede ser visibilizar que no son el modelo de deseabilidad. Teniendo todo esto en cuenta, el tratamiento de las masculinidades nos parece un ámbito fundamental que abordar ya que la preocupación y la falta de respuestas ha sido generalizada a lo largo de toda esta investigación. Algo que se refuerza con otro factor constante: el tiempo: “Siempre dicen que faltan materiales, pero hay miles, miles y miles. Pero hay tantos que necesitas tiempo para buscar y eso es lo que no hay” (S6)

Sobre el abordaje de género en el centro

En relación con esto último, nos queremos detener en el abordaje de la perspectiva de género en un nivel más institucionalizado. Existe cierto consenso hacia la idea de que la presencia y la forma en la que se incorpora depende totalmente del centro. Un elemento que se identifica especialmente entre el personal docente que ha pasado por varios espacios

educativos —muy ligado a la precariedad laboral—. Las diferencias no solo se reflejan en el trabajo que se hace y la centralidad que este adquiere sino también a nivel de materiales, dinámicas concretas, calidad de las mismas, etc. (S3).

Otro aspecto que se apunta y sobre el que se hace mucho hincapié es el relativo a las personas que conforman el Hezkidetza Batzordea (Comité de Coeducación). Dependiendo de quiénes estén varía mucho el impacto (se menciona la existencia de personas que se meten en el Comité para quitarse horas lectivas). En cualquier caso, una de las personas entrevistadas apunta cómo previamente estuvo en otro instituto donde el Comité era muy potente, había mucho compromiso por parte de quienes los conformaban y mucho apoyo por parte del centro y funcionaba muy bien (S3).

A este respecto, la situación de Abusu Ikastola es similar al último ejemplo. El centro, a diferencia de lo que señalan las dos personas entrevistadas, asume como línea de trabajo prioritaria la coeducación y desde hace años sistemáticamente se celebran en toda la Ikastola, trabajando de forma transversal en cada aula y general en el espacio público, actos como el 8 de marzo, el Día contra la violencia de género o contra la discriminación LGTBQ+. De la misma forma, se organizan regularmente actividades de formación al alumnado, como el taller de análisis de fotografía con perspectiva de género en el que participamos como observantes; hay un *tal/de* feminista que cuenta con el apoyo del profesorado y al que se anima a asumir protagonismo el 8 de marzo... Hay una Comisión de Hezkidetza que se reúne semanalmente y que ha sido un apoyo constante en nuestra IAE, en el que además, el rol reproductivo clave —organizar los encuentros con el alumnado, gestionar los permisos de las familias, etc.— lo ha asumido un hombre.

No obstante, como se verá, todo es poco para hacer frente a una realidad estructural asentada en una lógica de dominación sistemática y multifacética presente en prácticamente todo el planeta cuando menos desde hace 6000 años. Y esto es así porque no solo con buena voluntad se le da la vuelta al sistema más acabado de dominación de la historia.

Frente a las carencias en este compromiso del centro, existe el **voluntarismo** individual, especialmente entre profesoras jóvenes feministas —al igual que ocurre en la universidad—. “En los claustros hay gente que no le da importancia y otras sí, y muchas veces son sustitutas” (S6). Se señala una serie de problemas a los que se enfrentan desde una posición de interés, pero de trabajo personal y no orientado colectivamente (S3, S1). Esto provoca una sobrecarga ya que no hay material disponible y son ellas mismas quienes

tienen que crearlo, incorporando por su cuenta la perspectiva feminista como un compromiso personal y político en sus clases y tutorías.

Por otro lado, se plantea que la perspectiva de género solo se aplica a los contenidos (cuando se aplica), manteniendo unas formas de hacer, relaciones y dinámicas dentro del aula basadas en la referencialidad masculina (como neutra). Entre las posiciones más politizadas, se señala que sí, que es cierto que en los currículos está presente, pero que la parte más relacional, los roles etc. no se trabajan nada, no hay herramientas, metodologías, ni para quién las quiera buscar (S3). Para agravar más la situación, se apunta a que la incorporación de la perspectiva de género en el currículum es en muchos casos “desastre hutsa”. Normalmente el profesorado lo hace porque está presionado, añaden un párrafo o hablan de una mujer, pero el análisis no cambia, continúa siendo un análisis patriarcal – de la Historia, en este caso—. Apunta que los libros de texto, en concreto, están “muy verdes” (S3).

También existe un acuerdo, muy presente en los perfiles que no tienen formación, en la capacitación del profesorado y que “muchas gente está muy perdida. Muchas veces no saben lo que son las cosas” (S3) y que algunas veces incluso se saltan las exigencias del currículo –ya que se pide que la perspectiva de género se incorpore en todas las materias—. Se subraya el hecho de que no haya formación obligatoria que conozca o que se realice en el propio centro para el profesorado. Pone el ejemplo concreto de que la formación que ha hecho, la ha realizado de forma voluntaria, fuera de horario laboral, en tiempo libre y vinculada a cómo introducir perspectiva de género en el contenido. En otra entrevista se señala que la que hay es repetitiva, escasa y muy general, con poca aplicabilidad al aula (S1).

Otro aspecto relevante es que la preocupación por la incorporación de la perspectiva de género tiene una distribución diferencial entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales que, como se mencionado anteriormente, tiene una presencia sesgada por género, con mayor presencia femenina en las primeras. Esto desequilibra los esfuerzos, como se recoge en el siguiente fragmento:

Borondatea, pertsona batzuek daukagun arren, beste pertsona batzuek ez dutela borondaterik eta Mate irakastera doaz eta listo... a ver, ni Gizarte Zientzietakoa naiz eta beste ikuspuntu bat da, ez da kasuala... Eta Matekoa doa egitera erro karratua eta buruketa batean txertatuko du genero perspektiba, hori delako egin dezaketeen bakarra. Ez daukate perspektiba hori¹⁸ (S3).

¹⁸ La voluntad, a pesar de que algunas personas la tenemos, otras personas no tienen voluntad y van a enseñar Mate y listo... a ver, yo soy de Ciencias Sociales y es otro punto de vista, no es casual y el/la de Mate va a hacer la raíz cuadrada e integrará la perspectiva de género en un problema, porque es lo único que pueden hacer. No tienen esa perspectiva (S3).

Esta cuestión es relevante porque refuerza la particularidad con la que muchas veces se plantea la incorporación de la perspectiva de género, cuya implementación termina siendo asumida por mujeres, con perspectiva feminista. Así, el género parece estar íntimamente relacionado con el interés en capacitarse: “En las formaciones el 95% son mujeres. Ni siquiera cuando se tratan las masculinidades cambia mucho el porcentaje” (S6). Además, suelen estar ligadas a las Ciencias Sociales –entendidas como ideológicas en contraposición a la racionalidad de las Naturales–, reproduciendo esa lógica **dominación/subalternidad**. Y, además, marcada por una puntualidad que no permite impregnar las aulas: “Si la perspectiva feminista estuviera integrada no habría que llegar a los talleres” (S6).

Con todo ello, el grado de politización es fundamental para poder identificar las desigualdades de género, crear ese marco compartido y poder poner en marcha actuaciones para superarlas. Capacitación, formación y sensibilización han sido señalados —y se ha evidenciado en el proceso narrado anteriormente— como factores fundamentales para el abordaje del género en los centros. Algo que no puede estar sujeto a la voluntariedad del personal docente, sino que hay que garantizar tiempos e invertir recursos —redistribuidos, pues han surgido con fuerza las diferencias entre entornos educativos—. “Al profesorado le hace falta tiempo” y a los centros “recursos”, pero “no es de primer orden la coeducación y la igualdad” (S6).

En 2016, uno de los participantes en esta investigación fue coordinador de la Evaluación cualitativa de la Ley de Igualdad. Uno de los apartados era el referido al cumplimiento de los preceptos establecidos en la Ley para la educación obligatoria. En el mismo, se aludía a una demanda clara de proactividad por parte del Departamento de Educación en cuanto a la voluntad política de incorporar la perspectiva de género en la dimensión curricular y a la necesidad de una regulación que vaya más allá de la voluntariedad y las recomendaciones. Seis años después, los testimonios recogidos aquí nos hablan de la vigencia y pertinencia de estas reivindicaciones para que sean recogidas y tratadas por parte de las instituciones.

5. SECUNDARIA (II)

UNA MIRADA DESDE EL ALUMNADO

Paralelamente al trabajo con el personal docente de Abusu Ikastola, se diseñaron dinámicas para incorporar la mirada del alumnado, cuyos resultados se expondrán en este capítulo. Por un lado, los talleres con estudiantes de los dos grupos de Educación Secundaria (a partir de aquí, DBH2 y DBH3) cuya metodología se ha explicado en el *Capítulo 3: Cesta metodológica*. Por otro lado, se busca realizar un contraste de los resultados y de las impresiones obtenidas con las alumnas del *talde* feminista, por tener una mirada más politizada. Por último, se plantea un espacio para dialogar con exalumnas, que nos pudieran ayudar a alumbrar algunas de las cuestiones que surgieron desde una posición de mayor lejanía.

El proyecto educativo en Abusu se basa en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (a partir de aquí, ABP). Por lo tanto, el trabajo en grupos es fundamental, lo que ha justificado el interés por examinar sus mecanismos. Brevemente, la dinámica general es la siguiente: al principio del curso se lanza el *boom*, una actividad lúdica para presentar los temas de los proyectos. A lo largo del curso se realizan dos trabajos en equipo –que cambian–. Para ello, se realiza un contrato de grupo donde se definen unas normas básicas de funcionamiento y, al final de cada periodo, se produce la entrega y una presentación pública. La nota por parte del profesorado se pone en grupo, acompañada de una coevaluación de los componentes, que valoran el trabajo de sus compañeras y compañeros.

Como ya se ha mencionado anteriormente, se considera que lo analizado en el contexto concreto de esta ikastola es una oportunidad para visibilizar lógicas de lo que está ocurriendo en otros centros. Sin ser extrapolable por la propia metodología, pensamos que, además de la potencialidad de aprendizaje en la organización interna, también puede contribuir a desarrollar líneas de trabajo futuro en este nivel educativo de forma más generalizada.

5.1 TALLERES CON EL ALUMNADO

De forma paralela al proceso con el grupo motor de Abusu, se desarrollan cuatro talleres con alumnado de DBH2 y DBH3 que contribuyen a la retroalimentación de las reflexiones que se están generando entre el profesorado. En torno a la dinámica explicada en el apartado metodológico estos espacios estuvieron dirigidos a: 1) La observación de los grupos de

trabajo –actitud, reparto de tareas y roles– y del aula en general –espacio, relaciones...–; 2) Fomentar la reflexión colectiva a través de los modelos de masculinidades y feminidades que nos ofrecen desde el cine y la televisión, con el fin de 3) Problematicar las lógicas que atraviesan el sistema sexo-género y cómo las interiorizamos a través de las normas de género, y 4) Recoger sus sentires en el aula y en los grupos de trabajo, así como las desigualdades de género en la distribución de tareas y roles, a través de una ficha que se reparte al final de clase. Señalar que estos espacios se desarrollaron en castellano.

Cabe mencionar una vez más, que entre las dos primeras sesiones y las dos segundas se introdujeron cambios por parte de las dinamizadoras, especialmente a partir del ambiente del segundo taller. Estos cambios consistieron, básicamente, en la introducción de una lógica más teórica, incorporando referencias para reducir la homofobia y transfobia en los comentarios; suprimir la parte creativa –ligada a la nave espacial–; utilizar vídeos más agresivos que respondieran a la irreverencia de una pequeña parte del alumnado, y movilizar una actitud más jerárquica y autoritaria.

Queremos insistir en lo de *pequeña* parte, porque explica perfectamente cómo las masculinidades hegemónicas intentan imponerse en los espacios, disciplinar, en base al intento de intimidación y boicot por distintos medios. Resumiendo, y (re)pensando nuestro papel, se podría decir que un grupo de chicos influyeron en la dinámica de trabajo –con sus horas e ilusión invertidas– de tres mujeres adultas y con experiencia y provocaron que priváramos del disfrute de la dinámica a personas que sí tenían interés y hubieran querido trabajar de esa forma.

5.1.1 Observación participante

A continuación, se agrupan las conclusiones extraídas de la observación participante por parte del equipo dinamizador de los cuatro talleres. La primera semana se celebraron en los dos grupos de DBH2, donde participaron 17 personas –9 chicas, 7 chicos y una persona no binaria (fluida femenina)– y 20 –12 chicas, 7 chicos y una persona no binaria–. En este segundo grupo el ambiente fue más negativo que en el primero, lo que nos llevó al cambio de dinámica anteriormente comentado para encarar la tercera y cuarta sesión. En estas participaron: 28 personas –14 chicos, 13 chicas y una persona no binaria– y 29 –16 chicas y 13 chicos, si bien una alumna y un alumno tuvieron que ausentarse pronto porque formaba parte del sindicato y había huelga estudiantil–. Con diferencia, el tercer grupo fue el grupo con peor clima y una masculinidad frágil más marcada, a lo que no ayudaba la distribución de estos chicos por el aula –ceranos en los grupos y muy concentrados en el espacio–

. Por el contrario, el cuarto fue más receptivo, respetuoso y equilibrado –en línea con el primero–, con una composición más mixta y con unas masculinidades más fluidas y diversas.

Antes de continuar, dos cuestiones. Una primera ligada al papel que el equipo dinamizador jugó en el espacio, volcado más en dejar fluir y observar que en redistribuir las relaciones de poder. Por otro lado, es necesario destacar que los malestares en el aula son difíciles de detectar y observar desde fuera y en un momento puntual. Sin embargo, se considera que nombrar lo visto —aunque sea externamente— ha contribuido a visibilizar y politizar muchos de los dolores –y también resistencias– que estaban latentes en las aulas. Una tarea que hubiera sido imposible sin la participación del alumnado –en estos y otros espacios–, dispuesto a compartir, y el profesorado, dispuesto a aprender.

Apatía y dificultad para el trabajo en grupo

En general, se puede decir que las clases están marcadas por una cierta apatía generalizada –las sesiones fueron a primera hora de la mañana–, lo que **dificulta las interacciones** para el trabajo en grupo –dialogar, pensar, compartir, crear...–, a pesar de que es el formato habitual que emplean. Por otro lado, el ambiente está mayoritariamente enrarecido en ciertos grupos, donde se percibe que **no hay buen clima entre sus componentes**. En este sentido, verbalizan en algunas conversaciones informales una queja por trabajar en equipos –formados por el profesorado, sentarse así en todas las clases, etc.–. Algo que también aparecerá en algunas fichas y en los diálogos con el *tal/de* feminista.

Destaca que, a pesar de que la dinámica habitual sea trabajar en grupos, se percibe una mayor comodidad en la parte expositiva, en la que escuchan en silencio, con mayor atención que hacia sus iguales, si bien no participan mucho. Algo que nos parece que está relacionado con una tendencia al rol pasivo del alumnado en las aulas.

Roles y tareas en grupo: ellas en (casi) todo, ellos en lo público

En los grupos de trabajo mixtos, son mayoritariamente ellas quienes cogen las notas, aunque hay equipos en los que comparten la escritura –especialmente con chicos con masculinidades alternativas–. Por el contrario, en estos grupos mixtos donde hay masculinidades y feminidades hegemónicas se percibe una imposibilidad para el trabajo de compañeras y compañeros que desean hacerlo –y al final se ven personas intentando compartir alguna idea o coger algún apunte que acaba dejando el bolígrafo sin tener la oportunidad de trabajar–. En los grupos no mixtos, compuestos por hombres, existe una mayor **apatía** –con algunas excepciones que, aunque

desde una mayor jocosidad, acaban trabajando—. Por el contrario, en los equipos de chicas —menos normativas— o en los grupos mixtos —con identidades disidentes— la disposición hacia las tareas —diálogo, pensar, escribir...— es muy positiva.

En lo que se refiere a tomar la palabra en voz alta, se distribuye la participación equitativamente. No obstante, en la ocupación de lo **público**, se observan tendencias generizadas. Ellas tienen argumentos más críticos y pensados, pero cuando hablan tienen que lidiar con las risas y comentarios de algunos compañeros —y compañeras, que se inclinan más al murmullo—. Por parte de ellos, hablan cuando quieren y, normalmente, sus intervenciones son más en clave de broma o chascarrillo. Cuesta ver en sus intervenciones que se lo tomen en serio. Algo que no ocurre con otros chicos con masculinidades alternativas.

En definitiva, ellas fluctúan en roles y en el reparto de tareas, pero ellos permanecen en lo público, sin hacerse cargo —salvo las excepciones mencionadas— de las acciones reproductivas.

Lógicas de in/exclusión

En todas las aulas encontramos lógicas de inclusión y exclusión que dejan personas **desplazadas** y **outsiders** marcadas por diferentes ejes —género, diversidad funcional, idioma...—. Especialmente, un chico de DBH2 que no interactuó con nadie; las personas no binarias se relacionaban menos con el grupo e intentaban pasar más desapercibidas —ocupar menos espacio que el resto—; las chicas con diversidad funcional tampoco se comunicaron con el resto del grupo o las chicas que acababan de mudarse y tenían problemas con el castellano y/o el euskera. Cabe señalar que los grupos tampoco hicieron nada aparentemente por acogerlas.

Masculinidad hegemónica como dominio del espacio público

Si entendemos un aula como una traslación del espacio público, podemos ver que es un espacio claramente dominado por varones cis que performan una **masculinidad hegemónica**. Es decir, nos referimos a esa forma de socializar ser hombre desde la dominación, la fuerza, la heterosexualidad, la independencia, la virilidad, la violencia, la sexualidad...

No es necesario que sean *hombres* (aún son adolescentes o preadolescentes) pero ya comienzan a performar lo que se espera de ellos. En este sentido, aunque los chicos estén atravesados por ejes no normativos —gordura, negritud, etc.— se aferran a los valores de la masculinidad y la actúan incluso más extremadamente como una aparente fuerza de poder.

Esto tiene dos consecuencias. Por un lado, un **nivel informal** esto se traduce en que, ante momentos de autogestión, en las cuatro aulas los chicos

dominan el espacio y lo hacen en grupo desde una **fraternidad** abierta a los chicos y cerrada a las chicas. Cabe señalar, que esta **ocupación del espacio se hace de forma física y simbólica desde la acción, el movimiento y la voz**. Transitan el aula como si fuera de ellos, sin ninguna empatía hacia el resto de personas –mayoritariamente compañeras y personas no binarias, pero también chicos con masculinidades menos dominantes– que siguen haciendo una tarea y necesitan concentración. Aun así, cabe señalar que esto se hace desde diferentes intensidades: en aquellos grupos donde hay más mestizaje entre géneros y masculinidades menos hegemónicas se da menos y a la inversa.

Por otro lado, en un **nivel formal**, esto implica que **marquen los ritmos del aula, en general, y del trabajo en grupo, en particular**. En los grupos no mixtos o en aquellos conformados mayoritariamente por hombres se trabajó menos y se boicoteó más. Como consecuencia, las personas que habitan el grupo tienen que seguir la corriente para adaptarse o resignarse a no hacer la actividad. Esto se puede ver en el nivel de atención de algunos de los chicos que estaban en grupos que luego boicotearon la sesión, así como en dos de las chicas que rellenan la ficha, pero luego tienen que impostar la gracia para estar dentro del grupo. Es decir, volvemos a ver cómo se atraviesa el eje re/producción, donde ellos ocupan lo público, aunque sea para boicotearlo.

Fraternidad como herramienta de dominación

La **fraternidad** es clave. En todas las clases, los chicos que intentaron dominar el espacio no se atrevieron desde la individualidad y buscaron —y encontraron— el apoyo del grupo. De hecho, esto se traslada a las propias fichas donde los comentarios que se incluyen se hacen de forma repetida por varias personas —chicos mayoritariamente—.

Esto se acentúa **en aquellos grupos de chicos no mixtos o mayoritariamente masculinos**. No es esencial que estén conectados físicamente, pero, cuando lo están, su capacidad de complicidad y dominación se acentúa significativamente. Cuando son cuestionados sus comentarios, sea por las dinamizadoras o por las compañeras, se activan mecanismos de acompañamiento –del tipo, *hermano, no estás solo*– con los que se busca aumentar las estrategias de intimidación.

A través de estas estrategias boicotean las actitudes proactivas de las otras personas que están en el aula. Al final, se erigen como los **sujetos** que tienen la capacidad de decidir lo que es in/visible, in/tratable y lo que es –o no– observable.

En este clima fraterno, se da una **reacción entre ciertos sectores de chicos con una masculinidad hegemónica hacia la temática** –los feminismos, el

lenguaje inclusivo, las identidades de género no normativas...-. Que, gracias a la presión de grupo, consigue enrarecer el ambiente de la clase.

Esto es importante porque cuando se habla de feminismo o de género este grupo de chicos **no se siente interpelado**. Algo que puede darse por varios motivos: 1) Puede ser por **la forma en la que se da la materia** –de forma puntual y sin continuidad–; 2) **También por cómo se emite el discurso** –como si solamente fuera responsabilidad de lo marcado como subalterno acabar con lo que nos oprime y ellos se ven atacados–, o 3) simplemente, porque **no quieren tomar consciencia** y quieren seguir ejerciendo dominación.

Sea como fuere, esta **fragilidad de la masculinidad hegemónica reacciona desde la fraternidad con vehemencia a través de la lógica dominación/subalternidad**. La dominación bajo la premisa de *sí a mí no me gusta este tema, no lo da nadie* es clara. Esto se puede ver tanto en el intento de boicotear con comentarios fuera de lugar –ni un solo comentario razonado– o, de forma más indirecta, como en el hecho de hablar en alto cuando otros compañeros –y especialmente compañeras– estaban intentando trasladar sus impresiones.

A este respecto, **todos los comentarios homófobos, transfobos y racistas provienen de estas masculinidades**, mientras **las compañeras son contestarias** hacia estas actitudes –que les reprochan y corrigen públicamente–. Estos comentarios no se producen de forma sutil y no problematizada, sino buscando marcar lo que seguramente se entienda como irreverencia (bromeo sobre algo que no comparto y me gano el favor del grupo). Comentarios sobre cuerpos asiáticos, latinos o árabes se crean en tres de los cuatro grupos cuando ven los vídeos. Por otro lado, también se escuchan en las conversaciones informales comentarios homófobos entre varones –“¡eh, tú, marica!”, “es que eres un puto maricón” o “te habrá comido bien la zanahoria (al volver del baño)”. Actitudes que muestran que la masculinidad hegemónica se construye en base a esa triple negación: no ser mujer, no ser homosexual –“maricón” (Guasch, 2006)– y no ser un niño (Badinter. 2003).

El trabajo en grupo como parte de lo privado

Como consecuencia de este **monopolio del espacio público condiciona el trabajo en los grupos, que pasa a ser entendido como un espacio privado**. El diálogo en propios grupos, el trabajo en las fichas... se condiciona por las masculinidades hegemónicas (acabar y hacer ruido), especialmente, si forman parte del grupo.

A este respecto se puede destacar que la mayoría de las chicas, las personas no binarias y las masculinidades no hegemónicas tienden a tener unas lógicas comunes. En primer lugar, un vínculo con el **trabajo reproductivo**. Tanto en los comentarios en clase, como luego se verá en las fichas, ellas se

entienden como lideresas, pero, a su vez, marcan otros roles reproductivos como *secretarias* o *terminar haciéndolo todo*. Esta mezcla de espacios público y privado tal vez pueda explicarse por esta lógica que entiende el trabajo en grupo como parte de lo privado. Cabe señalar que las masculinidades hegemónicas tienden a enfatizar y performar su parte más desinteresada o vaga.

Por otro lado, muestran una mayor predisposición a **cuestionar los roles establecidos**. Suelen ser ellas las más problematizadas en las dinámicas con los comentarios más pensados, así como **las que cortan comentarios machistas, homófobos o racistas** de sus compañeros. Lo cual nos lleva a que **se está realizando un trabajo con la feminidad**, pero no con la masculinidad.

Pese a todo, la **discreción** como norma de género está muy presente. Las chicas, las personas no binarias o los chicos con masculinidades no hegemónicas están atravesados por un comportamiento, en líneas generales, más apacible, discreto y trabajador. En el ámbito informal, se priorizan las relaciones en pareja o grupos pequeños, así como hablar bajo y colocarse en los márgenes de la clase. Las que más llaman la atención son aquellas que están en grupos mixtos. Cabe destacar que **las personas no binarias**—socializadas en femenino— siguieron la discreción de sus compañeras y, como se verá en las fichas, mostraron su malestar en más de una ocasión. Algo que no es de extrañar si tenemos en cuenta que parte de las bromas que se verbalizaron desde las masculinidades hegemónicas tenían como base la identidad no binaria.

Por otro lado, cabe mencionar una actitud ligada a la **responsabilidad**, como es el **cuidado del material**. Los materiales que compartimos, así como las fichas rellenas, fueron tratadas con cuidado. Por el contrario, los chicos que performaban las masculinidades hegemónicas, dejaron inservibles algunos de dichos materiales, de manera que no se pudieran usar en otras sesiones. Sí hubo otras personas que pintaron o colorearon, pero sin ese afán destructivo.

El peso de la feminidad hegemónica

Todo lo dicho hasta el momento no se traduce en que todas las chicas se impliquen activamente en el aula o en los talleres, pero la forma de mostrar desacuerdo se hace desde otras formas menos públicas —cuchicheos, expresiones...—. En este sentido, las chicas con una feminidad exteriorizada normativa también fueron las que mostraron una actitud más pasiva o pasota. O, en su caso, una mayor preocupación por la **apariencia física** y los cuerpos deseables. Por otro lado, ellas también movilizan lógicas de exclusión hacia otros modelos de feminidad o masculinidad que no encajan

en la norma, aunque lo hacen desde unas formas de exclusión más discretas —que no por ello menos agresivas para quien las sufre—.

A continuación, compartimos las tablas (ver TABLA 5/1, TABLA 5/2, TABLA 5/3, TABLA 5/4) con los contenidos resultantes de las dinámicas colectivas que pueden ayudar a profundizar en el ambiente narrado en la observación participante y en las diferencias entre las reflexiones. Los fragmentos de vídeo que se pusieron para la reflexión colectiva —no en todos los grupos por igual— corresponden a las series: *Élite*, *Big Mouth*, *Rick & Morty* y *All of Us Are Dead*.

TABLA 5/1: Resultado puesta en común dinámica DBH2A	
Hombres	Mujeres
ÉLITE	
<ul style="list-style-type: none"> – Tener pitxula, que en tu DNI haya una M. (grupo masculinidad hegemónica) – Llevan la iniciativa. – Irrespetuosos – Ser activos, por ser “maricón” hacen verte como menos hombre – Ser machito, tener pene, ser heterosexual 	<ul style="list-style-type: none"> – Pasivas. – Destacan sus tetas (sexualizadas)
BIG MOUTH	
<ul style="list-style-type: none"> – Hacer preguntas estúpidas, ser transexual y tener trabuco, viva Nicolás Maduro, tener pelos en las piernas, Shrek (grupo masculinidad hegemónica) – Irrespetuosos – Lo sexualizan todo. En personas trans, lo único que preguntan es sobre sus genitales. – Ser un guarro, creer que si tienes algo ahí abajo eres hombre, sexualizarlo todo, dar más importancia a la genitalidad 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Furro, poder tener trabuco</i> (grupo masculinidad hegemónica) – La importancia de la ropa. Tienen que saber de moda, si vistes menos femenina te ven como menos mujer. Y eres menos aceptada. – No ser agresiva, ropa femenina, quejarse por todo – Preocuparse más por la imagen que pueden dar, no dan ta*nta importancia a lo que tienen entre las piernas. – Tener que llevar ropa y comportamiento femenino.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA 5/2: Resultado puesta en común dinámica DBH2B

Hombres	Mujeres
ÉLITE	
<ul style="list-style-type: none"> - Ven a la chica como objeto sexual a manipular, Está mal visto ser homosexual, Tienen que mostrarse valientes - Muchos prejuicios, son más agresivos a la hora de hablar sobre hombres homosexuales - Valiente, fuerte - Marica, fuerte - Mostrarse valientes, mal visto ser homosexual - Estereotipos de hombre 	<ul style="list-style-type: none"> - Borracha, hace lo que sea, vodka - Se sexualiza más con los mismos actos que un hombre - Ser vista como objeto sexual, hay una gran diferencia a cómo ven a dos homosexuales o a dos lesbianas - Tímida, débil - Objeto sexual a manipular - <i>Sexualizada</i>
BIG MOUTH	
<ul style="list-style-type: none"> - Tener prejuicios, ser homófobos - Se fijan más en las cosas sexuales - Mente cerrada, insensibles - Se fijan más en la genitalidad, piensan con el pene 	<ul style="list-style-type: none"> - Trans, moda - Quieren ver a la chica con las supuestas características que debe tener una mujer - Intentan aparentar que no son transfobas, pero sin darse cuenta, intentan meterla en los roles de mujer - La quieren encajar en estereotipos de mujeres, llevar ropa femenina. - La aceptan, pero tiene que seguir los estereotipos. - Transfobia, tener que encajar en lo que es ser mujer
RICK AND MORTY	
<ul style="list-style-type: none"> - Valoran más el trabajo de un hombre que el de una mujer - Todo lo que hacen ellos se considera que está bien - Se creen superiores, sus soluciones se entienden correctas, válidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Infravalorada - Menosprecio de sus ideas por ser mujeres - Infravaloradas - Opiniones como inservibles, invisibles - Trabajo y opinión considerado insignificante

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA 5/3: 2: Resultado puesta en común dinámica DBH3A

Hombres	Mujeres
ÉLITE	
<ul style="list-style-type: none"> – “Humano”, inculto, machista y estereotipado – Un género, una persona – Valiente, atrevido – Creerte superior a las mujeres – Homófobos 	<ul style="list-style-type: none"> – Humano más inteligente que e hombre ♂ – Un género, una persona – Objeto de exposición – Atrevida
지금 우리 학교는 / JIGEUM ULI HAGGYONEUN/ ALL OF US ARE DEAD	
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mu, mu</i> valiente, con muchos cojones – Valiente – Héroe, valientes, superior – Valiente, atrevido – Los que toman la iniciativa – Valientes 	<ul style="list-style-type: none"> – No está, ausente, inútil – Trabajadoras – Inútiles – No hace mucho, está desaparecida, no son protagonistas – Objeto, indefensa – Apoyo, ayuda – Invisibilizadas

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

TABLA 5/4: 2: Resultado puesta en común dinámica DBH3B

Hombres	Mujeres
ÉLITE	
<ul style="list-style-type: none"> – Tienen que ser heterosexuales, ser fuertes, “no jugar a juegos de niñas”, “tienes pelos en los huevos” (cita de la serie), El hombre bebe – Ser hetero obligatoriamente. Gustarte las mujeres, Mucho ego, confianza, Tienen más protagonismo, más tiempo en pantalla – Fuerza, valentía, hetero, machote, deportista – Que te gusten las chicas, ser macho, valiente – Fuerza, Valentía, Machotes, Ser valientes, hetero, deportista, rudo, líder, cabrón – No tiene que mostrar sus sentimientos, Fuertes (físicamente) 	<ul style="list-style-type: none"> – Tiene que saber bailar, para gustarle a alguien tiene que ser como la sociedad dice, tiene que ser fina – ¿Sexualmente libres? – Heterosexuales, gustar a los chicos – Tener que ser sexys – Guapas, sexys, finas – Que te gusten los chicos, dejarse llevar – Tiene que ser fina (comportamiento) – Discretas, finas, débil, dulce, guapa, sexy – Delgadas, ser finas, vestirse finamente – Que te gusten los chicos, dejarse llevar

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

5.1.2 Resultados de las fichas

Al final de los talleres, se reparten unas fichas –adaptando el modelo utilizado con el grupo motor de la universidad– para recoger reflexiones individuales en torno a las siguientes cuestiones:

- Sensación de malestar y bienestar en espacios en la ikastola y en acciones realizadas en el aula.
- Sentimientos asociados a malestares (nervios, angustia, inseguridad...).

- Tareas que haces y tareas que te gustaría hacer.
- Roles que sueles desempeñar y los que te gustaría desempeñar.
- Tareas que suelen hacer más los hombres y más las mujeres.
- Roles que suelen desempeña más los hombres y más las mujeres.
- Identificar malestares a partir de unas frases –que nos ayudan a analizar si se activan normas de género–.
- Por último, se incorpora una parte propositiva en formato abierto dirigida a que incorporen ideas dirigidas al profesorado para mejorar el reparto igualitario de roles y tareas en los grupos, así como de las formas de evaluación.

Antes de continuar cabe detenerse en las dinámicas que se movilizaron durante el tiempo en el que se rellenaron las fichas. Mayoritariamente, **los alumnos acabaron rápido**, lo que tiene que ver con la ocupación del espacio público anteriormente mencionada. Entregaron las fichas, se fueron **levantando y agrupando** y, en todos los grupos, se dedicaron a caminar por toda la clase, hablar alto, empujarse, insultarse, jugar con pelota, poner música y vídeos... Aunque el equipo dinamizador les dio libertad para actuar como consideraran –desde unos mínimos– durante el tiempo libre, es reseñable que no se tuvo en cuenta en ningún momento al resto de personas.

Por su parte, y en líneas generales, **las chicas se tomaron mucho más tiempo** en rellenar la ficha, lo que conllevó que lo hicieran con el ruido constante de sus compañeros. Es decir, las personas —mayoritariamente mujeres, aunque no solo— que querían ser más reflexivas y trabajar más, tienen que hacerlo bajo sus normas. Cuando iban terminando, se iban colocando en parejas o grupos de tres chicas, sentadas, hablando entre ellas en voz baja y ocupando los márgenes de la clase. En este sentido, tenían una actitud más adolescente —adulta, se podría decir— y atravesadas por la norma de género de **discreción**. En una de las sesiones, destaca que fue un chico el que acabó el último y señaló al equipo dinamizador que había una falta de comunicación en el aula y que determinados sujetos “marcaban siempre la dinámica de la clase”.

Otra cuestión llamativa que nos gustaría mencionar es que, en general, las tareas que generaron más dudas fueron *afianzar las relaciones del grupo* y *gestión de emociones*, no por el vocabulario sino por las propias acciones que conllevan. Algo que nos puede dar una pista de la **poca atención prestada a las cuestiones afectivas** en los grupos de trabajo.

A continuación, se presentan los resultados generales de las fichas de forma narrada. Su intencionalidad no es estadística, sino recoger malestares y bienestar que contribuyan a visibilizar problemáticas que pueden estar quedando veladas y en las que se siguen reproduciendo desigualdades de género –quizás menos aparentes–.

En total, se repartieron 92 fichas entre los 4 grupos, de las cuales 78 fichas fueron rellenadas correctamente: 3 correspondientes a personas no binarias; 45 chicas, y 30 chicos. Se descartaron 14, mayoritariamente, porque las utilizaron para plasmar comentarios machistas, racistas o LBGTfóbicos o para burlarse de las preguntas. De los descartes, 9 corresponden a chicos y 5 a chicas y cabe mencionar que en el cuarto grupo –DBH3B– se recogieron todas. Por último, mencionar que las medias que se presentan se han realizado sobre las respuestas dadas.

Mapeando malestares

Esta parte de la ficha está dedicada a que señalan malestares y bienestar en distintos espacios de la ikastola en una diana de colores que van del 1 – mayor malestar– al 5 –mayor bienestar–.

En general, el espacio que genera mayor malestar es el despacho (3,2) y, entre las acciones que se desarrollan en el aula, exponer (2,8). Si vamos a las respuestas por género, se puede decir que los chicos se sienten mejor en todos los espacios tanto de la ikastola como en el desarrollo de distintas acciones en el aula, salvo dos excepciones: la biblioteca (3,2 frente a 4) y tomando apuntes (3,2 frente a 3,7).

Las **chicas sienten menor bienestar en la mayoría de los espacios**, con una mayor diferencia en el gimnasio (3,5 frente a 4,1) y los vestuarios (3,2 frente a 4,2) que contrasta, como veremos, con las percepciones del *talde* feminista. En las acciones que se desarrollan en el aula la tendencia es similar y se acentúan las distancias en: entrar/salir (3,8 frente a 4,2), **intervenir** (3,1 frente a 3,7), **exponer** (2,6 frente a 3,2) y estar (3,6 frente a 4,2). Apenas hay diferencia entre la media entre chicas y chicos respecto a la distribución de los grupos de trabajo (trabajar en parejas: 3,9 y 4; trabajar en grupos no mixtos: 3,8 y 4, y trabajar en grupos mixtos: 3,8 y 3,9, respectivamente).

Cabe mencionar que en las clases B hay mayor bienestar en ellos que en ellas, al contrario de lo que ocurre en las clases A. Es curioso porque en la observación participante el ambiente fue más igualitario en las primeras, por lo que quizás esté relacionado con la mayor politización de las alumnas de B.

En el caso de las **personas no binarias**, los malestares tanto en los espacios como en las acciones **se agravan**, especialmente en el patio (2,7) y los vestuarios (2). Respecto a las acciones, en la media ninguna respuesta pasa de 3 en cuanto bienestar y se percibe un **claro malestar** en: exponer (1,3), trabajar en grupo no mixto (1,7), estar (1,7), intervenir (2) y entrar/salir y trabajar en grupo mixto (sendos 2,7). A este respecto, se considera que es necesario visibilizar estos dolores en las identidades no normativas, un **silencio** que ha estado presente en el resto de los espacios desarrollados, tanto entre alumnado como profesorado.

Respecto a los sentimientos identificados cuando se produce malestar, hay en general una mayor respuesta por parte de las chicas y de las personas no binarias. Mencionamos dos posibles explicaciones: 1) La inhibición emocional por parte de la masculinidad o 2) Una menor implicación al rellenar las fichas. Entre las primeras, destaca: inseguridad (29 respuestas de 45), nervios (23) y presión (21), seguidas por incapaz (19) juzgada (19), observada (17), miedo (13) y hartazgo (5). Por la parte de los chicos, identifican: nervios (8 de 30), inseguridad (7) y presión (6), seguidas por juzgado (5), observado (3), miedo (1) y hartazgo (1). Incapaz no lo señalan en ningún caso. Por último, en el caso de las personas no binarias, identifican: inseguridad (2 de 3), presión (2) y observade (2), seguida por juzgade (1). No señalan miedo, hartazgo, nervios o incapaz.

En estas respuestas se observa que la inseguridad y la presión son sensaciones compartidas –donde también intersecciona la edad y las exigencias académicas–. No obstante, el señalamiento de las chicas de la **incapacidad** y **el sentirse juzgadas** se relaciona con el síndrome de la impostora, muy ligada a la norma de género de la **autoexigencia** y **responsabilidad**. Igualmente, tanto ellas como las personas no binarias dan respuestas altas en sentirse observadas, lo que puede tener una relación con los cuerpos y esa lógica **sujeto/objeto**.

Reflexionando sobre los trabajos en grupo. Parte I

En esta parte de la ficha tienen que señalar qué tareas son las que más realizan y cuáles son aquellas que les gustaría realizar. Respecto a las primeras, en general, señalan: buscar documentación (40), comprar el material que se necesita (40), diseñar la presentación (40), coordinar al grupo (38) y realizar el trabajo audiovisual (36). Si vemos la distribución por género, y a pesar de las diferencias en el número de fichas, se puede decir que proporcionalmente las chicas trabajan más que sus compañeros. Sin embargo, las alumnas se encargan mayormente de comprar el material (31), el diseño de la presentación (26), buscar documentación (25), corregir el trabajo final (25) y exponer (25).

Las tres personas no binarias señalan también corregir el trabajo final, seguidas por dos respuestas en buscar documentación y exponer. Por parte de los compañeros, las tareas que más señalan son: coordinar al grupo (15), elegir el tema (14), buscar documentación (13) y diseño de la presentación (13), seguido por escaquearme todo lo que puedo (12, que sus compañeras responden en 13 ocasiones). Por lo tanto, **las alumnas están más presentes en todas las tareas, invisibles y visibles**, y se reparten por todo el espectro que va de lo privado-reproductivo a lo público-productivo. Sin embargo, la presencia masculina a pesar de que respondieron menos está más ligada a la

coordinación –en línea con el rol de responsable que en el *tal/de* feminista se señala como masculino, con el fin de “no hacer nada”– y elección del tema, así como a esa **apatía** que tiene una gran presencia entre los varones.

Esto se liga también con las tareas que les gustaría hacer, que ellos apenas responden. En general, señalan principalmente: elegir el tema (22), afianzar las relaciones de grupo (16) y gestión de emociones (13). Si atendemos a la distribución por género, la primera es deseable para 17 chicas, 2 de las 3 personas no binarias y 3 chicos; respecto a la segunda, la señalan 16 alumnas y 1 una persona no binaria, mientras en la última un chico acompaña a 12 compañeras. Por último, cabe mencionar que los deseables feminizados se dividen entre la elección del tema y tareas ligadas a lo emocional.

Reflexionando sobre los trabajos en grupo. Parte II

Este apartado se corresponde con el desempeño de roles que consideran que realizan y aquellos que les gustaría desempeñar. En general, entre los primeros se señalan: escuchadora/e/o (50), creativa/e/o (42) y siempre está disponible (40). Justamente, son las tres más señaladas por ellas (34, 25 y 24, respectivamente) y por ellos (16, 17 y 15). La escucha y la disponibilidad también son la respuesta de dos de las tres respuestas entre las personas no binarias, acompañadas por facilitadore (2) e invisible (2). Entre las alumnas también son mayoritarias los papeles de obediente (22) e invisible (20) y, en general y como ocurre con las tareas, están más presentes en todos ellos.

Si nos vamos a los roles que les gustaría desempeñar, nos encontramos con que son: logra imponer sus ideas (16), líder (12) y creativa/e/o (12). Respuestas mayoritariamente femeninas porque fueron las que más respondieron a estos deseables. En este caso, destaca el vínculo a la imposición y al liderazgo –que se puede relacionar con ese deseo de elección del tema y con un tipo de liderazgo más emocional si atendemos a la presencia emocional del apartado anterior–. Una vez más, se observa el recorrido de **las chicas por toda la gradación público-privado de los roles**, lo que explica que tengan una alta presencia en liderato y obediencia. Y destacan las respuestas de las personas no binarias a roles tradicionalmente ligados a los mandatos femeninos, donde comparten con sus compañeros el vínculo a lo emocional y a la disponibilidad.

Reflexionando sobre los trabajos en grupo. Parte III

Esta parte de la ficha está dedicada a problematizar quién hace qué en los grupos de trabajo más allá de la experiencia personal. Así que se les pide que señalan qué tareas realizan más los hombres o más las mujeres.

En muchas de las fichas, **se entiende que hay un reparto igualitario de tareas** –especialmente en las masculinas–, aunque se señala un ejercicio

generizado de ciertas acciones: ellas se encargan mayoritariamente de: coordinar al grupo (39), corregir el trabajo final (36), tomar notas (35), diseño de la presentación (33), tareas de limpieza (31), redacción del trabajo (30) y gestión de las emociones (30).

Entre las tareas principales que ejercen ellos se identifican mayormente: realizar el trabajo audiovisual (18), elegir tema (16), escaquearme todo lo que puedo (15, identificada por 11 chicas, 2 chicos y 2 personas no binarias) y buscar documentación (14). Entre las personas no binarias, señalan como tarea ejercida por mujeres mayoritariamente el tomar notas (3) y corregir el trabajo final (3).

De tal manera, se puede decir en general, y una vez más, que las **alumnas están más presentes en el ejercicio de todas las tareas**, pero especialmente lo están en aquellas más **invisibilizadas** en relación con sus compañeros. La apatía se vuelve a hacer presente en el caso de los alumnos y también su influencia a la hora de elegir los temas.

Reflexionando sobre los trabajos en grupo. Parte IV

La dinámica de esta parte es la misma que la anterior, pero aplicándolo a los roles que desempeñan. Al igual que en el reparto de tareas, también identifican en mayor medida un **desempeño igualitario de roles**. Pero existe una tendencia generizante en los papeles que ejercen en los grupos de trabajo. En ellas, se señala: creativa (39), cuidadora (39), escuchadora (33), líder (32), facilitadora (31), secretaria (31), obediente (30). Y es importante mencionar: siempre está disponible (28) y siempre acabo haciéndolo todo (26). En ellos se identifica, especialmente por parte de las compañeras: desaparecido (25) e invisible (23), seguidos por el que dialoga (18, las 3 personas no binarias lo señalaron) y follonero (17).

Así, volvemos a ver la mayor presencia de las alumnas en el desempeño de todos los roles (con un abanico más amplio de actuación), si bien el **apego a un papel emocional y cuidador** también se hace evidente. Por parte de los alumnos, se refuerza esa idea de **pereza y apatía**. Por último, cabría identificar si existen diferencias cuando se habla de las mujeres y personas no binarias como invisibles (si pasan desapercibidas) o de los hombres (más ligado a no presencia en el trabajo).

Mapeando malestares. Parte 2

En esta parte de la ficha se les pide que señalen las frases con las que sienten identificación. Son las siguientes:

- “Me suelo sentar en una esquina e intento pasar desapercibida/e/o”.
- “Miro al suelo para evitar que me pregunten”.
- “Tengo miedo de quedar en blanco cuando hablo en público”.
- “Siempre intento evadir el conflicto”.

- “Evito llamar la atención”.
- “Soy buena/e/o escuchando, pero no tanto hablando”.
- “Necesito sentirme respaldada/e/o cuando trabajo en grupo”.
- “Me gustaría hablar más, pero no encuentro el momento de intervenir”.
- “Mis compis no me toman en serio”.
- “Tengo miedo a que piensen que soy una/e/o mandona/e/ón”.
- “A veces, no intervengo porque pienso que no sé suficiente del tema”.
- “Suelo sentirme fatal después de intervenir porque pienso que metí la pata”.
- “Me pillo a mí misma/e/o sonriendo, aunque no tenga ganas”.
- “Me preocupo de cómo están mis *compis* pero no siento que hagan lo mismo por mí”.
- “Cuando tengo que exponer, siempre pienso qué van a decir de mi cuerpo”.
- “Pienso mucho la ropa que voy a llevar cuando voy a exponer”.
- “Me he sentido violentada/e/o por algún compañera/e/o”.
- “Me he sentido agredida/e/o por algún compañera/e/o”.

La sensación de malestar principal es: “tengo miedo de quedar en blanco cuando hablo en público”, que es la respuesta mayoritaria de chicas (32), las tres personas no binarias y de 11 chicos. Un temor que está muy ligado a la exposición e intervención como acciones que peor hace sentir al alumnado en el aula.

Observando la relación entre las frases en las que se identifican y el género, los alumnos señalan principalmente “evito llamar la atención (11)”, “soy bueno escuchando, pero no tanto hablando” (11) y “a veces no intervengo porque no sé suficiente del tema” (11). Las tres personas no binarias coincidieron con esta última, a lo que se suma “me preocupo de cómo están mis *compis*, pero no siento que hagan lo mismo por mí”.

Respecto a las alumnas, es muy significativa la identificación con sentencias que tienen que ver con el cuerpo y el sentirse observadas/juzgadas cuando tienen que estar o intervenir en lo público: “cuando tengo que exponer, siempre pienso que van a decir de mi cuerpo” (24) y “pienso mucho la ropa que voy a llevar cuando voy a exponer” (22). Además, también hay una coincidencia alta en: “miro al suelo para evitar que me pregunten” (22), “me preocupo de cómo están mis *compis*, pero no siento que hagan lo mismo por mí” (22), “tengo miedo que piensen que soy una mandona” (21), “soy buena escuchando, pero no tanto hablando” (20) y “a veces no intervengo porque pienso que no sé suficiente del tema” (20), cuyo señalamiento es elevado entre todo el alumnado.

En definitiva, se puede decir que las mujeres se sienten más condicionadas por la **apariencia física** y que la **discreción** y el vínculo al **cuidado** se activan como normas de género para ellas y las personas no binarias (socializadas desde la feminidad). Esta preocupación ligada al cuerpo apenas es señalada por los chicos, lo que contrasta con lo comentado en el *talde*

feminista. Sería interesante profundizar en si esta falta de respuesta está ligada a la obligatoriedad de los varones a la **invulnerabilidad**.

Otras cuestiones

La última parte de la ficha está pensada a que incorporen posibles propuestas para mejorar el trabajo en grupo. La primera pregunta está dirigida al profesorado para buscar **un reparto más igualitario de las tareas** entre las personas que componen el grupo. La mayoría de las respuestas hablan de elegir el propio alumnado al grupo –o tener más peso en la decisión–, que se expulse o se cuestione a la persona que no trabaje o la redistribución de todas las tareas entre todos los componentes. También se aboga por la creación de grupos mixtos con mayor frecuencia.

Respecto a propuestas para **mejorar la evaluación de todas las tareas**, existe una amplia coincidencia en un mayor control del trabajo individual (incluso a través de la autoevaluación) que sirva de complemento y contraste con el conjunto. Por otro lado, se recogen quejas sobre la excesiva carga de trabajo y presión en el aula. Por último, por comentarios y *feedback* posterior, parece que los talleres han gustado.

5.1.3 Devolución al profesorado

Por último, nos detenemos brevemente en la sesión de devolución con parte del profesorado que conforma el GM de Abusu tras los talleres. Respecto a los roles en las aulas, también observan esa **omnipresencia de la masculinidad tóxica** y también una **hiperresponsabilidad** en las alumnas que se refleja en la idea de “si no lo hago yo, no lo hace nadie”.

También se comenta la dificultad de seducir a los alumnos atravesados por esta masculinidad o de hacer pedagogía feminista sin que se sientan atacados y conseguir que se sientan interpelados. En general, concuerdan en que les **faltan herramientas y necesitan formación** sobre este tipo de cuestiones, además de tener en cuenta que las aulas están atravesadas por lo que ocurre fuera, especialmente, por los modelos familiares.

Respecto a la formación de los grupos de trabajo, comentaron que habían probado en varias ocasiones que se autogestionaran y eligieran al equipo pero que se desentienden de la responsabilidad y les piden que los forme el profesorado.

Por parte de las profesoras de niveles educativos inferiores señalan la importancia de buscar **fórmulas integrales** –en todos los niveles educativos– para trabajar la igualdad. Pues el alumnado de secundaria es un referente para las personas de menor edad y esto hace que reproduzcan comportamientos. A este respecto, es especialmente relevante que señalan un problema de contagio entre alumnos más pequeños que buscan imitar las

masculinidades hegemónicas. Una preocupación que también surge en los espacios de diálogo con el *talde* feminista y las exalumnas de la Ikastola, que presentaremos a continuación.

5.2 ESPACIOS DE DIÁLOGO COLECTIVO

Estos espacios de diálogo colectivos se diseñan con el objetivo de profundizar en el diagnóstico y de pensar en estrategias que puedan ayudar a superar las desigualdades de género que se han ido detectando en el proceso.

5.2.1 Conversas con el talde feminista

En Abusu Ikastola existe un talde feminista (mixto), del que acuden tres estudiantes de DBH4, dos de DBH3 y dos de DBH2. De las siete componentes, una es un chico del tercer curso. Se desarrollan dos reuniones, planteadas *a priori* con objetivos distintos: una más en **clave diagnóstica**, dinamizado por Uxue Zugaza, y otra más **propositiva**, de la mano de dinamizadoras de los talleres en las aulas –las dos coordinadoras de esta investigación y Lorena Cabria–, para incidir en cuestiones que se habían observado en el ambiente. Cabe mencionar que muchas veces la conversación se fue por derroteros más ligados a la crítica a la ikastola y al profesorado o conflictos que se producen dentro de las aulas que a la división de género en las tareas y roles de los trabajos grupales y a la búsqueda de herramientas concretas para superarlas.

Sin embargo, esta información es muy valiosa en sí misma, porque permite ser conscientes de la poca escucha que hay hacia las quejas y demandas del alumnado –lo que justifica el planteamiento de esta investigación, pensada desde la necesidad de su protagonismo–. Desde esta falta de espacios, aprovechan la oportunidad para volcar sus malestares. Y abre la puerta a contextualizar los grupos de trabajo en un entorno más amplio, que posibilita complejizar la mirada sobre las dinámicas en las que se (re)producen las desigualdades. Por último, cabe mencionar que, por la relación entre ambos espacios de diálogo, se ha decidido presentar las reflexiones de forma conjunta y agrupada por temáticas, lo que facilita la claridad en la exposición. Asimismo, se ha optado por recoger los sentires de forma generalizada, priorizando el qué se dice al quién lo dice, también porque las opiniones eran mayoritariamente compartidas.

Composición y ambiente dentro de los trabajos en grupo

Una primera cuestión, tiene que ver con la conformación de los equipos. Parece no haber una preferencia clara de si deben ser creados por ellas mismas o por parte del profesorado. Cuando los hacen voluntariamente parece que funcionan mejor, porque hay menos problemas en el reparto de

trabajo y las cargas se asumen de forma más igualitaria. Por el contrario, se pierde relación con otras compañeras y compañeros si siempre se trabaja con las mismas personas.

Les preguntamos sobre qué ocurre si te llevas mal con alguien y surgen opiniones contrapuestas. Una persona dice que si te quejas mucho de una persona no te suelen poner con ellas. Otra cuenta que no siempre lo hacen, que a una amiga la pusieron con quien le hacía *bulling*. A este respecto, se manifiesta cierta sensación de abandono ante estos casos. Un argumento que el personal docente les plantea –y algunas están de acuerdo con esta explicación– es que “en la vida os va a tocar trabajar con gente que no os va a caer bien y os tenéis que acostumbrar”. A lo que responden que “una cosa es llevarse mal y otra que te machaquen”. Aun así, parece que no hay formas de violencia generalizadas, sino que provienen de un pequeño grupo, de chicos concretamente, como luego nos detendremos cuando abordemos masculinidades.

Volviendo a los grupos, se expone una tendencia a una opinión negativa entre ciertas personas, que también se recoge en las fichas que se reparten en las aulas en DBH2 y DBH3. En los datos generales las respuestas se inclinan hacia un ligero bienestar: 3,9 de 5 respecto a trabajar en parejas y 3,8, tanto en grupos no mixtos como mixtos, que se reparten equitativamente, salvo en el caso de las personas no binarias –cuyos malestares son generalmente más altos en espacios y acciones–.

Estas valoraciones diferenciales no guardan contradicción porque pensamos que actúan varios elementos: los malestares cuando toca un grupo con el que no se está a gusto y el compañerismo cuando se está a gusto, aunque no se trabaje bien. A lo primero se vincularían frases como que hay problemas “la mayoría de las veces” y hay incluso quien menciona que “no funcionan”. Respecto a lo segundo, surge cuando hablan del ambiente de clase. En DBH4 afirman que es mucho mejor porque se llevan bien, lo que facilita la interacción grupal. Por el contrario, en 2º y 3º las relaciones son malas, llegándose a calificar como “una guerra”, cuyas consecuencias se muestran en forma de hastío por estudiantes más en los márgenes.

Por otro lado, **la atmósfera condiciona las herramientas del trabajo en grupo** que se proponen, como la práctica de la coevaluación. Cuando se llevan bien se “compinchan”, lo que según ellas les permite autorregularse y si no has hecho mucho, pues ya lo compensarás. O no, porque “si es tu amiga y es vaga, siguen siendo tu cuadrilla”. Por el contrario, cuando se llevan mal “se putean entre ellos”. Aquí se echa de menos un **mayor control** por parte del profesorado, al que achacan que “podría fijarse un poco más sin tener que decírselo tú”. Se les pregunta por cómo se realiza: “Pones un número y fuera”.

Roles de género en los grupos de trabajo

Identifican **desequilibrios** en las cargas de trabajo, **sin problematizar los sesgos de género**, y asumen que “siempre va a haber alguien que se lleva más trabajo”, aunque no todas las participantes se definen como las que más trabajan en los grupos. Una motivación principal para hacerlo es el interés: “cuando el proyecto es más guay la gente se nota que trabaja”.

Como se ha mencionado, se realiza un contrato inicial, aunque se queda en un formalismo. A través de este acuerdo, se reparten cuatro roles en los grupos —portavocía, responsable del grupo, responsable del material y secretaría—, pero no siguen ningún criterio para adjudicarlos. Generalmente, van “al primero que se lo pida” o a sorteo. Ante la pregunta directa de si identifican diferencias de género —al margen de que sea aleatorio— no hay acuerdo. Destaca que el más contundente es el varón, que señala que sí hay diferencia “porque los chicos son los que no hacen nada o los responsables y las chicas son secretarias o encargadas del material. Ellos también asumen la responsabilidad del control del tiempo, pero en esa tarea no hacen nada”.

Las demás participantes han reconocido que en sus clases también se reproduce el **patrón de chicas-secretarias** (“yo me pongo a pensar y secretario-chico creo que no he visto nunca”). Es interesante que nadie quiere asumir el rol de secretaria, se entiende como algo pesado o que “te lo encasquetan”, “el rol que menos me gusta”. Sin embargo, reconocen que siempre lo asumen las chicas. No saben identificar por qué ocurre esto, pero sí reconocen que “implica mucha responsabilidad”, la importancia que tiene que la “letra sea bonita (...) los chicos para eso suelen ser más desastrosos” o que “como los chicos son más vagos, normalmente, eligen los roles que no hacen nada”.

Se les señala la contradicción entre ese “no hacen nada” y que tomen el rol de responsables que, en un principio según explican, es para gestionar conflictos y guiar al grupo, aunque, una vez más en la práctica, “no hagan nada”.

Por el contrario, en **la portavocía hay más equilibrio**, lo que también concuerda con lo percibido por el profesorado y en los talleres. Es un rol que les gusta y, sin embargo, no ocurre lo mismo con hacer presentaciones en público, que según quienes son más o menos costosas, aunque afirman sentir “nervios” y “vergüenza”. Para reducir estas sensaciones, se menciona que es clave tener “confianza” con la gente de clase [que sea un espacio seguro]: “Si tienes confianza como en mi clase, si me equivoco incluso me van a tapar, nos vamos a reír todos o lo que sea. Pero es que en los otros cursos lo van a tener más chungo [...] que yo he oído que se hacen putadas entre ellos”.

Una de las participantes que ha dicho que siente vergüenza menciona su timidez para explicarlo, pero también hace alusión a la dinámica de clase.

Se les pregunta si prefieren presentar delante de chicas, chicos o si les da igual. Ha habido un acuerdo en la indiferencia, pero se matizan un poco las respuestas: “es cierto que prefiero [el chaval] delante de las chicas, porque los chicos se ríen más [...] me da cosa”. A lo que añade otra que “cogen cualquier excusa para reírse [de quien presenta].

Por tanto, no resalta tanto que las chicas prefieran no presentar, o que lo pasen especialmente mal, sino que los chicos tienden a burlarse más en las presentaciones: “se creen más guays [...] porque hoy en día reírse de la gente es super divertido”. Aunque sobre esto no hacen una lectura en clave de género: les he preguntado si a la inversa ocurre —si las chicas se burlan de quien presenta—, y una de ellas ha respondido que “depende de la persona. En nuestra clase no está esa diferencia. Tenemos un respeto que es *lagun errespetua* (respeto entre amistades) entonces no pasa eso de chicos contra chicas. Entonces sin más, si nos reímos nos reímos todo el mundo, pero no es para joder a nadie, y se nota.”

Liderazgo y compromiso frente a escaqueo

La tónica de escaquearse por parte de los chicos no solo se da en el aula, sino en espacios como el *talde* feminista, que es mixto, el *talde* de euskera, etc. Identifican que **la participación de los chicos** se da sólo cuando las reuniones son en horas de clase, que aprovechan **para escaquearse**. Por lo general, dicen que las chicas están más comprometidas —una responsabilidad social que también surgió en las entrevistas con el monitorado de tiempo libre—. De tal forma que señalan su liderazgo: “la verdad es que aquí las cosas no las llevan los tíos”, “diría yo que no hay ningún tío en los grupos [de coordinación de diferentes temas]”. La iniciativa, independientemente del tema, la llevan las chicas.

Masculinidades frágiles

Sin embargo, frente a este liderazgo, aparece la masculinidad hegemónica, que condiciona el espacio público de varias maneras. Por un lado, porque “no se callan y molestan” y “son invasivos”. Por otro, porque al final la clase se acaba moldeando “a su manera” —como las dinamizadoras encarnaron durante el desarrollo de los talleres—. Y, por último, porque sus formas de actuar están muy ligadas a distintas formas de violencia. Se habla de violencia física, con ideas como que “la agresividad está de moda” y referencias a peleas dentro y fuera del centro. Y de violencia verbal, muy ligada al machismo —“puta”— y a la LGBTfobia —“maricón”, “mariconas”—.

Este modelo de masculinidad moldea las relaciones de los chicos hacia afuera pero también hacia adentro. Surge aquí una cuestión muy interesante que tiene que ver con los condicionantes hacia su apariencia física. Algo que,

como cuentan, produce **inseguridad** en ellos, aunque normalmente lo asociamos a chicas en espacios como los vestuarios –o las playas–. Mientras ellas dicen que “les da muy igual”, el participante se siente “incómodo, están ahí todos los tíos, todos los *heterazos*”. Una de ellas dice que percibe “a los chicos más inseguros que a las chicas”, e identifican comportamientos ligados a esta inseguridad: “casi no se cambian”, “literal, entras [a los vestuarios] y hay dos cambiándose y son los flacos y altos”, “yo he notado este verano que intentan taparse bien. Se supone que eso ha sido siempre entre las tías, como ‘ay, qué vergüenza’. Entras en un vestuario de tíos, te crees que se están cambiando normal y no, se están tapando todos”.

Si vamos a los datos recogidos a través de las fichas, contradictoriamente, se señala el vestuario como un espacio de bienestar entre los chicos que la rellenaron, con un 4,2 de 5. Esta cifra baja en el caso de las chicas al 3,2 y en el de las personas no binarias se reduce al 2, en posiciones de malestar. Cabe preguntarse si estas respuestas están condicionadas por la propia masculinidad que los inhibe de expresarse. O si las respuestas de las fichas abarcan un perfil más variado de las opiniones de las alumnas de Abusu, quizás menos politizadas que las del *talde*, y más condicionadas por el modelo de feminidad normativa –que también se ha visto actuar con fuerza en la observación participante–.

Volviendo al tema de la inseguridad, el chico piensa que es por los estereotipos y que, como no pueden cumplirlos, tienen miedo a mostrarse: “No cumplen con esos estereotipos, pero los buscan”. Hablamos de “ser unos malotes”, “chulería”, “tener tableta”, “fumar porros”, “soy el puto amo”, “a ver qué burrada suelto por la boca”, “muy heteros y homófobos”, “se ven y no se saludan, sino que se dan una hostia”.

La fraternidad como instrumento de dominación

A pesar de toda la carga negativa sobre la masculinidad que se concentra en un grupo minoritario, preocupa el **efecto contagio** que tiene: “No dan miedo ellos, me da miedo la manera en que se les copia [...] porque van de putos amos, la gente se cree que son los putos amos y les copian. [...] Los más pequeños lo ven como modelo”. Se trata del patrón de deseabilidad en el que todos quieren ser los “guays”.

Y aquí surge con fuerza la fraternidad –tóxica– entre hombres. Ese pacto entre hombres como herramienta de dominación, que se repliega en el apoyo al grupo. Se observa en comentarios como: “Los pasan a otra clase, no tiene amigos, pero lo respaldan igual. Está ahí su manada y los que se ríen” o “todos les protegen” cuando tienen actitudes homófobas. Por supuesto, la fraternidad también es excluyente con los varones que no encajan en el comportamiento esperado, lo que limita la capacidad de influencia de esas

(potenciales) masculinidades alternativas. El chico del grupo dice que “si eres su amigo igual te hacen caso, que es verdad que al ser hombre te escuchan más. Pero como eres más amigo de chicas, pues eres una de ellas”.

En relación con esto se encuentra ese comportamiento reactivo, en el que la masculinidad –tóxica y fraterna– está reaccionando a los cambios en clave de justicia social. Esto provoca que algunos chicos se vean cohibidos a la hora de apoyar a las chicas en actos feministas: “si un tío de los *heterazos*, de los que quiere seguir a esos, necesita salir en una foto [el día del 8M] apoyando a algo le *funan*, le dicen de todo”.

En este sentido, identifican resistencias ante el feminismo por parte del alumnado –mediante burlas o expresiones ‘ni machismo ni feminismo’–, también entre chicas: “Lo que más sorprende es ver, por ejemplo, a un negro decir que el racismo está bien o a una mujer diciendo que el machismo está bien o que no existe”.

Los feminismos, desde abajo, como respuesta

Las formaciones puntuales que reciben sobre feminismo “no sirven de nada” porque, aunque les interesan, “no funcionan”. Por el contrario, consideran la sensibilización entre iguales más positiva, cuando es la compañera quien te ayuda a trabajarte –una cuestión que también surgió en el taller dirigido a masculinidades en la universidad–. Comenta una de ellas:

A vosotras [respecto a 2º y 3º] os han enseñado esto del machismo los profesores [...] Nosotras hemos tenido suerte y nos hemos auto-educado. O sea, se lo decía yo al de al lado. [...] Yo tengo compañeros que hace unos años eran unos machistas de mierda y ahora mismo ese compañero puede estar diciéndole a otros que se calle.

Se trata de una apuesta muy interesante, porque no solo reivindica la **horizontalidad y la pedagogía entre iguales**, sino que se plantea como una herramienta potente para socavar el pacto fraterno y que ellos se involucren activamente en el freno de las desigualdades.

La formación desde arriba están bien, pero no hacen caso, no les llega. Piensan que es mejor “ponerles en situación [...] y en el momento que pasa algo serio se empiezan a dar cuenta”. Las enseñanzas feministas de las compañeras contribuyen a que se repiensen, si bien “es importante que seas amiga de esa persona”, lo que te permite decirles cosas a tus amigos machistas: “tío, se supone que soy tu amiga y me estás soltando esto, piensa que también me lo estás diciendo a mí. Entonces ahí empieza a recapacitar”. Por el contrario, las lecciones procedentes del profesorado –sea propio o de talleres puntuales–, más formales y menos experienciales, no tienen este impacto. Y ponen un ejemplo: “a mí si me viene un *irakasle* y me dice ‘no fumes porros’ pues me da igual, o para llevarte la contraria voy a fumar. Pero

si veo que un amigo está pasándolo súper mal con los porros [...] al final te empiezas a dar cuenta y dices, hay que espabilar”.

Sin embargo, esta capacidad de influencia no la sienten cuando se trata de frenar estos comportamientos en clase. Una de ellas dice que “llega un punto en el que para qué, si nadie me defiende, estoy yo sola contra X y contra quienes le siguen. Dos personas no vamos contra cinco, ¿sabes?”. De nuevo, el factor compañerismo –en 4º– se activa y no serían dos contra cinco, “en todo caso sería uno contra veintitrés”.

Ante la indefensión, sienten poco respaldo por parte del profesorado, al que reclaman una mayor actuación frente a estos comportamientos.

Toca proponer: ¿Cómo creamos grupos de trabajo más igualitarios?

Nos vamos a la parte propositiva y volvemos a la distribución de roles y tareas en los grupos de trabajo, sin apenas acciones para trabajar las desigualdades. Hay cierta conformidad en presuponer que, si el ambiente es mejor y más equilibrado, las dominaciones se desactivan.

Se lanzan varias propuestas para aumentar la motivación hacia los trabajos en equipo: poder elegir los temas que van a abordar y mejorar la formación sobre ellos –que el profesorado de explicaciones o que se hagan **charlas desde colectivos** relacionados, pero que no quede en “me lo busco yo en Wikipedia”; un cambio en la estructura de las clases –buscar otras formas de poner las mesas y sillas–, y alterar la composición de los grupos. Aquí se plantea como alternativa **poder llevarte un bikote** al grupo de 4; es decir, poder trabajar con una persona con la que te llevas bien “por lo que trabajas mejor con ella y trabajas”.

También abogan por mezclar dos personas que trabajan con dos que no trabajan, porque estos últimos se “contagian”. Por el contrario, “si de 3, 4 no trabajan o acabas no haciendo nada o te acabas comiendo todo el marrón”. Para evitar la sobrecarga de unas personas sobre otras, reivindican una mayor implicación del profesorado. Aunque les parece difícil de implementar, verían positivo realizar un **seguimiento** de lo que ocurre en el grupo más allá de la entrega del proyecto final. Para ello, consideran que sí necesitan herramientas para gestionar los conflictos –también el profesorado–. También se plantea que necesitan más tiempo para trabajar en el aula el proyecto, porque sienten una sobrecarga no solo por esto sino también por los exámenes, los portafolios. Piensan que tendría que “haber una mejor coordinación y comunicación entre el profesorado”.

El último elemento tiene que ver con la evaluación. La propuesta aquí se encamina a combinar una evaluación individual y otra grupal por parte del profesorado, que pueda equilibrar el esfuerzo de cada persona.

Y ya dispuestas a soñar: ¿Cómo construimos espacios cuidados y seguros para todo el mundo?

La atmósfera en el *talde* feminista está muy atravesada por la crítica hacia el centro, lo que provoca que el aspecto propositivo se incline hacia la protesta y las quejas. Teniendo en cuenta este ambiente, y desde la firme apuesta de que hay que politizar los malestares, se recogen algunas reflexiones generales que puedan contribuir a mejorar el bienestar del alumnado según sus propias necesidades manifestadas.

En primer lugar, se señala que sería importante mejorar la **sensibilización y la capacitación** del profesorado hacia ciertos temas como el *bullying*, el machismo o la LGBATIQ+fobia. Como medida concreta, proponen baños mixtos como espacio de comodidad para todo el mundo. Asimismo, se les sugiere si verían positivo pasarles un **cuestionario** al principio del curso para saber cómo se sienten y cómo se identifican y dicen que sí.

Respecto a los instrumentos que existen en la actualidad, el centro está adscrito al proyecto Kiva, que es un programa frente al acoso escolar desarrollado por el Ministerio de Educación de Finlandia, y que existe un Protocolo frente a las violencias que se hizo desde la ikastola. Recogen positivamente la idea de que una mayor implicación por parte del alumnado en estos procesos podría contribuir a que sientan una mayor interpelación —aunque habría que saber cómo incorporar a aquellos que no tienen interés ninguno en estos temas—. También reivindican una mayor implicación por el personal docente, que muchas veces sienten que las tratan como “exageradas” y les llegan frases como ‘¡eh, relájate!’, que las hace sentirse juzgadas. También poner el foco más en el acosador que en las personas acosadas a las que muchas veces se les pide que lo arreglen ellas mismas. Y si hay apoyo en clase bien, “tienes detrás a 24”, pero “¿y si solo te defienden 3?”.

En segundo lugar, también reclaman una **mayor y mejor formación del alumnado en temas como educación sexual, género o diversidad sexual**, porque son muy puntuales y, a veces, repetitivas. Apuestan por aprovechar asignaturas como *Baloreak* para articular estas formaciones —en detrimento de otras como oratoria que la viven como un espacio poco pedagógico que se centra en frases como ‘habla más alto’ o ‘estate más suelta’—.

En tercer lugar, demandan un mayor compromiso con el *talde* feminista para sentirse apoyadas en las acciones del 25N o del 8M, para cuya organización perciben más trabas que facilidades por parte del centro. En general, abogan por una **mejor comunicación profesorado-alumnado**, que tenga en cuenta sus intereses y lo que ocurre más allá de las aulas. Por último, también piensan que se debería mejorar la coordinación y la comunicación

entre el personal docente que “deberían ser un equipo”. Algo que evitaría la sobrecarga y el solapamiento de exámenes y tareas.

En definitiva, se manifiesta una necesidad de sentirse más comprendidas, más escuchadas y más motivadas por lo que ocurre en el aula y en los grupos de trabajo.

5.2.2 Conversa con exalumnas

Con el objetivo de tener una fotografía general de las dinámicas de desigualdad de género que se identificaron en Abusu Ikastola, se plantea una entrevista con dos exalumnas, justamente cofundadoras del *talde* feminista. Su visión aporta un conocimiento del centro, al haber estado desde los 3 años hasta el último nivel, DBH4, y una mirada más amplia que aporta la distancia, ya que ahora están en 2º de Bachiller en otros lugares. En esta tarea nos hemos centrado en establecer un diálogo indirecto con las vivencias del alumnado actual que nos ayuden a profundizar en el diagnóstico actual y una parte propositiva, desde una posición situada y, a la par, más alejada por edad y momento vital. En este caso, se ha apostado por aunar ambas partes por bloques temáticas, pues facilita la lectura en relación con las reflexiones anteriores.

La dinámica del trabajo en grupo

Consideran el trabajo en grupo como parte de la filosofía de la Ikastola, que es una cooperativa que se basa en que todo se haga en equipo. Y estos grupos son “una manera de socializar, de aprender de forma repartida, por lo que hace falta mucha confianza y te enseña lecciones que te van a hacer falta después”. Así que, al igual que ocurre con las alumnas de DBH4, piensan que el buen ambiente que tenían en clase –también en 4º– permitía que el trabajo en grupo funcionase y que, **como había buen rollo, “no había desigualdades”**, independientemente de que te llevaras bien con todos los componentes ya que “hay que aprender a trabajar con gente que no te gusta, porque te va a pasar en tu vida”.

Respecto a la composición, en su caso, decidían ellas al equipo, lo que les parece mejor que, como le ocurre ahora con una de ellas, elige la profesora. De todas formas, problematizan que el hecho de ser ellas quienes eligen a las personas puede provocar que alguien siempre se quede solo, lo que no está bien. Por ello, una de ellas señala como alternativa algo que también se propuso en el *talde* feminista: **mezclar** a la gente para igualar y que unas personas tiren del carro y contagien al resto. La compañera no lo tiene tan claro, porque existe el riesgo de “tener que trabajar más o estar por encima y corro el riesgo de que afecte a mí nota. No me importa

responsabilizarme, pero sí me importa, y mucho, que alguien no trabaje nada y me afecte”.

Se les plantea qué opciones encuentran cuando ocurre que alguien se evade de sus tareas. Dicen que siempre tuvieron la opción de echar a gente del grupo en Abusu y que lo hicieron varias veces, porque no estaban dispuestas cargar con alguien que no trabaja “y que tenga un 9 cuando no hizo nada”. Piensan que también es positivo el uso de la autoevaluación del grupo, porque se ponen notas entre compañeras y permite contrastar las diferentes percepciones —“si alguien es amigo y le pone un 9, yo puedo ponerlo un 4”—. El sesgo de género es claro para las dos: quienes no trabajan son “en un 90% tíos”.

Masculinidades frágiles

Resulta interesante que en la conversación opten por esta terminología para poner en evidencia esa inseguridad masculina que está reaccionando a los cambios —frente a colectivos subalternos—. Señalan que están preocupadas por las generaciones más jóvenes —tienen hermanas pequeñas en Abusu—

Haciendo memoria, recuerdan que el ambiente mejoró mucho en 4° porque había seis personas que repitieron. Mayoritariamente eran chicos, que enrarecieron el ambiente, “uno de ellos era el guay y todo el mundo quería imitarlo cuando llegó”. Rememoran que hacían que la clase se cortara y tanto entre el alumnado como entre el profesorado había desesperación. Dicen que “arruinaban” el espacio y provocaban que el aprendizaje fuera más lento”. En ese **efecto contagio de la masculinidad** —en base a la **fraternidad** — dicen que cuando repitieron el resto de chicos se fue volviendo más amigable y al no estar “el guay” y encontrarse con gente que quiere trabajar “provoca que al final acabes trabajando”. Así, el efecto contagio puede funcionar en los dos sentidos, por lo que se trataría de canalizarlo hacia lo positivo.

La importancia de la formación

Coinciden con las alumnas del *talde* en que las formaciones puntuales no son suficientes: “Tienen que ser parte del proceso académico, no algo aislado que vengan a darte un taller de sexo o de regla una vez al año”. Para ello, proponen una asignatura de Sexología como obligatoria desde la infancia. Algo que les parece muy importante para llegar “a esos chicos frágiles que pueden tener 10 años cuando empiezan estas clases y ya no reaccionan de la misma forma que cuando tienen 13 o 14 y ya hacen el tonto”.

Reafirman la necesidad de sensibilizar y trabajar con esas masculinidades frágiles. Y aquí destacan la importancia del enfoque, porque cuando se dan formaciones sobre género se marca la diferencia y puede hacer que se problematice mal por su parte, provocando que “se pongan a la

defensiva y dejen de escuchar porque se sienten atacados”. En este sentido, ponen como positivo el ejemplo de un taller en el que, viendo que todo el mundo andaba dibujando penes, les pidió que dibujaran un clítoris. “Fue guay porque mantuvo la irreverencia, pero permitió hablar de clítoris, que mucha gente que no sabía ni cómo era se enterara...”. Es decir, **abogan por trabajar desde lo propositivo y no desde el ataque**.

Respecto a la formación (y a la educación en el aula en general) piensan que es importante tener en cuenta el lenguaje y las palabras que se usan en clase. Muchas veces dicen que en los talleres de sexo te preguntan solo por relaciones heterosexuales y consideran que “es importante cuidar estas cosas y crear **referentes** diversos”. También recuerdan otro taller en positivo, en el que se empezó diciendo: “Todos somos intersexuales” y así visibilizaban la i. “Pero, claro, en un taller solo no da tiempo y tiene que ser general”.

Relaciones profesorado-alumnado

Cuentan que fueron las pioneras en la creación del *talde* feminista cuando estaban en DBH4. La idea surgió de una profesora –sustituta– que había hecho este tipo de proyectos en otros centros. Agradecen el soporte de la docente porque no tenían referentes militantes “y ella nos acompañó y tiró del carro”. Por parte de los compañeros, sintieron su apoyo, pero en la clase de 3º no fue así. Aun así, la recuerdan como “una experiencia muy bonita porque alguien te entiende, te apoya y es una manera divertida de socializar el feminismo”. Y “fue guay porque estaba una profe ayudándonos y dándonos ideas –por ejemplo, hicieron una exhibición de imágenes sobre la menstruación–.

De tal manera, insisten que esa relación profesorado-alumnado es fundamental porque también condiciona el ambiente de las aulas –y el tratamiento de las desigualdades– y reivindican como importante en su experiencia que la labor docente hubiera consistido en “**apoyar, entender su labor más allá de dar clase**”. En esta línea, también se acuerdan con cariño de ese primer *boom* cuando empezaron a implementar el ABP y la motivación y la ilusión del profesorado, con “un proyecto muy guay”.

Como reforzamiento del papel docente, plantean que las **tutorías** pueden ser un espacio importante para generar relaciones con el alumnado y que te cuenten los malestares. En referencia al trabajo en grupo, también les parece positivo hacer un seguimiento de lo que vaya ocurriendo durante el proceso.

Reforzar los lazos en el entorno educativo

Queremos cerrar con ese último punto por su relación directa con la sensación de desapego del alumnado actual que estas exalumnas no experimentaron, ya que existían fuertes vínculos entre toda la comunidad educativa. Insisten mucho en el papel de las familias y de los valores que se socializan en casa que pueden tener relación con esos perfiles masculinos más tóxicos. Unas masculinidades que enrarecen la atmósfera y afecta a todo el mundo, pues es necesario “crear un ambiente bueno en clase, donde la gente se haga amiga y se fomente la empatía”.

En definitiva, reivindican “humanizar la educación” y reforzar ese ambiente de ikastola de barrio, con fuertes vínculos entre familias y profesorado que contribuye, según ellas, a fortalecer la igualdad porque se comparten valores.

5.3 UN DIÁLOGO INDIRECTO ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO

Queremos cerrar este capítulo poniendo en diálogo las reflexiones del capítulo 4. *Secundaria. Una mirada desde el profesorado*, centrado en el profesorado, y este dirigido al alumnado. Un análisis que nos permite ofrecer unas conclusiones generales sobre cómo actúan las lógicas del sistema sexo-género a través de las experiencias de las personas que han participado. Y examinar cómo se activan las normas de género en edades donde los comportamientos y los cuerpos, a priori, no están tan domesticados. En este sentido, cabe mencionar que, a lo largo de la investigación, se han incorporado otras normas que, en un principio, no estaban sobre la mesa pero que se han ido identificando en los distintos espacios. En esta parte pasaremos de largo sobre ello, ya que nos detendremos en recopilarlas en los capítulos siguientes.

Antes de continuar señalar que, en general, ha habido una mayor dificultad por parte de las personas participantes en identificar estas lógicas en las aulas y grupos de trabajo en contraste con la universidad. Y, en general, se ha considerado que existe una **distribución igualitaria** en los roles y tareas en grupos de trabajo y aulas. Por lo que hay que tener en cuenta en la identificación de las desigualdades el **grado de politización** y las edades, en las que los cuerpos y actitudes todavía no están tan moldeados por las normas de género. Sin embargo, uno de los objetivos de esta investigación era *hacer visible lo invisible* y pensamos que, durante el proceso, se ha ido desvelando cómo, bajo la apariencia de igualdad, se siguen (re)produciendo muchas dinámicas –sutiles y no tan sutiles– que articulan los sistemas de dominación en los grupos de trabajo y en el aula.

5.3.1 Lógica público/privado

La constatación en los distintos espacios de que las jóvenes han ganado mucha presencia en lo público convierte esta lógica en una de las más presentes en este entorno educativo. Tanto entre el profesorado como entre el alumnado existe una coincidencia en identificar el rol de liderazgo de las chicas, a las que se lee desde un mayor grado de madurez en el aula, con una mayor implicación en el trabajo y con una predisposición a tomar la palabra¹⁹. Esta realidad nos puede llevar a pensar que la lógica **público/privado** se ha visto debilitada, pero sigue articulando las relaciones de poder en los grupos de trabajo y en las aulas.

En primer lugar, se encargan de tareas –exponer– y roles –líder– ligadas a lo público, aunque, a la par, su presencia es prácticamente absoluta en las tareas –corregir el trabajo final, redacción, tomar notas, limpieza, gestión de emociones...– y roles –obediente, invisible, secretaria– **vinculados a lo privado**. A este respecto, podríamos señalar una descripción de las alumnas como las que *acaban haciéndolo todo*.

Bajo los halagos –propios y ajenos– que destacan la responsabilidad y la capacidad de trabajo de las mujeres, se camufla la interiorización de la norma de género ligada a la autoexigencia –en esa **triada “mujer entregada, responsable y perfeccionista”** (Martínez Palacios, 2018)– que no solo las sobrecarga, sino que las inhibe en las esferas de la creatividad, la innovación y lo propositivo –en cuanto a temas–. Veremos su importancia en la universidad, donde se señala en varias ocasiones esta falta –y deseo– de atrevimiento.

Por su parte, los alumnos se vinculan a ese *escaquearse todo lo que pueden* en una asunción de **la apatía masculina** como constante en toda la investigación. La vagancia y el pasotismo son señalados por el profesorado, por sus compañeras y por ellos mismos, incorporándolo como una actitud naturalizada en la masculinidad. De esta manera, pensamos que la apatía se activa como norma, pues disciplina la forma en la que se espera que actúen los chavales, especialmente, entre sus iguales fraternos. Ciertamente es que, como parte privilegiada, las consecuencias de su ruptura no son las mismas, pero

¹⁹ Esta es una cuestión clave de la investigación, que se confirma en Abusu Ikastola, pero contrasta de forma profunda con la realidad observada en la universidad, aunque todavía no tenemos respuestas. Investigaciones posteriores deberán determinar qué sucede, aunque emerge la hipótesis de que la salida de espacios estables de educación tenga un efecto aislante de las mujeres cuando llegan a la universidad; mientras que las previas actitudes más individualistas de los chicos en los centros de enseñanza obligatoria se vertebran en la universidad a través de relaciones más estrechas sobre la base de compartir aficiones y estéticas masculinizadas.

nos abre la puerta a (re)pensar sobre las normas de género en la masculinidad. Volveremos sobre ello en los siguientes capítulos.

En segundo lugar, mientras ellas han viajado a lo público, **ellos no han hecho el tránsito correspondiente a lo privado-reproductivo**. Hecha la advertencia de que su presencia es escasa en casi todos los roles y tareas, cuando están, están en lo público. A este respecto, es muy interesante señalar su ligazón a la elección de los temas. Esta cuestión nos parece muy relevante por su relación con su posición de dominador, algo que será manifestado recurrentemente en la universidad.

No obstante, es fundamental señalar que esta ausencia no es extraña si pensamos el poco valor que tienen los roles y tareas ligadas al ámbito privado y, por tanto, invisibilizado en la valoración académica y social de su desempeño. Esta desvalorización está directamente relacionada con la oposición razón/emoción, que prioriza una actitud individual e individualizada frente al sometimiento y naturalización de lo relacional (Hernando, 2018).

Todo lo anterior nos lleva, en tercer lugar, al cómo se ocupa el espacio público. En todos los espacios se ha destacado que las intervenciones de las mujeres están marcadas por una mayor exigencia y responsabilidad. Por supuesto, es algo positivo y para reivindicar, pero encierra un carácter de excepcionalidad. Pues se les exige que cumplan los requisitos que, tradicionalmente, han construido el espacio de lo público.

Existe, por tanto, **un proceso de adaptación al modelo hegemónico** de todas aquellas personas que no son el sujeto normativo, imprescindible para poder ocuparlo en condiciones de legitimidad. Y, por otro lado, su presencia pública sigue ligada a la subalternidad, la emocionalidad y su condición de cuerpos, como veremos en las siguientes lógicas. Es curioso, por ejemplo, cómo el rol de *fallonera* se vincula mayoritariamente a las chicas, tanto desde la autopercepción como desde una visión general. Simplemente volviendo a la observación participante, es reseñable que en ellos no se identifique este rol, naturalizado como parte de la masculinidad, mientras en ellas es claramente señalado porque se les presupone la norma de la discreción.

Por el contrario, ellos son lo público, que se moldea bajo sus formas incluso, como se ha señalado, condicionando a profesoras que están en una posición de jerarquía. Se mueven libremente –todo lo libre que es el espacio del aula– por los espacios, marcan las pautas y los ritmos, y condicionan las vivencias del resto del aula, que tienen que adaptarse. También se encargan de disciplinar a sus compañeras –y compañeros no fraternos– cuando ven cuestionado su dominio de lo público. Por supuesto, cuando hablamos de *ellos*, nos referimos a las masculinidades hegemónicas.

A este respecto, este tema ha sido una preocupación constante en todos los agentes, con una falta de respuestas generalizada sobre cómo conseguir aplacar muchas dinámicas reaccionarias que se están desarrollando. No obstante, y también relativizando la posición de poder de unos pocos alumnos en un espacio jerárquico, su capacidad de influencia nos permite hablar de los cómo se ha venido diseñando el entorno educativo y, especialmente, para quiénes. Ese modelo de **profesor-alumno-champiñón**, al que nos hemos referido, que se convierta en norma, en **universalidad**, mientras todas aquellas personas que no encajan se adaptan o sufren en el intento. En definitiva, lo público sigue formulado en base al patrón dominación/subalternidad.

5.3.2 Lógica dominación/subalternidad

Como se ha mencionado, es mayoritariamente compartida la percepción de que la distribución de tareas y roles es igualitaria. El foco de desigualdades se vincula, directamente, con esas masculinidades hegemónicas, cuya presencia lo condiciona todo. Pero ¿cómo se articula el espacio educativo? ¿Qué sujetos incluye y cuáles excluye? ¿A qué se otorga la legitimidad? ¿Qué cuerpos o, mejor dicho, que *no* cuerpos tienen cabida? Hacernos estas –y muchas otras– preguntas contribuyen a desnaturalizar la supuesta neutralidad sobre la que se construye el aula.

En los distintos espacios, hemos visto actuar esta lógica a través de mecanismos que trasladan **la perspectiva de género o los feminismos a la particularidad**: alumnas o profesoras militantes que, voluntariamente, asumen las tareas de incorporarlo al centro y el tratamiento de temáticas o perspectivas como específicamente femeninas.

Por otro lado, si nos vamos a los grupos de trabajo nos encontramos con proyectos orientados a destino, con apenas espacio para afectos, y con una dinámica marcada por unos perfiles concretos, que dejan fuera a quienes, por condiciones físicas o psicológicas, recursos o tiempo, por mencionar algunos elementos, no encajan. Así, las **dinámicas grupales son planteadas desde la universalidad** –supuestamente, para todo el mundo– y las personas que no se adaptan es porque tienen un problema personal. Un claro ejemplo de cómo operan la despolitización y la naturalización de las desigualdades.

En este sentido, tenemos que ser capaces de diseccionar la neutralidad desde un enfoque interseccional, que contribuya a ver de forma compleja las normatividades en el aula y las exclusiones. Y, con ello, visibilizar muchos silencios en torno a identidades de género o sexualidades disidentes, clase social, diversidad funcional, neurodivergencias o racialización, por mencionar algunos marcadores. Asimismo, tenemos que visibilizar y poner en valor

referentes diversos, desde los que cambiar imaginarios. A este respecto, se han destacado como experiencias positivas las alianzas entre profesoras y alumnas en la creación de redes de apoyo, que ofrecen modelos de estar en el aula alternativas en las que inspirarse.

5.3.3 Lógica razón/emoción

Frente a la fuerte verbalización de esta lógica en el entorno universitario, en este ámbito ha pasado más desapercibida. El alumnado todavía no ha incorporado ese *habitus* (Bourdieu, 2000) en el que se encarna el modelo hegemónico de intervenir en el mundo público. Parece que en estas edades el disciplinamiento de formas nerviosas, inseguras o emocionales es más permisivo –aunque imparten oratoria–. No obstante, se activa cuando se recrimina a las alumnas una exageración emocional o cuando las profesoras no son consideradas como autoridad por utilizar otras prácticas pedagógicas más horizontales y cuidadoras.

Sin embargo, aparece con fuerza cuando nos vamos a las tareas y roles que mujeres y no personas no binarias –socializadas en femenino– desempeñan. El alto número de respuestas a *siempre están disponibles*, junto a otras tareas y roles ligados a los cuidados, desvelan cómo actúa la **norma de género de la empatía**, que se traduce en la obligatoriedad de comprender a otras personas –o, más adecuadamente, de otros–. Esto se traduce en malestares por “cargar” con esta responsabilidad y evitar –junto a un deseo de complacencia y de evitar conflictos– tomar medidas que puedan perjudicar a sus compañeros. Así, **los varones tienen el privilegio de desprenderse de lo emocional** –como de lo reproductivo– porque otras personas se encargan de ello.

Por otro lado, y como ocurrirá con los cuerpos, los grupos de trabajo y las aulas se construyen desde la –falsa– expulsión de la emocionalidad. Por lo tanto, permanecen bajo la capa de lo invisible, sin poder gestionarse cuando surgen conflictos y malestares –entre iguales o no–. Una falta de herramientas que ha sido verbalizada por alumnado y profesorado. Además, el patrón de deseabilidad sustentado en la razón está actuando de forma velada, lo que puede estar ligado a esa sensación de “incapacidad” que ha sido recurrente en las chicas. Pueden ser los **primeros pasos en esa asunción del “síndrome de la impostora”** y de la deslegitimación que sienten las alumnas en la universidad.

5.3.4 Lógica sujeto/objeto

Los cuerpos han sido otra ausencia importante en los diferentes espacios de diálogo, especialmente con el profesorado, con la excepción de la problematización en posturas más politizadas. Este silencio puede tener

relación con que a estas edades no ven qué condicione el desempeño de roles y tareas o que sea difícil identificarlo más allá de las formas de violencia que tienen que ver con la sexualización de las compañeras –dinámicas que tampoco han sido muy señaladas–.

Sin embargo, en la reflexión individual a través de las fichas, un número significativo de alumnas señalaron, de diferentes formas, que **el cuerpo condicionaba sus exposiciones**. Se activa aquí la lógica de *objeto para ser mirado*, pero también una **complacencia** por responder a las expectativas de los *sujetos que miran*. Por otro lado, en los espacios con el *talde* feminista se habló de la inseguridad de los chicos en relación con su apariencia física, si bien no surgió en las fichas. Algo que puede tener relación con la **falta** de capacidad por parte de los chicos de mostrar **vulnerabilidades**.

Por último, y volviendo a la necesidad de desvelar la falsa neutralidad de las aulas, es fundamental movilizar esta lógica **sujeto/objeto**. Los espacios de aprendizaje institucional están diseñados desde esta escisión que se concreta en la dicotomía entre mente –el sujeto se desprende de su materialidad– y cuerpo –contradictoriamente, la condición de objeto se encarna en la medida que recibe las acciones del sujeto–. A este respecto, nos parecen relevantes las palabras de bell hooks (2021: 161):

“El borrado del cuerpo nos anima a pensar que estamos escuchando hechos neutrales y objetivos, hechos que no pertenecen a quien está compartiendo la información. Se nos invita a transmitir información como si esta no surgiera de los cuerpos. Hay que reseñar que quienes intentamos criticar los sesgos en el aula nos hemos visto obligados a volver al cuerpo para hablar de nosotros mismos como sujetos en la historia. Todos somos sujetos en la historia. Debemos devolvernos a nosotros mismos a un estado corpóreo para poder deconstruir cómo se ha orquestado tradicionalmente el poder dentro del aula, negando la subjetividad a determinados grupos y otorgándosela a otros. Reconociendo la subjetividad y los límites de la identidad, trastocamos esa objetivación que toda cultura de la dominación necesita”.

Y, en esta cultura de la dominación, como explica la pensadora negra (2021: 158), “la persona que tiene más poder tiene el privilegio de negar su cuerpo”. Esta negación se destina a particularizar las experiencias de otras subjetividades, sean cuerpos menstruantes, gordos, enfermos, racializados o disidentes del género. Y decimos particularizar cuando no ejercer violencia física o simbólica sobre ellos, pues suelen ser los objetos de esta. En este sentido, las alianzas feministas y de colectivos subalternos que se han compartido reivindican otras formas, corpóreas, diversas, de habitar las aulas.

5.3.5 Propuestas en diálogo indirecto

Visibilizadas y problematizadas las lógicas, recopilamos las propuestas obtenidas en los diferentes espacios para crear aulas y grupos de trabajo más igualitarios. Nos ha parecido un ejercicio muy interesante para cerrar este capítulo, pues muchas de las medidas, *tips* o herramientas concretas que se proponen se hablan a pesar de provenir de contextos, posiciones o edades diferenciadas.

Aprender a trabajar en grupos

No podemos dar por hecho que las personas saben trabajar en grupos o que por el mero hecho de colocarse en equipos van a saber hacerlo. En este sentido, ha surgido recurrentemente la necesidad de dedicar un tiempo a capacitar sobre lo que implica la responsabilidad grupal. Una oportunidad para incorporar una perspectiva feminista y hacernos preguntas como: ¿qué tareas implica trabajar en equipos?, ¿quién hace qué?, o ¿para qué?

En un principio, la verbalización de los malestares se ha centrado en la composición de los equipos, la sobrecarga de trabajo y la evaluación. A priori, planteados sin una problematización de género, aunque se han ido desvelando cómo actúan las relaciones de poder. Las propuestas en este sentido han venido de una apuesta por la heterogeneidad de los grupos y de una composición mixta –llevar una persona elegida con la se trabaje cómodamente–. Respecto a los otros dos elementos, las dinámicas de autoevaluación y coevaluación parece que responden a un reparto de tareas más igualitario, si bien hay que tener preocupación en lo que se refiere a la competitividad intra y entre grupos –un instrumento tan funcional al sistema neoliberal–.

Asimismo, se reivindica un papel más activo del profesorado en la percepción de las distintas responsabilidades y un procedimiento que mezcle la valoración individual y grupal. A este respecto, no podemos olvidarnos de los condicionantes que afectan a la labor docente y a su capacidad de implementar dinámicas grupales.

Revalorizar y visibilizar todas las tareas de grupo

Los trabajos en grupo están orientados, principalmente, al producto final, por lo que activa todos los valores ligados a lo público-razón-sujeto. En este sentido, quienes están en posición de privilegio **vuelcan en el resto las tareas y roles ligados a lo privado-emoción-objeto**, pues su desempeño no conlleva ningún reconocimiento.

De tal forma, es fundamental darle peso al propio proceso, así como visibilizar y poner en valor todas estas tareas. En el ámbito del tiempo libre se han destacado como positivos los procesos formativos, sistematizados,

reposados y autorreflexivos que han desarrollado, que contribuye a una revisión personal y colectiva desde las propias personas implicadas. Este tipo de iniciativas se podrían aplicar en el ámbito de la educación formal, no solo mirando hacia las aulas sino hacia sí misma: ¿Dónde está cada quién? ¿Quién hace qué? ¿Y cómo lo hace? Preguntas que pueden ayudarnos a problematizar las propias prácticas internas y, con ello, no solo aprender sino construir desde otra referencialidad que ponga en valor lo privado-reproductivo.

Las rúbricas o los contratos de trabajo son herramientas que se utilizan en las aulas y que contribuyen a un reparto del trabajo. No obstante, es importante **preguntarnos cómo y entre quiénes se reparte qué**, para lo que hace falta detenernos a hacer un seguimiento de estas cuestiones y que nos sirvan como reflexión y aprendizaje. Asimismo, tenemos que **dejar un espacio en los grupos de trabajo a lo afectivo** que posibilite poner sobre la mesa conflictos y favorecer el aprendizaje relacional y la empatía.

Procesos de formación feminista

Todas las partes implicadas en el proceso señalaron la importancia de una **formación continuada**, en la que la perspectiva de género no sea algo puntual, sino que impregne todos los contenidos. Asimismo, se señala la importancia de la capacitación y sensibilización en educación y diversidad sexual.

En cuanto al profesorado, es fundamental para que tenga capacidad de identificar las formas de dominación. A lo largo de la investigación se ha contribuido a desprivatizar y politizar las dimensiones naturalizadas de las desigualdades de género entre las personas participantes, pero es, justamente su carácter velado, lo que hace imprescindible activar una mirada crítica. En cuanto al alumnado, se ha mencionado varias veces que es insuficiente y puntual. De tal manera, parece claro que es necesario un replanteamiento en cuanto a enfoque, contenidos y temporalidad.

Por otro lado, parece importante señalar dos **espacios pedagógicos** identificados como relevantes. Por un lado, las enseñanzas horizontales entre amistades que parece activar cambios de actitud entre los compañeros de forma más eficaz que las lecciones desde arriba. Este elemento también ha surgido con relevancia en la universidad, aunque con una mayor problematización del cansancio que supone para ellas. Por otro lado, los *talde* feminista se han reivindicado como experiencias fundamentales desde las que empezar a ensayar la militancia, formarse, apoyarse y contar con espacios seguros. En este sentido, se ha destacado el papel de profesoras, jóvenes y con una mirada crítica, en el impulso de estos que contribuyen a generar vínculos docente-alumna, lo que ofrece otros **referentes** e

imaginarios. Sin embargo, son estas profesoras las que están atravesadas por la mayor precariedad.

Masculinidades frágiles y fraternidad

Las masculinidades hegemónicas han estado muy presentes en el proceso. La forma de vivirlo se expresa muy bien en la siguiente frase, con la que el único varón participante en los espacios con el *talde* feminista cierra la reunión: “En resumen, la mayoría de los problemas en nuestros cursos vienen de los tíos”. Esta rotundidad ha sido compartida, de diferentes maneras, por todos los agentes, acompañada por el reconocimiento de no contar con herramientas ni saber qué hacer con estas masculinidades todavía emergentes.

A este respecto, tenemos que hacer un esfuerzo en visibilizar las dinámicas que subyacen a estos procesos reactivos. Por ello, nos ha parecido fundamental que a lo largo de este proyecto se hayan conseguido problematizar comportamientos desde los que ir nombrando normas de género masculinas. Pues, en este caso, al igual que ocurre con las mujeres, también es importante **desnaturalizar y desprivatizar sus actitudes** y ubicarlas en estructuras más amplias.

Apelar al privilegio es complicado, pero es fundamental activar mecanismos desde los que se sientan interpelados –desde lo proactivo–. Y, para ello, es necesario que todo lo relativo al género –y otros ejes de identidad– abandone su posición de particularidad e impregne no solo los contenidos, sino también la organización interna y las formas de hacer.

A este respecto, y aprendiendo de los procesos feministas, se puede hacer pedagogía en dos niveles. Por un lado, apelando a la sensibilización entre iguales, en los que sean los propios chicos quienes acompañen la deconstrucción de sus compañeros. Y, por otro lado, desde el profesorado – y otros hombres adultos del entorno educativo–, problematizando su propia posición en el aula y las referencialidades a las que remite. En Abusu, el responsable de la Comisión de Coeducación es un hombre, lo que se ha señalado como positivo, y los profesores parecen tener unas miradas contundentes sobre las desigualdades de género de los grupos y en el aula, así que es una oportunidad para mirar, a su vez, hacia adentro.

Es decir, es fundamental “hacernos temblar como hombres”, apelando a las palabras de Jokín Azpiazu, lo que significa, necesariamente, “generar espacios incómodos pero productivos para poder asumir medidas de cambio con un mínimo de profundidad. No solo temblamos cuando tocamos nuestras actitudes y acciones, temblamos también cuando tocamos nuestro imaginario, nuestra idea de acción y de cambio” (2017: 109-110).

Transversalidad, coordinación y recursos

Todo lo dicho hasta el momento nos lleva a un punto crítico: la necesidad de contar con las condiciones materiales y simbólicas para poner en marcha todos estos cambios. En muchas ocasiones, la incorporación de la perspectiva de género o de metodologías participativas dependen del voluntarismo de una parte del profesorado. Una ardua tarea en medio de rutinas vertiginosas, escasez de recursos, falta de tiempo y persona.

En este sentido, la implicación de las Comisiones de Coeducación —como ha ocurrido en Abusu— es fundamental en su labor de coordinación, de impulso y de cambio, pero no siempre funcionan bien. Por tanto, es necesario repensar estos espacios para que tengan un impacto en las estructuras del centro. Son muchas las voces que han reivindicado que la perspectiva de género vaya más allá de alteraciones en el currículum y que tenga que afectar a la organización y al propio enfoque, entre otras muchas cosas. Estas carencias se trasladan a los grupos de trabajo y se señala la necesidad de contar con **más materiales y herramientas** que contribuyan a una reflexión y actuación sobre roles y tareas desde una perspectiva de género.

Por último, nos parece importante señalar la necesidad de incorporar una **perspectiva interseccional** en el entorno educativo. En la mayoría de los espacios, la diversidad se ha planteado como un reto, señalando las dificultades que supone afrontar espacios heterogéneos con pocos recursos. Compartiendo lo anterior, también coincidimos con posturas más politizadas que han insistido en la oportunidad que supone. Las aulas han sido y son espacios para la (re)producción de relaciones de poder por clase, diversidad funcional, género, orientación sexual, procedencia o racialización, por citar algunos. De tal forma, la diversidad revienta las costuras de esa falsa neutralidad y nos recuerda que son —somos— muchas las personas que, en un momento u otro y por diferentes motivos, nos hemos sentido extrañas —cuando no expulsadas— en esas aulas que nos dicen que son nuestras. Pues ya sabemos que en ese *nuestras* hay sesgos —que nosotras también reproducimos—.

5.3.6 Para ir cerrando puertas... Y poder abrir ventanas

Empezamos este proyecto con la intención de crear herramientas para que el alumnado fuera capaz de autogestionarse en la identificación de desigualdades y fuera capaz de crear herramientas para superarlas, dentro de metodologías activas y colaborativas como el ABP. Mirar hacia el microcosmos de los grupos de trabajo y problematizar cómo se distribuyen roles y tareas ha contribuido a desvelar cómo interactúan las lógicas en las que se sustenta el sistema sexo-género y otras dominaciones.

El propio proceso nos ha obligado a (re)plantearnos qué ni la autogestión de un alumnado, socializado pasivamente, es del todo posible – y es probable que tampoco deseable– ni que el profesorado está en condiciones óptimas que faciliten su incorporación a los cambios. También que ese *hacer visible lo invisible* requiere tiempo y pedagogía, recursos escasos en un entorno educativo neoliberal. De tal forma, es necesario que las metodologías y perspectivas que incorporemos a las aulas sumen a los *cómo*, los *para qué y para quiénes* para que las dinámicas cooperativas no acaben siendo otra excusa más para la competitividad y la dominación.

De tal manera, las recomendaciones y herramientas recogidas no son fórmulas concretas para aplicar, sino un mapa de posibles pequeñas (grandes) acciones que nos permitan replantearnos el enfoque de neutralidad en el aula. Un mapa construido desde las experiencias de sus protagonistas, alumnado y profesorado, que, desde la distancia, se han hablado en sus diagnósticos y propuestas, de forma muy enriquecedora al ser sus posiciones diferenciadas en el entorno educativo. En este proceso de *hacer visible lo invisible* se ha revelado que tiene que ir acompañado de poner en valor lo desvalorizado y quebrar las fronteras de lo deseable. Pues se ha manifestado que, hasta el momento, la perspectiva de género se ha centrado en un solo género y que el empoderamiento únicamente depende de la incorporación de las mujeres a los pares público- dominación-razón-sujeto.

Desde estas páginas reivindicamos la importancia de (re)empoderar(nos) desde las posiciones de la subalternidad. Es decir, aprovechar este proceso de politización de las desigualdades para poner en valor el mundo de los cuidados que tanto se ha denostado y cuestionarnos cuáles son los modelos de referencialidad a los que aspiramos.

6. UNIVERSIDAD (I)

UNA MIRADA DESDE LAS ALUMNAS

En este primer capítulo dedicado a la universidad, vamos a narrar las reflexiones recogidas durante las conversaciones que se dan a lo largo del proceso junto a las compañeras del Grupo Motor de Universidades (GMU). Así como sus derivas hacia otros espacios de diálogo con el alumnado y con el profesorado. Nos adentraremos en los pasillos de la UPV/EHU en un camino que, de forma paralela al Grupo Motor de Secundaria, se recorre entre octubre de 2021 y mayo de 2022.

A lo largo de estas líneas, seguiremos los distintos hilos de las lógicas de dominación para ir desenmarañando las normas de género que se enredan en las aulas. Para ir tejiendo un tapiz colectivo que recoja cómo estas condicionan la experiencia de habitar unas aulas atravesadas por diferentes lógicas de dominación. Especialmente, a la hora de poner en marcha metodologías participativas donde los grupos de trabajo, lejos de ser espacios de encuentro, se convierten en reproductores de desigualdades.

6.1 SESIONES 1 Y 2: PROBLEMATIZANDO VIVENCIAS

La primera sesión se realizó de forma presencial en el seminario de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU (Leioa) y la segunda de forma virtual a través de la plataforma *Big Blue Button* —ambas de unas dos horas de duración—. En este momento de apertura, además de conocernos, buscábamos comenzar a reflexionar sobre cómo nos condicionan las normas de género en los diferentes espacios universitarios.

6.1.1 ¿Cómo nos sentimos en los espacios universitarios?

En la primera ficha planteamos preguntas para reflexionar sobre los bienestar y malestares al habitar la universidad. En primer lugar, los sentires respecto a espacios de la facultad como el aula, los pasillos, los despachos, la biblioteca, el polideportivo, el patio, la parada del bus o la cafetería. Por otro, los sentires respecto a momentos en el aula como entrar/salir, intervenir, tomar apuntes, exponer o trabajar en compañía —parejas, grupos no mixtos y grupos mixtos—. A partir de aquí, ligar los malestares con emociones como inseguridad, miedo, hartazgo, nervios, presión, sentir que te observan, incapacidad, sentir que te juzgan (ver IMAGEN 6/1)

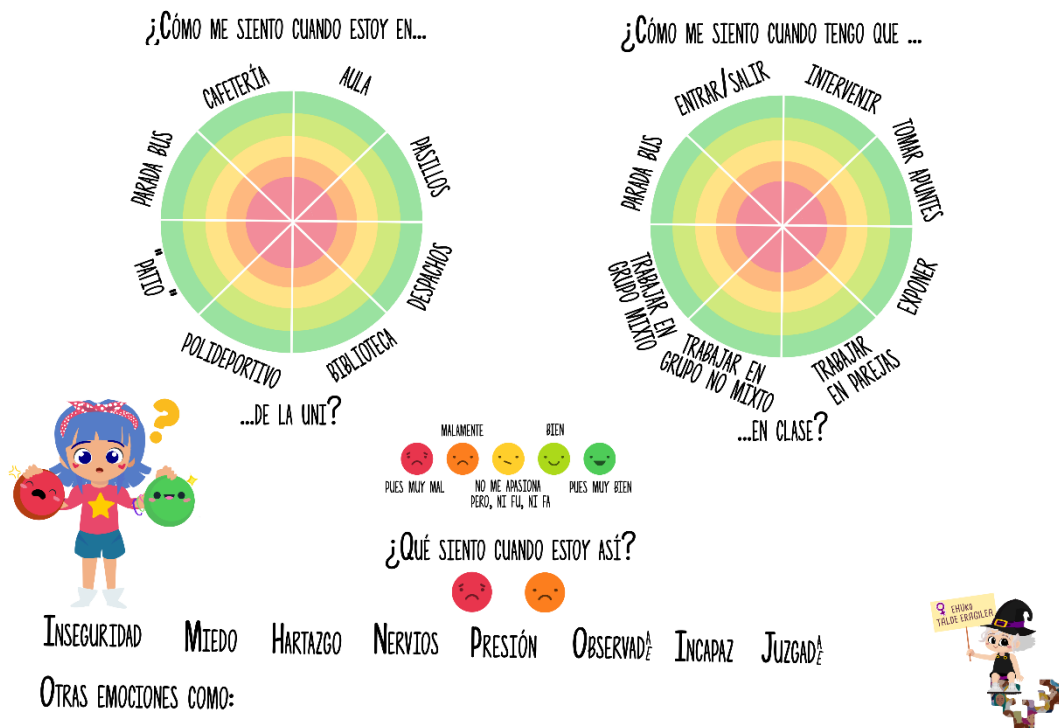


IMAGEN 6/1: Ficha 1: Explorando bienestar y malestar en el aula y en la universidad

Habitar la universidad

Cuando (re)pensamos los sentires que nos atraviesan cuando habitamos la universidad, en líneas generales, las compañeras del GMU manifiestan sentirse bien en casi todos los espacios. En las fichas, los sitios más cómodos son los informales –cafetería, patio– o los que se transitan –aula, biblioteca–. Si bien durante la conversa esto se va a ir matizando condicionado por quién se mueve con/por ellas.

En primer lugar, podemos destacar como malestar el transitar por espacios desconocidos, algo que genera inseguridades, especialmente, si no se conoce a la gente: “No me gusta sentir que no conozco los sitios o la gente, porque tengo la sensación de que me entero menos que los demás” (A1). Esta inseguridad se explica bajo la lógica **público/privado**, que dificulta sentir como propio unos espacios públicos que tienden a expulsar a las mujeres. Especialmente, cuando se activa la norma de la **discreción**. Esa que, como comentamos con anterioridad, impone pasar desapercibida lo más posible.

La inseguridad aumenta con la presencia de hombres normativos con masculinidades hegemónicas que se problematiza como una de las principales fuentes de malestar. Una incomodidad que marca especialmente los lugares de tránsito –como el pasillo o la parada del bus– o donde el cuerpo cobra una importancia central –como el polideportivo–. Así, es usual escuchar ese “me siento bien en todos los espacios, pero...”:

...ya si pienso en el polideportivo se reduce el sentimiento de comodidad (A7).

...en el polideportivo ya peor a nivel corporal, sobre todo, cuando hay presencia masculina (A4).

...en la parada del bus ya me siento mal como si todo el mundo me mirara, especialmente, si hay muchos hombres. En los pasillos intento evitar el contacto visual si hay masculinidades muy potentes y siempre soy yo quien cedo el paso. Algo que con mujeres no me suele pasar, todo lo contrario. Sonríes, ahora con mascarilla, haces los ojos pequeños. Mirarse es importante (A8).

...salvo cuando camino por los pasillos que me puedo sentir más observada (A10).

De estas reflexiones, podemos destacar que la lógica público/privado se enmaraña con la de **sujeto/objeto** pues, en este caso, el cuerpo —especialmente en movimiento— cobra un lugar central al sentirse miradas y observadas. De nuevo, se activa la norma de la **discreción**, pero no solo. En este caso, se enreda con la **complacencia**. Esta norma de género femenina no estaba incluida en el listado inicial, pero la incluimos a partir de los diálogos con el GMU. Hacemos referencia a ese mandato de agradar, evitar el conflicto y mantener la armonía que, en este caso, tiene un impacto en la domesticación de los cuerpos.

Otro de los factores que se mencionan como activador del malestar es la jerarquía que ostenta el profesorado. Por eso en los despachos descende el bienestar, sobre todo, cuando se acude de forma individual y no grupal.

No tanto en los despachos porque te enfrentas a profesores que saben sobre temáticas de las que tú, en un principio, sabes menos. Y tienes miedo a ser arrogante o a decir algo que no sea correcto (A2).

En los despachos me siento mal, te haces pequeñita por las formas que tiene gran parte del profesorado (A6).

En los despachos es más complejo, si voy con compis de trabajo voy mejor, pero si voy sola y tengo enfrente al *señor* academicista... termino pidiendo perdón 20 veces y salgo con 20 kg de estrés (A8).

[No me encuentro bien] en los despachos por las jerarquías (A10).

Como se pude extraer de los *verbatim*, la jerarquía entre profesorado-alumnado cobra aún más peso cuando el docente es ese *señor académico* que podemos leer como el sujeto político normativo que enmaraña ejes de privilegio –varón, blanco, heterosexual, masculinidad hegemónica, con funcionalidad normativa, con un cierto recorrido en la academia– que no solo habita la universidad, si no que marca la norma. Es lo que podemos llamar, estirando las palabras de Amaia Pérez Orozco (2010), el académico-champión.

Si examinamos estas vivencias podemos observar cómo la lógica **público/privado** se enreda con **dominación/subalternidad**, así como con

razón/emoción donde los profesores, desde la condición de sujeto político normativo y con una mirada universalizante, ostentan el poder y no valoran formas y saberes marcados como otros, como margen. Así las cosas, puede observarse cómo el sistema sexo-género se enmaraña **con otros sistemas de dominación** como pueden ser capital cultural, clase social o profesión amplificando el poder y, con ello, los dolores.

Antes de continuar queremos destacar que, para revertir estos malestares, se marca como resistencia fundamental los lazos interpersonales, en general, y la sororidad, en particular:

A los despachos siempre voy en pareja con alguna amiga, especialmente, con *señoras* académicos (A4).

En los espacios depende un poco de con quién vaya. Si voy con mis amigas me siento la persona más empoderada del mundo y ya pueden venir cinco hombres mirándome a los ojos penetrantemente que me da igual. Está bien. Pero si voy sola cambia (A8).

Habitar el aula

Respecto a morar el aula, se puede destacar que se considera un espacio de bienestar, aunque, de nuevo, esta percepción varía respecto a la actividad que se desempeñe. Fundamentalmente, cuando se habla de intervenir o exponer públicamente donde entran en juego malestares desde emociones como sentirse juzgadas, nervios, inseguridad o presión:

Me suelo sentir bien en los espacios, pero la cosa cambia cuando tengo que participar en voz alta, exponer o intervenir porque me siento muy insegura y me juzgo. Especialmente, en los espacios no mixtos (A3).

Además, intento evitar siempre tener que exponer o intervenir. Pienso en cualquier estrategia con tal de no hacerlo (A4).

Y en el aula muy mal si pienso en intervenir o hablar en público pienso en nervios e inseguridades (A4).

En este sentido, volvemos a desvelar la importancia del cuerpo cuando se trata de entrar/salir de clase a mitad de sesión, condicionando la vivencia del aula:

En clase no tengo problema, aunque tengo que decir que entrar y salir fuera de horas no lo llevo. Me meo antes de salir en medio de clase (A4).

Estos testimonios nos llevan, de nuevo, a la presencia de la norma de género femenina de la **discreción** que, si vas a transitar el espacio público, exige ocupar el menos espacio físico y simbólico posible. En cuanto a los grupos de trabajo tienen una valoración positiva, aunque el bienestar cae cuando se habla de trabajar en grupos mixtos porque se destaca un reparto de tareas diferente entre chicos y chicas. Algo en lo que profundizaremos en el siguiente epígrafe.

6.1.2 ¿Quién hace qué?

La segunda ficha reflexiona sobre las tareas y los roles que suelen desempeñar cuando se trabaja en grupo.

Tareas que hacen o que les gustaría hacer

En la ficha, se recogen las siguientes labores: afianzar las relaciones de grupo, buscar documentación, comprar el material que se necesite, contactos y llamadas, coordinar al grupo, corregir el trabajo final, diseño de la presentación, diseño de la metodología, elegir el tema, exponer, gestión de emociones, maquetación, portavocía, redacción del trabajo, tareas de limpieza o mantenimiento, tareas técnicas, tomar notas en las reuniones, trabajo de campo o la frase: “la verdad es que intento escaquearme todo lo que puedo” (ver IMAGEN 6/2).

PENSANDO EN LOS TRABAJOS EN GRUPO EN LOS QUE PARTICIPASTE, POR FAVOR, SEÑALA★

CUÁLES SON LAS TAREAS QUE SUELES HACER Y CUALES LAS QUE TE GUSTARÍA HACER	CUÁLES SON LOS ROLES QUE SUELES DESEMPEÑAR Y LOS QUE TE GUSTARÍA DESEMPEÑAR
Afianzar las relaciones del grupo	ASISTENTE
Buscar documentación	CREATIVO
Comprar el material que se necesite	CUIDADOR
Contactos y llamadas	DESAPARECIDO
Coordinar al grupo	DIALÓGICA
Corregir el trabajo final	ESCUCHADOR
Diseño del ppt	FACILITADOR
Diseño de la metodología	FOLLOWER QUE DISFRUTA DISCUTIENDO
Elegir el tema	INVISIBLE
Exponer	LÍDER
Gestión de emociones	LOGRA IMPONER SUS IDEAS
Maquetación	OBEDIENTE
Portavocía	SECRETARÍA
Redacción del trabajo	SIEMPRE ESTÁ DISPONIBLE
Tareas de limpieza, mantenimiento...	RELACIONES PÚBLICAS
Tareas técnicas	¡SIEMPRE ACABO HACIÉNDOLO TODO! 😊
Tomar notas en las reuniones	
Trabajo de campo	

LA VERDAD ES QUE INTENTO ESCAQUEARME TODO LO QUE PUEDO 😊

★ Elige un color para cada una de las opciones y dibuja para que se pamos para que usas cada uno de ellos y tacha las opciones que NUNCA se hacen en los trabajos de grupo en los que participas

IMAGEN 6/2: Ficha 2: Sobre el reparto de tareas por género

Entre estas, las compañeras del GMU destacan como habituales la *coordinación del grupo*, la *búsqueda de información*, la *redacción del trabajo*, el *trabajo de campo*. Así como otras como *corrección del trabajo final*, *diseño de la metodología*, *elegir el tema*, *exponer*, *maquetación*, *portavocía* o *tomar notas*. Aunque señalan como muy importante la diferencia que existe en el reparto de tareas cuando a) eligen ellas el grupo o no lo eligen y b) trabajan en grupo mixto o no mixto que, en muchos casos, está interrelacionado.

Además, las tareas que marcan como deseables son *exponer*, *diseñar la metodología* o *elegir el tema*. En ocasiones, las señalan a pesar de que ya las

hacen, bien porque les gustaría profundizar en ellas, bien para subrayar que solo las hacen cuando trabajan en grupos no mixtos. A este respecto, cuando las mujeres se identifican con la frase de “acabo haciéndolo todo” manifiestan la aspiración de soltar lastre o, incluso, de animarse al escaqueo, aunque sea de cuando en cuando. Algo que queda resumido en el siguiente *verbatim*:

En estos grupos mixtos me tocó hacer casi todo, menos tomar notas [...] Pero la carga viene, sobre todo, de organizar. Yo lo hacía todo ‘vamos a centrarnos y hablar del trabajo y no de otras cosas, vamos a organizar las tareas’. Y también tenía la tensión de las emociones del grupo. En uno de ellos tenía dos compañeros que chocaban y era un quebradero de cabeza. Intentas que todo el mundo esté contento, pero igual no es mi movida, aunque seguía haciéndolo [...] Ellos terminan siempre eligiendo los temas en los que eran más versados, sin tener en cuenta lo que yo quería o del tema que yo manejaba y, así, pues otra vez el postfordismo. Pero luego, la que tenía que buscar la bibliografía del tema también era yo. Porque yo iba a la biblioteca, pero ellos se leían un *fanzine* y estaba. Y luego estaba el tema de la entrega y todos los agobios que venían. Meter prisa, corregir... Ahora que trabajo con mujeres es otra cosa porque cuidamos todas de todas (A2).

Elegimos esta narrativa porque condensa muchas de las dominaciones que se van a ir hilvanando en este texto como son el desigual reparto de la carga de tareas –*yo lo hacía todo*– o el desigual reparto del tipo de tareas dependiendo si son productivas –*eligiendo los temas, otra vez el postfordismo*– o reproductivas –*organizar, tensiones emocionales, biblioteca, meter prisa, corregir*–. Una vivencia que desvela normas de género como la autoexigencia o la empatía. Pero no solo, también podemos empezar a ver resistencias –*con mujeres nos cuidamos entre todas*–.

Roles que hacen o que les gustaría hacer

Por su parte, los roles en los grupos de trabajo recogidos en la ficha se refieren a actuar como la persona *asistente, creativa, cuidadora, desaparecida, dialógica, escuchadora, facilitadora, follonera, invisible, líder*, que *logra imponer sus ideas, obediente, secretaria*, que *siempre está disponible, relaciones públicas* o que *siempre acabo haciéndolo todo!* (IMAGEN 6/2).





Tras la reflexión individual, los roles se ligan directamente a las tareas desempeñadas, subrayando aquellos relacionados con la escucha y los cuidados. También se enfatizan los cargos de facilitación, liderazgo o relaciones públicas. Además, hay una parte del grupo que siente que siempre acaban haciendo la mayor parte de las tareas, especialmente, en grupos mixtos:

Me llamó la atención el tema de “afianzar las relaciones en grupo” porque se le da mucha importancia al rigor, pero no a crear espacios seguros, a sentirse a gusto. En los trabajos en grupo que trabajo con mujeres no separamos entre trabajo y amistad, todo se mezcla. Sin embargo, con ellos, tienes que imponerte y decir ‘quiero que me toméis en serio ya no solo como compañera sino como amiga’. Porque no son conscientes de que me generan cosas chungas dentro y fuera de la clase (A2).

De nuevo, puede verse como este testimonio está atravesado por las normas de género femeninas que van desde la **empatía**, entendida como la obligatoriedad de encargarse de la gestión emocional, a la **complacencia** —y como se *generan cosas chungas* cuando se rompe y *tienes que imponerte*—. En relación, en los roles deseables sobresalen los ligados con la creatividad, el liderazgo o las relaciones públicas. De nuevo, los hay en los que, aunque ya se hagan, les gustaría desempeñar o simplemente hacerlos cuando hay hombres en el grupo.

A partir de aquí, se pasa a una tercera ficha en la que, a través de las mismas tareas y roles, se pide una reflexión generizada y generalizada a través de las preguntas: ¿percibes si hay tareas que hacen más las mujeres o los hombres?, ¿y los roles? (IMAGEN 6/3)

PENSANDO EN LOS TRABAJOS EN GRUPO EN LOS QUE PARTICIPASTE, POR FAVOR, SEÑALA ★

SI PERCIBES QUE HAY TAREAS QUE SUELEN HACER MÁS LAS  MUJERES O LOS  HOMBRES	SI PERCIBES QUE HAY ROLES QUE OCUPAN MÁS LAS MUJERES  O LOS  HOMBRES
AFIANZAR LAS RELACIONES DEL GRUPO	ASISTENTE
BUSCAR DOCUMENTACIÓN	CREATIVO
COMPRAR EL MATERIAL QUE SE NECESITE	CUIDADOR
CONTACTOS Y LLAMADAS	DESAPARECIDO
COORDINAR AL GRUPO	DIALÓGICA
CORREGIR EL TRABAJO FINAL	ESCUCHADOR
DISEÑO DEL PPT	FACILITADOR
DISEÑO DE LA METODOLOGÍA	FOLLOWER QUE DISFRUTA DISCUTIENDO
ELEGIR EL TEMA	INVISIBLE
EXPONER	LÍDER
GESTIÓN DE EMOCIONES	LOGRA IMPONER SUS IDEAS
MAQUETACIÓN	OBEDIENTE
PORTAVOZ	SECRETARÍA
REDACCIÓN DEL TRABAJO	SIEMPRE ESTÁ DISPONIBLE
TAREAS DE LIMPIEZA, MANTENIMIENTO...	RELACIONES PÚBLICAS
TAREAS TÉCNICAS	SIEMPRE ACABO HACIÉNDOLO TODO! 😞
TOMAR NOTAS EN LAS REUNIONES	
TRABAJO DE CAMPO	

LA VERDAD ES QUE INTENTO ESCUCHARME TODO LO QUE PUEDO 😞

★ Elige un color para cada una de las opciones y subraya para que sepamos para que usas cada uno de ellos y tacha las opciones que nunca se hacen en los trabajos de grupo en los que participas

IMAGEN 6/3: Ficha 3: Percepción de tareas y roles por género

Tareas y roles generizados

El sentimiento individual se corresponde, incluso refuerza, con la percepción que se tiene respecto a las tareas y roles que suelen desempeñar las mujeres y los hombres en las aulas habitualmente. A este respecto:

- Las tareas que se marcan como feminizadas son *buscar documentación, redacción y corrección del trabajo* (9), *diseño de la presentación* (8) o *tomar notas en las reuniones* (7). Siguen otras como *gestión de emociones* o *maquetación*. Mientras que las que menos son *escaquearse* (0), *portavocía* (1), *exponer* o *tareas técnicas* (2).
- En este sentido, los roles marcados como femeninos son los relacionados con los cuidados, la escucha y la disponibilidad (8) o *secretaría* (7). Mientras que los que menos son *desaparecida, liderazgo, quien impone sus ideas* (0). Así como *creatividad* o *relaciones públicas* (2).
- Las tareas que se marcan como masculinizadas son *portavocía, exposición y elección del tema* (8). El resto, decaen considerablemente. En este sentido, destacan aquellas que nunca se relacionan con ellos como *afianzar las relaciones del grupo, buscar documentación, tareas de limpieza y mantenimiento* (0), *corrección o redacción del trabajo final, diseño de la presentación* o *tomar notas en las reuniones* (1).
- De esta forma, los roles marcados como masculinos son *el que desaparece, el líder* (9), así como el de *quien logra imponer sus ideas* (7). Asimismo, destaca el gran número de roles que no se señalan nunca como *asistente, cuidador, dialógico, escuchador, facilitador, invisible, obediente, secretario*, de quien *siempre está disponible* o el que *termina haciéndolo todo* (0).

Las fichas se reafirman en los conversatorios donde se desvela una clara **división sexual del trabajo**, tanto de tareas como de roles, en los grupos no mixtos. Ellos se perciben como los encargados de realizar las tareas productivas –liderazgo, portavocía, exposición–, mientras ellas se encargan de las más reproductivas y, con ello, invisibilizadas y no valoradas. Aunamos algunos de los *verbatim* sobre el tema que surgieron durante los diálogos:

Respecto a lo que solemos ver, el 70 u 80% de las tareas las marco en morado (mujeres) porque son las que suelen hacer todo. A ellos más elegir tema, exponer, portavocía y trabajo de campo (A2).

Tengo la sensación de que casi todas las tareas las hacen las chicas, en general (A3).

Yo haciendo este ejercicio me di cuenta de que soy un cliché con patas. Me acabo de dar cuenta de que hacemos todo el trabajo que no se ve. No podemos elegir el tema, por supuesto, no vaya a ser que se enfaden. Para ellos el liderazgo y la presentación –por no hablar del que desaparece o el que solo viene a montar follón– y nosotras, al final, acabamos haciendo todo el resto (A7).

Desde lo que me he ido encontrando y lo que me comentan mis amigas, identifico dos grandes perfiles. El tío pasota que no hace nada, desaparece del mapa y, cuando llega, te dice que está fatal todo lo que hiciste. Un poco como si fuera el marido que te pasa a revisar cómo limpiaste el polvo. Y otro, el buen estudiante pero que solo quiere tener los roles más activos. Es decir, exponer, ser los portavoces, corregir los trabajos... (A8).

Las mujeres hacemos la mayor parte de las tareas, pero con diferencia. A mí me gustaría escaquearme, pero no puedo, siempre tengo que estar encima de todo para que se haga. Y eso es un poco frustrante porque tienes que llevar la voz cantante, aunque no quieras (A9).

Así, se puede destacar que esta división sexual del trabajo está claramente atravesada por la lógica **público/privado**, aunque no solo. Como se irá viendo a lo largo del proceso, cada una de estas tareas mueven, a su vez, lógicas y normas de género diferenciadas.

6.1.3 ¿Te sientes identificada?

La última de las fichas se utiliza para reflexionar sobre la identificación de vivencias cotidianas (IMAGEN 6/4). Para ello, se utilizan frases que, en muchas ocasiones, las componentes del equipo investigador han experimentado o escuchado experimentar a mujeres cercanas.



EN CLASE O EN LOS TRABAJOS EN GRUPO, ¿TE SIENTES IDENTIFICAD^A CON ALGUNA DE ESTAS AFIRMACIONES? ★

"ME SUELO SENTAR EN UNA ESQUINA E INTENTO PASAR DESAPERCIBID^A"

"MIRO AL SUELO PARA EVITAR QUE ME PREGUNTEN"

"TENGO MIEDO DE QUEDARME EN BLANCO CUANDO HABLO EN PÚBLICO"

"SIEMPRE INTENTO EVADIR EL CONFLICTO"

"EVITO LLAMAR LA ATENCIÓN"

"SOY BUEN^A ESCUCHANDO, PERO NO TANTO HABLANDO"

"NECESITO SENTIRME RESPALDAD^A CUANDO TRABAJO EN GRUPO"

"ME GUSTARÍA HABLAR MÁS, PERO NO ENCUENTRO EL MOMENTO DE INTERVENIR"

"MIS COMPAÑEROS ME EXPLICAN COSAS"

"MIS COMPS NO ME TOMAN EN SERIO"

"A VECES, NO INTERVENGO PORQUE PIENSO QUE NO SÉ SUFICIENTE DEL TEMA"

"SUELO SENTIRME FATAL DESPUÉS DE INTERVENIR PORQUE PIENSO QUE METÍ LA PATA"

"ME PELLO A MÍ MISM^A SONRIENDO, AUNQUE NO TENGA GANAS"

"ME PREOCUPO DE CÓMO ESTÁN MIS COMPS PERO NO SIENTO QUE HAGAN LO MISMO POR MÍ"

"CUANDO TENGO QUE EXPONER, SIEMPRE PIENSO QUÉ VAN A DECIR DE MI CUERPO"

"PIENSO MUCHO LA ROPA QUE VOY A LLEVAR CUANDO VOY A EXPONER Y EVITO LLEVAR ESCOTE O MINIFALDA"

"ME HE SENTIDO VIOLENTAD^A POR ALGÚN COMPAÑERO"

"ME HE SENTIDO AGREDID^A POR ALGÚN COMPAÑERO"



★ POR FAVOR, SOMBREA AQUELLAS AFIRMACIONES QUE SIENTAS PROPIAS.

IMAGEN 6/4: Ficha 4: (Re)pensando sentires

Exceptuando "me he sentido agredida por un compañero", el resto de frases han encontrado compañeras. Las afirmaciones más señaladas están ligadas a: a) la seguridad: "Tengo miedo de quedar en blanco cuando hablo en público" (marcada 8 veces) y "A veces, no intervengo porque pienso que no sé suficiente del tema" (6); b) el cuerpo: "Pienso mucho la ropa que voy a llevar cuando voy a exponer y evito llevar escote o minifalda" (7) y "Cuando tengo que exponer, siempre pienso qué van a decir de mi cuerpo" (5), y c) a la relación con los compañeros: "Me he sentido violentada/e por algún compañero" (5).

Si nos detenemos en estas frases y las entretretemos con las conversaciones que despiertan podemos ir desvelando que estos malestares están atravesados por dos grandes lógicas que sostienen el sistema sexo-género: razón/emoción y sujeto/objeto.

Razón/emoción y la falta de legitimidad de voces

La lógica **razón/emoción** nos lleva al malestar de tomar la palabra que, para muchas de ellas, pasa por una sensación de inseguridad ligada a no encajar con el **modelo de comunicación hegemónico**: "Una de las cosas que más me echa para atrás es hablar en público. A veces por miedo y a veces porque pienso que no sé lo suficiente. Le doy vueltas a que lo que voy a decir no tiene que ver con el tema o está super fuera de lugar" (A9).

Una carga muy ligada a la lógica razón/emoción que se manifiesta en a) ansiedad y los nervios²⁰ y b) en una falta de confianza y un exceso de vergüenza²¹. Un combo que crea malestares y desactiva la participación: "Tengo mucha inseguridad, miedo a quedar en blanco, a no saber argumentar o no saber expresarme o decir algo incorrecto..." (A6).

La activación de la lógica razón/emoción resta legitimidad de voces de unas alumnas que buscan apoyo en un entorno masculinizado que no siempre es afable²², como se puede deducir de estas afirmaciones:

También está el tema de inseguridades por no tener suficientes argumentos y necesito sentirme respaldada porque muchas veces tengo la sensación de que no me toman en serio (A2).

Desde pequeña tengo mucha confianza y seguridad, pero noto que, a veces, tengo que mostrar esa seguridad. No entiendo algo, pregunto y, antes de que acabe la explicación ya digo que sí lo entiendo. Puede ser que busco que me vean como una persona válida, puede ser que estoy rodeada de hombres, no sé... Y pienso igual me he construido esa imagen para que me tomen en serio y si no hubiera tenido estos factores igual no lo hubiera necesitado (A1)

Todo ello alimenta ese **síndrome de la impostora** que pone el foco en el error que podemos cometer durante la exposición e, incluso, tras ella²³: "Yo intento pasar desapercibida siempre que puedo. Y eso pasa por no intervenir. Luego estoy *overthinking*, dándole vueltas a todo lo que dije" (A7). Si nos fijamos bien, no tardamos en darnos cuenta a través de sus afirmaciones, que estas inseguridades están atravesadas por las cuatro normas de género femeninas que fuimos definiendo a lo largo de esta investigación.

²⁰ Tengo miedo de quedar en blanco cuando hablo en público" (señalada 8 veces).

²¹ "A veces, no intervengo porque pienso que no sé suficiente del tema" (señalada 6 veces).

²² "Necesito sentirme respaldada/e cuando trabajo en grupo" (marcada 4 veces), "Me preocupo de cómo están mis *compis* pero no siento que hagan lo mismo por mí" (3 veces), "Mis compis no me toman en serio" (2).

²³ "Suelo sentirme fatal después de intervenir porque pienso que metí la pata" (3 veces).

En primer lugar, la **autoexigencia**, entendida como el mandato de entrega, responsabilidad y perfeccionismo, “cuando expones piensas en el perfeccionismo, ocupar menos tiempo, ocupar menos espacio, muy sintetizado” (A8). En esta cita, se puede ver como esta búsqueda de “perfeccionismo” conlleva, de alguna forma, hacerse menos de notar y, con ello, se liga a la discreción.

Aquí entra la norma de **discreción**²⁴ que pasa porque la seguridad no te haga ser leída como *arrogante*: “Sobre todo, miedo a quedar en blanco. Aunque tenga un argumento trabajado, cuando respondo a un compañero o a un profe no quiero que me vean como arrogante e intento tener cuidado” (A2). O que no *estorbes* a terceros: “Yo que ya hablo generalmente rápido, termino hablando mucho más rápido cuando expongo. Me pongo nerviosa y mucho más, me siento como si estuviera estorbando al resto de la gente ...” (A6). Algo que, cuando va calando, termina casi en la búsqueda del don de la invisibilidad: “A mí me pasa que, a veces, pienso ‘ojalá fuera invisible para poder llamar lo menos la atención posible’. No me compensa el trago que paso, que me palpite el corazón a mil...” (A3).

Estas vivencias llevan a otra norma de género femenina que es la **complacencia**²⁵, es decir, la necesidad de agradar, aunque a una no le apetezca: “También destacaría lo de “mis compañeros me explican cosas” porque me sigue pasando a día de hoy. Y lo mismo con lo de la sonrisa, ¿cómo es posible que sonría si igual es alguien que no quiero ni mirarle a la cara? Pero lo hago igual...” (A7).

Que, de nuevo, se entrelaza con la norma de género de **empatía** y la necesidad de cuidar del espacio: “Necesito el respaldo del grupo y también respaldar al grupo. No quiero que nadie se sienta mal. Intento que todas las personas estén de acuerdo y no quiero hacer sentir mal a nadie” (A6). Una cita que nos volvería a llevar a la parte de inseguridades y de necesidad de apoyo.

La lógica sujeto/objeto y la relevancia del cuerpo

“A veces pienso que tendríamos que obligarnos más a hacer aquellas tareas que no solemos hacer, pero eso tiene sus consecuencias también. Llegas a casa y el cuerpo lo nota. Además, tienes que pelear continuamente con los tíos y es muy pesado” (A3). Esta reflexión pone de manifiesto que las normas de género femeninas como la **complacencia**, y esa orden asociada de evitar el

²⁴ “Miro al suelo para evitar que me pregunten” (marcada 4 veces) “Evito llamar la atención” (3), “Me suelo sentar en una esquina e intento pasar desapercibida/e” (3), “Me gustaría hablar más, pero no encuentro el momento de intervenir” (3), “Soy buena/e escuchando, pero no tanto hablando” (3).

²⁵ “Me pillo a mí misma/e sonriendo, aunque no tenga ganas” (marcada 4 veces), “Siempre intento evadir el conflicto” (4), “Mis compañeros me explican cosas” (4).

conflicto, atraviesan las vivencias de las mujeres y las personas leídas como femeninas teniendo consecuencias en el malestar del cuerpo. Y lo hará, no solo a través de los nervios o el conflicto, como explica la frase, sino a través de la propia forma de transitar el aula... o, tal vez sea más correcto, de ser leída al transitar.

La otra de las grandes lógicas **sujeto/objeto** nos lleva a cómo la lectura de los cuerpos condiciona cómo las alumnas se relacionan con el aula, con el resto de compañeros –sin ánimo de hacer uso del masculino genérico– y con ellas mismas. Fueron las frases²⁶ que más llamaron la atención por no haberles prestado tanta reflexión anteriormente y las que, a partir de este diálogo, nos llevaron a destacar la lógica sujeto/objeto en este texto como un condicionante fundamental del sistema sexo-género.

En estas conversas, se puso de relevancia la importancia de la ropa y los adornos que llevan cuando hablan en público. No por sentirse cómoda o por alguna forma de corrección en la moda, sino por lo que se pueda leer de ellas:

Piensas si te pintas los labios te van a mirar más los labios que lo que estás diciendo y lo mismo pasa con el escote. Las exposiciones siempre son lo que más cuesta, incluso aunque no me cueste mucho hablar en público, pero las exposiciones son diferentes. Nunca me había parado a pensar esto y es un tema (A2).

El cuerpo no se queda en la ropa sino en dónde está situado y, como se puede ver en esta frase, se intenta que sea donde pueda llamar menos la atención: “Siempre pienso muchísimo la ropa que me voy a poner y también en dónde me voy a situar. Que si en una esquina, que si sentada...” (A3). De nuevo, la **discreción** aparece en escena. Sin embargo, es necesario mencionar algo más, hay cuerpos marcados que se escapan de las normatividades impuestas y cuya marca puede llevar a una problematización que lleva ya no solo a las formas sino a las temáticas:

Se me han quedado metidas en la cabeza las del cuerpo. Soy una persona gorda y en femenino. Así que intento pasar desapercibide siempre que puedo. Y, cuando hablo, lo hago rápido y muy atragantada. Y, claro, luego te viene el tío hablando de Foucault, que no viene a cuento y a nadie le importa nada, pero da igual, tengo al profesor asintiendo. Y yo me siento frustrada. Si me dan un poder pediría poder desaparecer y no solo para no hablar, especialmente, después de hablar. Cuando exteriorizas este tipo de cosas es incluso ridículo. Ojalá poder tomarme todo el tiempo del mundo como hace el de Foucault. Pero no de Foucault, poder hablar de otros temas. Por ejemplo, hablar como gorda, que es un tema fuera de la academia [...] En mi caso, soy una persona gorda, de barrio pobre, que siempre habla alto y rápido. Y está bien recalcarlo (AX).

²⁶ “Pienso mucho la ropa que voy a llevar cuando voy a exponer y evito llevar escote o minifalda” (marcada 7 veces), “Cuando tengo que exponer, siempre pienso qué van a decir de mi cuerpo” (5).

Hemos comenzado este texto diciendo que no se habían sentido agredidas por un compañero, sin embargo, sí identifican violencias²⁷. Y, de nuevo, tiene mucho que ver con esta lógica de sujeto/objeto:

Nunca me sentí agredida por un compi, pero sí violentada. Me miran mucho el pecho, compañeros, pero también profesores, y dices, '¿hola? ¿quieres que agache la cara a los pechos para que me mires a la cara?' Así que siempre llevo ropa muy holgada para que no se me vea el pecho (A8).

6.1.4 Deseos, necesidades y resistencias

Cuando el poder del profesor violenta

La cita que cierra el apartado anterior interpela a las prácticas de algunos profesores que ostentan el poder de violentar los cuerpos de las alumnas. En este caso, los privilegios del sujeto normativo político se enmarañan con las lógicas **sujeto/objeto** y **dominación/subalternidad**. Aunque se marcan como aislados, en espacios formales e informales, se han puesto de manifiesto situaciones de alta vulnerabilidad de unas alumnas que se quejan del poco respaldo que tiene una universidad con unos protocolos que se señalan como insuficientes. Quede reflejado la necesidad de garantizar que la experiencia universitaria sea una vivencia libre de violencias para todas las mujeres y las personas con identidades disidentes.

La importancia de las profesoras

Siguiendo con el poder del profesorado dentro del aula, se destaca que es el que ostenta la capacidad de crear un clima horizontal o jerárquico, afectivo o competitivo, así como asentar o cuestionar –por activa o por pasiva– las relaciones de poder. Uno de los elementos que salió con más fuerza es que, frente a la figura hegemónica del *señor académico*, se destacan ejemplos positivos de **profesoras jóvenes que además suelen trabajar con metodologías participativas y/o feministas**, creando espacios más horizontales y seguros. Una conversación que resumimos a través de las siguientes citas:

Es necesario romper con la dinámica jerarquizada e institucionalizada que se da en las aulas y, para eso, el profesorado es fundamental. Cuando tenemos profesoras mujeres, más jóvenes se acercan, te hacen participe y te sientes más segura. Ayuda mucho (A3).

Es necesario que la metodología sea feminista y tenga capacidad para generar espacios seguros. Es fundamental para que las mujeres participen (A4).

Si el profesorado tiene incluida una perspectiva feminista y también si es joven, es mucho más fácil participar (A7).

Esta será una de las derivas que va a tener la presente investigación que abrirá una línea centrada en entrevistar a mujeres jóvenes que creen climas

²⁷ "Me he sentido violentada/e por algún compañero" (5),

horizontales y/o que introduzcan metodologías participativas con el fin de conocer otras formas de hacer en el aula. Sus miradas sobre el alumnado y las relaciones de poder que atraviesan los grupos de trabajo quedarán recogidas en el apartado 6.2.2 *Un diálogo indirecto I: la mirada del profesorado universitario sobre las metodologías participativas*.

Sin embargo, esta deriva va a hilvanar con otra. Y, a través de las conversas, pensamos que era fundamental conocer no solo sus formas de hacer, sino sus formas de habitar. Y, con ello, a detenernos en sus propias vivencias para aprender, a través de la politización de sus bienestares y malestares, las relaciones de poder que interaccionan con la matriz de dominación del aula. Algo que se recoge en el epígrafe 6.3.3 *Un diálogo indirecto II: la mirada del profesorado universitario sobre los trabajos en grupo*.

La necesidad de (re)conocer lo invisibilizado

“El profesorado debería de valorar todo. Siempre es igual, se valora mucho más al que expone y las tareas cotidianas no. No ven todo el trabajo que se hace por detrás y quién lo hace” (A9). Esta cita resume uno de los acuerdos fundamentales surgidos durante estas dos sesiones que es la necesidad de **(re)conocer y visibilizar todas las tareas reproductivas y feminizadas**. Pero, para ello, se señala la necesidad de avanzar hacia un sistema de evaluación que tenga en cuenta todo el proceso y no solo las tareas masculinizadas para evitar situaciones como esta:

Es lo típico, un grupo de tías y solo un tío, que es un vago. Ellas lo hacen todo, pero, como les da vergüenza exponer y él tiene más facilidad, expone él y tiene más notas que ellas. Todo el tema reproductivo lo hacen ellas y él es el que lleva el reconocimiento. Por eso es necesario cambiar el sistema de evaluación para que se mida todo el proceso de las tareas grupales y no solo lo que quieren ver del resultado (A4).

El peso de las masculinidades hegemónicas

Uno de los elementos más reiterados es que, cuando hablamos de hombres, se destaca que son varones muy concretos: cis, heterosexuales, blancos, con masculinidades hegemónicas. Sin embargo, las formas de trasladar sus vivencias, también nos lleva a comenzar a (re)pensar las normas de género que atraviesan a estos compañeros. A lo largo de este estudio hemos ido identificando cuatro normas de género necesarias para performar la masculinidad que se construyen, en muchas ocasiones, de forma dicotómica a las femeninas. En el momento de escribir estas líneas, al final del proceso, podemos identificar que algunas de estas normas ya hicieron acto de presencia durante estas dos primeras sesiones del GMU como son vehemencia y apatía.

Vehemencia, entendida como la obligatoriedad de ocupar el espacio público, chocando directamente con la norma femenina discreción:

A mí me llama la atención que la mayoría de los hombres no les importa coger la palabra, estar todo el tiempo del mundo para, al final, decir una puta mierda. Y te quedas, como ¿de verdad todo eso para decir esto? Pero no les importa (A10).

El trabajo invisible lo realizan siempre las mujeres, mientras que los follones los montan siempre los tíos. En los grupos que conozco, las mujeres acaban diciendo que sí a todo para evitar los problemas porque si no ¿qué haces?, ¿los echas? (A4)

Apatía, entendida como la obligatoriedad de desinterés, chocando con la norma femenina autoexigencia:

Yo suelo responder, no me importa, pero la actitud del resto de chicas de mi clase es diferente. Les da vergüenza. A veces, ellos tampoco participan y dicen que es por pereza. Yo no sé si es verdad y lo dicen por no reconocer que, en el fondo, también les da vergüenza y lo enmascaran con la pereza (A1).

Resistencias: la importancia de las amigas, la experiencia y la politización de los malestares

Una de las herramientas de resistencia que más se destaca en el GMU es el hecho de ir eligiendo mujeres, identidades disidentes u hombres con masculinidades no hegemónicas para el trabajo en grupo. Espacios que, en muchas ocasiones, se crean con amigas, amigos o amigos con masculinidades alternativas y que se leen como más horizontales, equitativos y, en líneas generales, que cuidan:

En casi todos los grupos que estuve siempre fueron muy feminizados y, si puedo, con amigas porque creamos espacios seguros con una relación horizontal. Los que hice con hombres sí que me encontré una división del trabajo, por mucho que se intentara que fuera equitativo (A6).

Yo trabajo muy poco con hombres, todos los grupos trabajo con mujeres o con identidades diversas, pero no con hombres cis. En las experiencias que tuve hicimos nosotras todo el trabajo y me sentía muy agobiada porque yo necesito que el trabajo esté bien –redactado, maquetado, bibliografía...– y, como es mi preocupación, acabas con mucha responsabilidad. En cuarto de carrera eres más selectiva y decido autocuidarme así que, cuando elijo los espacios, los elijo no mixtos (A8).

Por otro lado, también marcan como fundamental la experiencialidad, ese ir habitando el espacio porque permite *hacer suya* la universidad. Una expresión fundamental que nos habla de cómo ir deshaciendo, en cierta forma, las lógicas **público-sujeto-dominación-razón**:

Me siento bastante bien en todos los espacios. Eso sí, siempre si pienso cómo me siento hoy, después de años en la universidad. Si pienso en cómo me sentía los primeros años no tiene nada que ver porque me sentía mal en casi todos los espacios. Sentía que ninguno era mío y no me

correspondía estar. Tuve que ir haciendo a la *uní* mía. De hecho, todavía me pasa hoy, si me siento perdida y no sé dónde estoy, dónde voy o no conozco a la gente me siento mal y me hago pequeña (A6).

Otro de los elementos que queremos destacar es que se pone en valor espacios de encuentro que, como el GMU, permite poner en diálogo las vivencias individuales que pasan a ser colectivas y, con ello, cuestionables. *Ese lo personal es político:*

Ahora [en el último año de carrera] puedo ponerle un nombre a las cosas. Antes las identificaba y no sabía por qué me pasaba todo esto. Ahora sé que no hablo porque no quiero o puedo, no hablo porque ser mujer me marca en la posición en la que te relacionas. Por eso, pensar en todo esto me está ayudando. Es un trabajo propio y estoy contenta. Además, el hecho de ponerle nombre hace que ya no me pase tanto (A9).

Esto se entreteje con la experiencialidad que se lee como un factor clave para ir superando estos sistemas de dominación, en relación con ese *ir haciendo mía la uní* que salía anteriormente: “En primero y segundo habría marcado más frases [de la cuarta ficha] que ahora, pero fui desarrollando mis capacidades y está bien reconocer que no me pasa lo mismo” (A1).

6.2 SESIÓN 3: TESTANDO HERRAMIENTAS

6.2.1 (Re)pensando herramientas con el grupo motor

La tercera sesión combina presencialidad y virtualidad para poder poner en diálogo al GMU. A partir de aquí, y como se detalla en el apartado 3.5.1.7 *Sesiones con el Grupo Motor de la Universidad*, se testaron tres herramientas a través de un DAFO simplificado –solo debilidades y fortalezas– y una ficha de análisis. Estas son una dinámica de roles, una rúbrica de tareas y un test de funcionamiento de grupos. A continuación, se detallan las principales conclusiones.

Dinámica de roles

La dinámica de roles se basa en plantear durante las reuniones en grupo cuatro roles –dinamización, observación del ambiente, observación del tiempo y recoger el acta– con marcaje re/productivo con el fin de distribuirlos de forma equitativa y rotatoria.

Las fortalezas de esta herramienta que se señalan son:

- Se señala como positivo que sea rotatorio.
- Así como que el propio grupo sea el que guíe los tiempos.
- Permite visibilizar desigualdades, especialmente, en grupos no concienciados.
- Puede servir para equiparar y contabilizar los tiempos, así como a ayudar a controlar a aquellas personas que imponen sus voces sobre otras.
- Se indica que encarnar un rol en solitario tiene beneficios a nivel individual.

- Aun así, se considera una buena actividad pero siempre que se repita en el tiempo. En estos sentido, se destaca que sería recomendable que este tipo de herramienta se comenzara a utilizar en educación primaria.
- También se señala que para algunos roles sería necesario una preparación previa, como para la observación del ambiente.

Las limitaciones de esta herramienta que se señalan son:

- Puede crear un conflicto interno entre las personas que tengan que dinamizar. Por ejemplo, ¿quién soy para quitar la palabra?
- Puede ser difícil llevar a cabo ciertos roles. Por ejemplo, surgen dudas en torno a cómo gestionar disensos y violencias.
- Por ello, se ve la necesidad de acotar la herramienta, para que quede claro e implique también a los hombres. Y, para ello, se marca la necesidad de hacer pedagogía, porque algunos de los roles se ven como capacidades intrínsecas y se necesita que las emociones ocupen un papel central en el grupo.
- Se señala como necesidad cuidar a las personas que dinamizan.
- Se plantea que el rol sea compartido. Aunque, en este caso, también se señala que podrían surgir nuevos desequilibrios.

Respecto a la ficha de análisis:

- ¿Qué grado de dificultad puede tener aplicarla? 3,5 de 5 (normalito tirando a difícil).
- ¿Cómo pensáis que os sentirías al aplicarla en un grupo? 3,2/6 (más o menos mal).
- ¿Cuánto conflicto pensáis que puede causar? 2,6 de 4 (algo).
- ¿Dónde puede incidir? En los tres campos (visibilización, (re)valorización, redistribución)
- ¿En qué fase/s la aplicaríais? En todas (diagnóstico, gestión, evaluación).
- ¿Dónde se podría aplicar? En cualquier grupo de trabajo.
- ¿Quién tendría que promoverla? El profesorado.
- ¿Cuándo se podría aplicar? O a medio plazo o a largo plazo.

Rúbricas

Las rúbricas buscan la evaluación del reparto de tareas productivas y relacionales de forma equitativa entre hombres y mujeres. Por ejemplo, crear un listado de tareas que deba de realizar el grupo recogiendo tanto las productivas como relacionales, sin olvidar todas aquellas que son consideradas trabajo invisible –apoyo, emociones, redes...–. A partir de aquí, señalar quién ha participado en cada una de las tareas, prestando especial atención a la división por género.

Las fortalezas de esta herramienta que se señalan son:

- Amplitud de miras.
- Reparto de tareas.
- Determinación.
- En cuanto a otros ejes, se pueden incluir identidades diferentes que ofrezcan diferentes visiones e ideas para ver otras dominaciones.

Las limitaciones de esta herramienta que se señalan son:

- Algunas miradas quedan invisibilizadas, muchas veces puede ser desigual y que no se destaque.
- En grupo mixto se señala la falta de pensamiento crítico y la dificultad para aplicarlo con masculinidades hegemónicas o, incluso, con aquellas mujeres que reproducen roles masculinos para adquirir una parte del poder.
- Se indica que, por mucho que se dividan roles siempre hay tendencias.
- Además, se plantea que, al ser una dinámica que tiene que preparar el propio grupo, requiere esfuerzo.
- Se señala que hay dificultad de identificar el cuidado como tarea contabilizada.
- También se plantea que puede haber sesgos de clase –en tiempos, acceso, disponibilidad–, de orientación sexual o identidad de género, sesgo étnico o de racialización, de corporalidad, de salud mental o de ritmos personales.

Respecto a la ficha de análisis:

- ¿Qué grado de dificultad puede tener aplicarla? 3,4 de 5 (Normalito).
- ¿Cómo pensáis que os sentirías al aplicarla en un grupo? 4,2 de 6 (más o menos bien).
- ¿Cuánto conflicto pensáis que puede causar? 3 de 4 (levantar ampollas).
- ¿Dónde puede incidir? Hay división de opiniones, unas lo ven para los tres campos (visibilización, (re)valorización, redistribución) otras solo para visibilización.
- ¿En qué fase/s la aplicaríais? En evaluación hay consenso. Hay disenso en diagnóstico y gestión.
- ¿Dónde se podría aplicar? Hay consenso en cualquier grupo de trabajo y en asambleas u otros espacios autogestionados. Disenso en el aula, en general.
- ¿Quién tendría que promoverla? Disenso entre el profesorado y cualquier persona, en general.
- ¿Cuándo se podría aplicar? Consenso en medio plazo. Además, un grupo lo ve también para largo plazo.

Test de funcionamiento en grupos

Análisis feminista del funcionamiento de los grupos. Se trata de una herramienta que puede servir para valorar y mejorar nuestros trabajos en grupos a partir de dar respuesta a bloques de preguntas. Por ejemplo: Bloque 1: Reparto de tareas; Bloque 2: Temas que se han tratado; Bloque 3: Roles que se han establecido en el grupo. Cada respuesta tiene una puntuación que hay que ir sumando –según lo que vayamos contestando de forma colectiva–. Dependiendo de la suma total se ofrece una descripción de la forma de trabajar –más o menos patriarcal–, que habrán sido definidas previamente. Y, a partir de este diagnóstico, se pueden proponer estrategias para mejorar.

Las fortalezas de esta herramienta que se señalan son:

- Se considera accesible y fácil de aplicar para hacer en cualquier clase.
- Se puede hacer en diferentes momentos –antes/durante/después del trabajo, para valorar experiencias pasadas, compartir intereses–.

- Se puede realizar en un momento determinado o de forma continuada en el tiempo.
- Sirve para visibilizar y repensar desigualdades. Se señala la toma de conciencia sobre voces y tareas tanto a nivel individual como grupal —puede crear conversaciones o debates al respecto—.
- Sirve para recolectar información.
- Los resultados pueden ser utilizados por el profesorado para plantear dinámicas, clases o seminarios con perspectiva de género.
- También se plantea que puede servir para visibilizar diferentes ejes como etnia, cultura, identidad de género u orientación sexual, así como clase social. A este respecto, se señala la necesidad de visibilizar la división de tareas que se da en base al capital cultural, medios económicos o disponibilidad de tiempo, entre otros.

Las limitaciones de esta herramienta que se señalan son:

- Que el personal docente no tenga visión de género y haga un mal uso de los resultados (penalización en nota, no haga nada...).
- Se puede dar una autopercepción distorsionada de los roles o falseamiento de las respuestas.
- Tras los resultados, puede darse un conflicto dentro del grupo si las percepciones son diferentes.
- Se plantea que, ante diferencias de valoración del trabajo, se de más credibilidad a los hombres.
- Aunque se puede explicar en base al género, clase... hay personas que realmente son más hábiles en algo, por ejemplo, a nivel intelectual.
- Dificultad para plantear las puntuaciones.
- Se señala que tiene que ser muy riguroso y que las preguntas deben estar muy bien planteadas para no caer en generalizaciones o profecía autocumplida. Además, se señala el peligro de quedarse estancadas en roles.
- También se señalan las nuevas masculinidades.
- Sesgo grande. Cuesta ver lo que queremos ser frente a lo que somos. Cuesta ver roles incómodos y de cómo cambiar los roles.

Respecto a la ficha de análisis:

- ¿Qué grado de dificultad puede tener aplicarla? 2,5 de 5 (medio).
- ¿Cómo pensáis que os sentiríais al aplicarla en un grupo? 2,3 de 6 (bien).
- ¿Cuánto conflicto pensáis que puede causar? Consenso en 3 de 4 (levantar ampollas).
- ¿Dónde puede incidir? Consenso en visibilización y (re)valorización. Dos grupos también piensan que puede ser útil para redistribución.
- ¿En qué fase/s la aplicaríais? Consenso en gestión y evaluación. Dos grupos también piensan que en gestión.
- ¿Dónde se podría aplicar? Hay consenso en cualquier grupo de trabajo. Un grupo también señala el aula y asambleas o espacios autogestionados.
- ¿Quién tendría que promoverla? Disenso entre el profesorado y el grupo, en general.
- ¿Cuándo se podría aplicar? Consenso en medio plazo. Además, un grupo lo ve también para corto y otro para largo plazo.

Reflexiones finales sobre las herramientas

En esta sesión se pone sobre la mesa que **el objetivo de crear una cesta de herramientas es complicado** por varios motivos: a) es necesario que se desarrollen en el contexto determinado –tipo de trabajo; composición del

grupo; formación, sensibilización o implicación tanto de las personas que lo componen como del profesorado...—; b) se destacan los dolores que puede surgir si las alumnas tienen que ser las encargadas de gestionarlas o de verificar que se aplican; c) se pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado esté implicado activamente en la herramienta, sepa utilizarla y esté sensibilizado con su uso, y d) se reclama que las tareas marcadas como reproductivas formen parte de la evaluación.

Esto nos lleva a otras derivas. Por un lado, abandonar la idea de la cesta de herramientas y centrar la investigación en el diagnóstico y en algunas reflexiones que puedan ayudar a avanzar en la división sexual del trabajo en las aulas. Por otro, ahondar en la reflexión de los grupos de trabajo con el profesorado a través de las entrevistas que ya comenzamos a realizar. Algunas de las conclusiones quedan recogidas en el siguiente epígrafe.

6.2.2 Un diálogo indirecto I: la mirada del profesorado universitario sobre las metodologías participativas

Como comentamos en el epígrafe anterior, comenzamos a hacer entrevistas a docentes jóvenes feministas y/o con uso de metodologías participativas con el fin de conocer otras formas de hacer. En este apartado recopilaremos algunas de las reflexiones que se van hablando con las obtenidas por el GMU que, en este apartado, estarán centradas en las diferentes visiones sobre las metodologías participativas y los trabajos en grupo.

Gran parte de las personas que entrevistamos afirman que, siempre teniendo en cuenta el grupo, la materia o la disciplina, es interesante el uso de metodologías críticas y participativas porque crea conexión con el alumnado. “Me parece interesante tratar de innovar porque facilita mucho, mis asignaturas no son atractivas y tengo que meterlo en su terreno, crear, conectar” (P7).

En general, en muchos de los diálogos, se pone de relieve que se percibe una actitud positiva del alumnado en la inclusión de las metodologías activas. Sin embargo, el problema viene de la propia institución universitaria **que no dota de apoyos, formación o recursos** suficientes:

La mayor parte del alumnado está deseando hacer cosas nuevas. El problema no está abajo sino en la institución que da la falsa idea de que somos progresistas, igualitarios... pero es solo un barniz y brillo. Para hacer los cambios que necesitamos hacer tenemos que tener tiempo y recursos (P2).

Pues, a pesar de que existan programas para su fomento, en realidad “se queda en el papel, puro envoltorio [...] Te formas de forma voluntaria y, bueno, si consigues buena nota de dan unos *txikipuntos*” (P4). Algo que ven como

una consecuencia de una academia que sigue premiando el perfil de docencia magistral.

En relación, se destaca que **el propio espacio no está pensado para las metodologías activas**: “El aula no favorece hacer trabajos en grupos. Mesas en filas que no se pueden ni mover. Mi sitio, tu sitio. El espacio físico hace mucho para el alumnado y para nosotras” (P8). De hecho, la clase no solo se considera contraria a la participación sino incluso para ser habitada:

Quando les preguntas dónde quieren estar, te dicen cualquier sitio menos en el aula. Hasta el pasillo vale. La sensación de encierro, territorio rígido, duro, porque hay una dinámica de los espacios y de la estructura [...] Si les preguntas dónde quieren estar sentados, se sientan en cualquier sitio menos en el pupitre. Ves cuerpos que se colocan en el suelo... ¿cuál es la violencia de estar sentado cuando nadie (o solo unos pocos) no están bien ahí? Estás violentando durante un montón de horas (P5).

La preocupación por el aula como lugar de encierro es compartida por varias de las docentes con las que conversamos que reclaman el salir del aula, aunque no siempre sea fácil con las normas institucionales. “Soy antitecnológica, tengo casi fobia. Me gusta que nos miremos a los ojos, hablar, salir del aula. Pero nadie lo hace. Y cuando lo haces viene mucha gente, pero sabes que lo que estás haciendo es hasta ilegal. El alumnado quiere hacer, pero la estructura no te deja” (P1).

Esta **variable tecnológica** es otra de las preocupaciones que se entiende que desconecta al alumnado. “Luego está el trabajo con el ordenador, que los ves ahí, hablando a través de *Drive* y solo interactúan de forma virtual, aunque tengan al compañero al lado” (P8). Una desconexión que se vio multiplicada durante y tras la pandemia de la COVID-19 y las fuertes implicaciones que tuvo en la docencia. En esta línea se habla de un alumnado “marcado tanto en ánimo como en la propia forma de trabajar en grupo” (P1), “deprimido, que ha perdido más de dos años de experiencia universitaria y no tienen perspectiva de futuro, en general, no hablo solo de trabajo” (P2), “hundido en la apatía” (P3).

Aunque entre los cambios que se tuvieron que realizar a marchas forzadas para adaptarse a la crisis sanitaria, se enfatizan elementos favorables: “La virtualidad también ha tenido cosas buenas como los foros. Recuperar el lenguaje escrito fue muy positivo porque se paran a pensar y esa reflexión da seguridad, reposo y se hacen sentir más” (P2).

Sobre estas tensiones nos detendremos en el capítulo siguiente, pero, por dar unas pinceladas, se indica que esta innovación docente es más bien un **compromiso personal** porque “va más con quien soy yo, cómo me siento, vivo, trabajo. Conectar con lo que soy, con mi relato y mi vivencia personal.

Cuando lo hago, disfruto de lo que hago, conecto y vibro en esos momentos” (P7).

Sin embargo, algunas de las docentes tienen sus reticencias con las metodologías activas, como puede ser el aprendizaje basado en proyectos. Una de las problemáticas que se distingue es que “el profesor se quita de en medio y la responsabilidad pasa a los equipos que entran en una competición entre-equipos e inter-equipos” (P5). Esta dinámica puede desplazar **el poder del aula que pasa de único y jerarquizado a diseminado**:

Y luego está ese autocontrol que se desata, que termina siendo un panóptico de Foucault. Tú estás delante, tienes claro quién manda ahí. El profesor no tiene todo el control de lo que pasa, pero cuando divides a una clase en grupo sí, se puede poner en el medio, se mueve o, directamente, otros grupos controlan porque la mirada pasa a ser concéntrica. Y, de repente, el enemigo pasa a ser el grupo de al lado cuando no directamente el tuyo. Es una estructura que tiene algo de maligno. [...] Ejerces poder y te desresponsabilizas de los conflictos que surgen, como el género, la etnia, el aspiracionismo, la clase social... hay muchos conflictos que se pueden dar en un aula (P5).

Otra de las debilidades que se subrayan al trasladar parte del rol del profesorado al alumnado son las **consecuencias en el aprendizaje de estudiantes** que no tienen el hábito de participar: “Intentas lanzar preguntas, pero no hablan. Es muy difícil que se plantee un debate y me parece que llega un punto que es forzar a los estudiantes a hablar. Y hay que tener en cuenta la ansiedad social, la capacitación de cada uno, la reflexión que necesita...” (P9).

La necesidad de tener en cuenta las capacidades del alumnado es otra de las críticas que se hacen a unas metodologías que “pueden no favorecer la integración entre diferentes clases sociales, capitales culturales...” (P6). Por ejemplo, una de las dificultades que se señala en el ámbito de Humanidades y Ciencias Sociales es, precisamente, la escasa capacidad o tiempo de lectura:

Yo creo que hay que volver a los seminarios serios que, en su día fue un descubrimiento. Texto y reflexión. Pero para eso hay que saber leer y dedicarle tiempo. Ni siquiera en cuarto de carrera habrá más de dos personas capaces. Es necesario un trabajo anterior y no todo el mundo es capaz de leer a Maquiavelo igual. Y todo esto es como una sofisticación de los seminarios en los que, además, tienes que andar solo (P6).

El primer año me sobré muchísimo y este año cambié la forma de dar la clase, con muchas menos lecturas. Porque el problema que tienen es que no saben leer. No van más allá de la superficie y no ven las estructuras de poder (P9).

Muy en relación, se destaca que estos métodos no expresen los conocimientos adquiridos de la persona docente y, con ello, su **capacidad para desvelar aprendizajes**: “Me parece más transformador explicar algo complejo que te ha costado años aprender, que recientemente he comprendido, y

explicarlo de verdad y no usar bombas de artillería. Y me siento más estimulante y me aburro menos y me agobio menos” (P6). Sobre esta última parte, se destaca, de nuevo, que este tipo de metodologías van mucho con la forma de ser cada persona: “tiene que salir de ti, es una creencia, tener un espíritu, pero a mí eso de no tener que preparar nada en lo teórico me crea inseguridad y siempre acabo dando yo las conclusiones” (P6).

Otra de las inconsistencias de este tipo de métodos es que **no hay una reflexión profunda** detrás y, con ello, no hay un proceso de aprendizaje de la propia forma de trabajar en grupo:

Muchas veces se habla de autogestión, pero no lo es, realmente siempre hay alguien ejerciendo presión desde arriba y hay alguien exigiendo un producto final con unas etapas. No pueden, por ejemplo, decidir que hay algunas de las cosas que no van a acordar con el profesor. No es autogestión es otra cosa. Hay rendimiento, beneficios, plusvalías [...] Hay gente que trabaja bien porque se conoce, pero no es lo normal porque siempre están orientados a la tarea, al objetivo, y no a la relación, porque, en nuestra sociedad, lo relacional no es lo importante (P5).

Esta preocupación sobre la necesidad de (re)pensar las bases del trabajo en grupo –y de los grupos de trabajo– es compartida por muchas de las personas que entrevistamos. Se hace alusión a que es algo que se va perdiendo cuando se avanza en los niveles educativos y que, para trabajar de forma horizontal, es necesario avanzar hacia un **modelo cultural más cooperativo** que potencie “cualidades como el respeto, la solidaridad, la colaboración, la escucha, la reflexión crítica...” (P4). De otra forma, trabajar en grupo termina siendo un sinónimo de fragmentar la actividad entre diferentes personas (P3).

La falta de fórmulas colaborativas y creativas en la enseñanza puede llevar a lo que se denomina como *servidumbre adaptativa*, utilizando el término de la filósofa y ensayista Marina Garcés, una de las problemáticas más mencionadas durante las conversas por las rutinas —pasivas— del alumnado:

Les das unas pautas, pero lo quieren todo cerrado. Quieren darte exactamente lo que esperas de ellos. Una especie de “servidumbre adaptativa”, como diría Marina Garcés. Saben que uno quiere que memorice, otro que participe... y se adaptan. Así que si no les dices no saben qué hacer... y necesitan imaginación (P3).

Les pides que se mezclen en grupos y te dicen ‘hazlo tú’, muchas veces, necesitan a alguien por encima, reproducen las formas de poder a las que estamos acostumbrados (P5).

Quieren saber qué es lo que les pides y yo lo dejo abierto, ‘¿tú que es lo que quieres?’ Pero no les vale, quieren saber los caracteres, las formas... solo se preocupan por el producto y a mí me da igual. Pero no, quieren una estructura (P7).

Cuando al alumnado le dices ‘haced lo que queráis’ se noquean completamente (P13).

En general, cuando no lo dejas todo dicho, y dejas un proceso más basado en el autoaprendizaje, les mosquea. No están acostumbrados a la libertad y piden más guía [...] Sin embargo, la percepción es muy positiva, al principio parecen perdidos, pero, cuando terminan, hay mucha satisfacción porque fueron capaces de hacerlo (P4).

Esta última cita abre la puerta al trabajo en grupo como un transcurso de aprendizaje en el que **importa no tanto el producto como el proceso**. Del mismo modo, queremos apuntar una justificación muy gráfica para esta obstinación por las pautas que recae en la necesidad de aprobar y, especialmente, las tasas: “Están muy preocupados por la evaluación, lo cual es normal, teniendo en cuenta que una segunda matrícula vale igual que un hígado en el mercado negro” (P9).

En este sentido, se destaca la necesidad de “dar más movilidad, más libertad, jugar con lo individual y lo grupal, poner la forma en las relaciones y no tanto en los contenidos, que se pueden construir de muchas formas” y, sobre todo, tener en cuenta que “lo importante no son las herramientas metodológicas sino la forma de trabajo, si está mal no haces nada... esa es la que hay que cambiar” (P5).

6.3 SESIÓN 4: EL ÁRBOL DE LOS PROBLEMAS

La siguiente sesión se realiza de forma presencial en el seminario de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU (Leioa) y tiene una duración de algo más de dos horas. En ella, se realiza una dinámica utilizando un árbol de problemas. En cada parte se realiza una primera reflexión individual para luego proceder a una puesta en común que, como ya hay cierta confianza en el grupo, se entiende que puede ser a viva voz. Para organizar el trabajo se parte de la figura de un árbol que permite ver las conexiones entre las lógicas de dominación, los problemas asociados y las soluciones –que se encuentran en la raíz por eso de ir debilitando las desigualdades de forma estructural–. Para más información, consultar el apartado *3.5.1.1 Sesiones con el Grupo Motor de Universidades*.

6.3.1 Parte I: Recorriendo las ramas de problemas

En la primera parte de la dinámica buscamos identificar la relación entre las lógicas que subyacen al sistema patriarcal y las formas de desigualdad que adquieren en los grupos de trabajo y en la universidad. Se parte de frases de las propias compañeras del GMU surgidas durante las conversas de las sesiones anteriores.

Ramas relacionadas con inseguridades

Reflexionar sobre las inseguridades a la hora de ocupar el espacio público, la falta de legitimidad o el síndrome de impostora. Estas vivencias se relacionan con las lógicas **público/privado**, **dominación/subalternidad** y **sujeto/objeto** a través de las siguientes reflexiones:

- Las mujeres han estado vinculadas al espacio privado y nos sentimos fuera de lugar, como si no fuera nuestro.
- Tenemos que demostrar todo el rato que valemos. Todo lo que decimos va a ser cuestionado, así que necesitamos avalar todo lo que decimos. Algo que también hace que nos inhibamos a la hora de decir lo que pensamos.
- Nos construimos como subalternas, porque tenemos interiorizado que en el espacio hay otros valores deseables –que no son esos subalternos–.
- No tenemos referentes. Piensas que impostas, que te han hecho una concesión (porque el feminismo está de moda, por ejemplo).
- Los hombres siempre tienen la razón, aunque digamos lo mismo. Y lo que sabemos, lo sabemos por experiencia, porque son “nuestros temas” (como el feminismo, por ejemplo).

Ramas relacionadas con los espacios

(Re)pensar sobre la necesidad de conocer el espacio que habitamos, sobre el malestar cuando los espacios están masculinizados o el bienestar que supone ir con amigas. Estas vivencias se relacionan con las cuatro lógicas **público/privado**, **razón/emoción**, **dominación/subalternidad** y, a partir de la reflexión grupal, se añade **sujeto/objeto**. Algunas de las reflexiones compartidas son:

- Los espacios considerados públicos no los consideramos nuestros. Al no tomar los espacios como propios, preferimos no molestar.
- No nos vemos como agentes.
- Cuanta más masculinización, menos nos pertenecen y se recrudecen esas relaciones de poder, con lo que te sientes peor.

Ramas relacionadas con la cosificación

Conversar sobre cómo condicionan las lecturas propias y de los demás hacia los cuerpos –ropa, adornos, lugar que se ocupa...–. Se relacionan con las tensiones **público/privado** y **razón/emoción**. Los pensamientos son:

- Somos objeto queramos o no, porque nos tratan como tal en discotecas, tiendas... (depende de quién nos mira y no tanto de lo que hagamos).
- Interiorización de ser una cosa, incluso nosotras lo asumimos como tal.

Ramas relacionadas con la discreción

Cuestionar la necesidad de invisibilidad y de ser escuchadas lo menos posible. Se relacionan con lógicas como **público/privado** y **razón/emoción**. Surgen ideas como:

- Tienes que mantener las normas de género para no incomodar(te).
- Por la propia interiorización de esas normas, asumimos ese rol de secretarías porque somos responsables y luego ellos firman. Algo que

también se reproduce en la firma de artículos en la que el catedrático firma o en la dirección/codirección de tesis. Son temas que apenas se hablan, incluso estando en una facultad de Ciencias Sociales, y que hace falta desvelar también para problematizar.

- Asumimos una mayor responsabilidad porque así parecemos más razonables y justificamos nuestro papel.
- No solemos imponernos para no violentar. Se enfatiza el agradar como una herramienta femenina.
- Sensación de “pescadilla que se muerde la cola”.

Ramas relacionadas con el reparto desigual de tareas

Compartir sus impresiones sobre el reparto generizado de las tareas re/productivas. Se relacionan con las cuatro lógicas **público/privado**, **sujeto/objeto**, **razón/emoción** y **dominación/subalternidad**. Algunas conclusiones son:

- Malestares porque ellos se llevan aplausos y todo el trabajo se lo llevan ellas.
- No dejan de hacer el trabajo porque si no, no lo hace nadie –ligado también a la hiperresponsabilidad–. En ese sentido, también hay una (auto)culpabilidad: si no lo haces, luego te sientes mal contigo misma.
- Se vincula el miedo a presentar los trabajos, a tomar la palabra con el síndrome de la impostora –tenemos miedo a hacerlo mal–. “Ahora me empodero y no vaya a ser aun por encima que lo haga mal”.
- Sin embargo, en espacios no mixtos sí hablamos más porque no nos sentimos (tan) cuestionadas. “En los espacios con compañeras se crean unas dinámicas muy chulas, muy cómodas –porque también sientes que tu compañera no te va a cuestionar y tu compañero sí–”.
- Está muy ligado al papel que juegan las formas de comunicación hegemónicas –en relación con razón/emoción– porque se impone la razón patriarcal. Lo que está privilegiado es lo que se llama “estabilidad hormonal” –calmado frente a nerviosa–.
- Ellos sí pueden dejarse llevar por emociones, desarrollando “una comunicación pasional legitimada”. La comunicación pasional nunca es posible para nosotras.
- Te llaman mandona –y también tú te sientes un poco como tal– en lugar de pensar que puedes estar ejerciendo liderazgo.
- La deconstrucción a nosotras nos cuesta menos que a ellos porque son la parte privilegiada. Parece que replantearse ciertas cosas es como cortarse un brazo.

Ramas relacionadas con las legitimidades

Se plantea la legitimidad de voces y temáticas. Se relacionan con las tensiones **sujeto/objeto**, **razón/emoción** y **dominación/subalternidad**. Se destaca lo siguiente:

- Dudas que nos atraviesan: ¿Me están mirando? ¿Cómo se ve el cuerpo? ¿Cómo me ven ellos? En lugar de estar pensando en lo que tienes que decir, estás viendo cómo te están viendo (especialmente ellos porque piensas que van a valorar tu físico). Dinámica de autocosificación.
- Falta de referentes. Si tú creces sin ningún reflejo en el que verte termina afectando.

Algunas conclusiones

De la primera parte de la dinámica se desprende la interrelación de todas las lógicas que atraviesan el sistema sexo-género en lo que se refiere a las desigualdades en el aula y en la universidad, si bien se identifica más claramente la presencia de alguna de ellas. La incorporación de la tensión **sujeto/objeto** parece responder bien a las problemáticas ligadas a los cuerpos.

Por otro lado, existe la sensación de que la situación es una “pescadilla que se muerde la cola”. Hacemos esto porque así evitamos consecuencias, indeseables, pero al final reforzamos lo indeseable. ¿Cómo rompemos el círculo? Esta última pregunta nos lleva al segundo momento de la dinámica, que tiene que ver con la búsqueda de estrategias para debilitar y superar estas desigualdades desde la raíz. Recuperando las conclusiones obtenidas en la sesión anterior, se reafirma la complejidad de que sean las alumnas quienes autogestionen las herramientas para la igualdad en el grupo, por lo que tienen que contar con el apoyo de otros agentes.

6.3.2 Parte II: Propuestas para un cambio de raíz

En esta parte de la sesión, se plantea una visión propositiva. Es decir, buscamos (re)pensar en estrategias que contribuyan a superar estas desigualdades, poniendo el foco en los distintos agentes implicados. En esta línea, se plantean las siguientes resistencias desde el yo/nosotras, los compañeros, el profesorado y la universidad –u otras instituciones vinculadas–.

¿Qué puedo hacer yo, qué podemos hacer nosotras?

La estrategia fundamental que ponen sobre la mesa es la **politización**. O, en otras palabras, poder compartir experiencias y ponerle nombre, así como reconocer los dolores y malestares a la hora de trabajar en grupo. Por supuesto, esta politización es fundamental para el resto de agentes involucrados y poder desarrollar acciones, pero se marca especialmente relevante en este nosotras.

Sobre inseguridades:

- Crear redes y grupos de apoyo, que te permitan entrenar y sentirte segura. Por ejemplo, si tengo que salir a hablar poder mirar a ese grupo de apoyo que me da confianza.
- Ayudaría el perdonarnos, que podemos fallar.
- Intentar que no te importe el participar.

Sobre discreción:

- En un nivel individual, tenemos que romper las reglas, hacer explícitas mis incomodidades y no callarme y empoderarme. Y aunque no tengas apoyo, no tienes que callarte –aunque siempre es más fácil con apoyos–.
- Asumir que podemos ser mediocres.

- Reivindicar la palabra ante esos que gritan y no escuchan: “Pues ahora te callas y hablo yo”.

Sobre el reparto desigual de tareas:

- Revalorizar los cuidados y a quién se ocupa de la reproducción –algo que implica a una misma, pero también al entorno cercano y a las propias instituciones–.
- Visibilización más pública: ¿saben ellos cómo te sientes? Porque a veces hablamos mucho entre nosotras, pero a ellos no los interpelamos. Pensar que nos podemos llevar sorpresas porque “No solo es un hombre, es tu colega”. Surge la tensión de la carga que supone hacer pedagogía continuamente.
- Ir sembrando dudas y problematizando desigualdades, que luego igual llevan estas dudas a sus espacios.

Sobre legitimidades:

- Confrontar la competitividad. Ser humano vs lógica económica.
- Percibirnos como seres sintientes. Trabajar en la idea de que la gente que nos rodea son personas, no eres mi enemiga.
- También trabajar cuando adquirimos lógicas masculinas y reproducimos esa lógica dominación/subalternidad hacia otras.
- Cuestionar la propia responsabilidad de las mujeres a la hora de reproducir las desigualdades –alienación–.

¿Qué pueden hacer los compañeros?

Sobre inseguridades, espacios, cosificación y legitimidades:

- Crear espacios de encuentro para que sepan cómo nos sentimos.
- Romper el pacto fraternal. Que se cuestionen entre ellos mismos y deslegitimen aquellos comportamientos y acciones discriminatorias.
- No ponerse a la defensiva. Querer aprender.

Sobre reparto desigual de tareas:

- Que tengan empatía y nos pregunten cómo nos sentimos y, por nuestra parte, hacer saber cómo nos sentimos. Una fórmula para fomentar estas dinámicas puede ser promover una evaluación incorporando estas cuestiones.

¿Qué puede hacer el profesorado?

Se señala como estrategia fundamental el **tejer alianzas entre el profesorado con posiciones disidentes al funcionamiento tradicional de la universidad**. Entre docentes con perspectivas y metodologías feministas compartir herramientas y poder desarrollar experiencias piloto para desvelar y gestionar desigualdades. Algo muy importante para poder ir (o seguir) abriendo brechas en esa maquinaria aparentemente inamovible que es la universidad.

Sobre inseguridades:

- Valorar otras temáticas menos “clásicas” y que provienen de otros enfoques como el feminista. Porque solo parecen tener importancia ciertos autores, perspectivas y temáticas y cuando vas desde otras posiciones te desvalorizan –y deslegitiman el conocimiento–.
- Que se salga a la calle y se pongan en marcha herramientas interpersonales –que rompan la dinámica clásica del aula–. Algo que

serviría para dar seguridad porque se ponen en marcha otro tipo de habilidades –que va muy ligado a la legitimidad de otro tipo de saberes más allá del positivista–.

Sobre reparto desigual de tareas:

- Incorporar la autoevaluación personal para valorar el trabajo en grupo desde un punto de vista de bienestar y malestares generados, no solo desde la nota final. Por ejemplo, malestar por ver eliminado parte del trabajo, etc.
- Promover rúbricas de evaluación y (auto)evaluaciones más rigurosas que tengan en cuenta las situaciones de partida, teniendo en cuenta que se puede partir de posiciones no normativas —ser neurodivergente, ser mujer...—. Pues a lo mejor para sacar una buena nota en grupo hubo que pasar por mil dolores.
- Realizar controles de progreso periódicos de las tareas en grupo en la autoevaluación para ir equilibrando las responsabilidades y poder reflejar que alguien no está haciendo nada y otra persona mucho. Pero estos controles dependen mucho del profesorado que lo recibe, porque si lo recibe alguien sin perspectiva crítica quedan en nada.
- En todas las formas de (auto)evaluación –controles de progreso, rúbricas...– no solo tener en cuenta factores desde el punto de vista productivista –que todo salga bien para la nota–, sino también desde los malestares/bienestares –cómo nos sentimos en el grupo, cómo nos sentimos en cada tarea–. E incorporar factores ligados a los cuerpos porque condicionan –tener la menstruación, por ejemplo–.

Sobre legitimidades:

- Valorar otro tipo de currículum, otro tipo de habilidades, no ligadas a esa razón patriarcal.
- Evaluación cualitativa para valorar al profesorado. Cómo nos sentimos en sus clases, comentarios que pueden hacer, rúbricas para revisar el material y la bibliografía, etc.
- Formación y sensibilización en perspectiva de género y otros enfoques para abrir sus mentalidades.
- El propio profesorado reproduce las dinámicas de desigualdad. Muchas veces los profesores se mueven más por los pasillos con mayor presencia de alumnos y atienden más a sus comentarios –nos hacen sentirnos expulsadas–. Por el contrario, las profesoras nos transmiten que pintamos algo –a la vez que también se dirigen a ellos también–.
- En las herramientas de evaluación del trabajo en grupo no solo tener en cuenta la productividad, sino también sentimientos y emociones.
- Rúbricas de evaluación que incorporen cuestiones ligadas a los cuerpos como la regla porque condiciona la disposición y los tiempos a las tareas. También tener en cuenta la existencia de personas neurodivergentes a la hora de evaluar y valorar.
- Utilizar textos que puedan interpelar a estas personas que pueden ejercer dominación.

¿Qué puede hacer la universidad?

- Promover programas de educación integral al profesorado –cursos y otro tipo de actividades–.
- Existe una crítica generalizada a las evaluaciones que se hace al profesorado, porque son unas preguntas que excluyen muchos factores que son importantes para el alumnado –por ejemplo, todo lo que tiene que ver con actitudes, comportamientos, discriminaciones a través de

contenidos, comentarios, materiales—. Además, es chocante que aquellas personas con peores evaluaciones se les den más horas de clase.

- Aumentar presupuesto en materia de género
- Trabajar en los mensajes que se dan desde los medios de comunicación que refuerzan esa idea de brillar constantemente y no se ve el cuidado, el trabajo que hay detrás, etc.

De esta sesión, y de las reflexiones sobre qué pueden hacer los compañeros, el GMU marca la necesidad de realizar un espacio de diálogo con alumnos en el que tengan que escuchar sus dolores y malestares. También plantean la necesidad de realizar otro espacio con identidades disidentes que puedan tener otras miradas y vivencias. Ambos se abordarán en el apartado 6.5 *Espacios de diálogo*.

6.3.3 Un diálogo indirecto II: la mirada del profesorado universitario sobre los trabajos en grupo

En este apartado volvemos a las entrevistas con mujeres jóvenes con perspectiva feminista y/o docentes que aplican metodologías participativas, en esta ocasión, para detenernos sobre ¿cómo perciben que se organizan los grupos de trabajo?, ¿piensan que el eje género condiciona?, ¿y otros ejes?

Un aula generizada

En gran parte de las entrevistas se destaca que, dentro de las aulas, “el género es un determinante por sí solo, sin necesidad de sumar nada más” (P3). De esta forma, a lo largo de las conversaciones, se fueron desvelando desigualdades que condicionan las formas de desenvolverse en el aula de alumnas y alumnos. Así, aunque con diferente intensidad y en diferentes aspectos, es usual señalar que las **mujeres tienden a esforzarse más**:

En líneas generales, estudian más, trabajan más y hacen mejores exámenes (P2)

Ellas vienen más a tutorías, sacan mejores notas, en general (P6).

Aunque no veo muchas diferencias, si pienso, es cierto que ellas son más metódicas (P17).

En sus respuestas en foros, ellas son más cuidadosas, aunque con grandes excepciones claro (P10).

En comparación, y con subrayadas excepciones, lleva a que haya una percepción de los alumnos como más tendentes a la indiferencia y la pasividad:

En mi percepción, ellas trabajan más. Vienen más a clase, cuidan más las prácticas, las presentaciones... y los chicos, aunque hay excepciones, hay más pasotismo (P13).

Las chavalas se preocupan mucho más del curro, son hormiguitas y, en general, ellos acaban chupando (P8).

Estas reflexiones nos llevan, de nuevo, a desvelar las lógicas de dominación y las normas de género presentes en el aula. En este caso, volvemos a encontrarnos con la tensión **razón/emoción** y la norma femenina de **autoexigencia** que lleva a las mujeres a la necesidad de aumentar su dedicación para conseguir reconocimiento. Algo que, al enmarañar con clase, toma aún más forma:

Las chicas de clase trabajadora se esfuerzan muchísimo para demostrar que pueden estar ahí, no pueden dejar la exigencia de lado. Las chicas de clase media tienen tan marcado el *habitus* de género que lo reproducen al extremo. Totalmente organizadas, todo tiene que tener un orden perfecto, apuntan en colores... y cuando trabajan el grupo se comen el marrón hasta quitarse a la gente del grupo. Yo quiero ese ocho y no voy a fallar. Luego las hay que quedan fuera de este patrón porque se rebelan cuando llegan a la universidad (P3).

Sin embargo, a lo largo de este proceso detectamos que la autoexigencia también tiene su contraparte en los varones donde la **apatía**, entendida como el mandato de performar desinterés e indiferencia, pasaría a ser una norma de género masculina. Ya la habíamos visto en las reflexiones que hacían alusión a *pasotismo* o *acabar chupando*, pero se reitera en diferentes ocasiones:

Yo he visto alumnos brillantes terminar en dos segundos un ejercicio y, en vez de decirlo, dejar pasar el tiempo y hacerse los tontos. El precio que pagan es ridículo y siguen dentro del grupo hablando de fútbol. La sensación global es apatía y tienen que performarla si quieren estar dentro (P3).

En las presentaciones se ve mucho el género y los chicos con el chicle, la mano en el bolsillo... (P8).

Ellos buscan cualquier excusa para ocultar que no saben algo y no piden ayuda. Luego repercute en la nota (P8).

Esta norma de género toma aún más fuerza cuando toca la clase social: “Cuando hablamos de masculinidad y clase baja, entonces lleva a abandono porque terminan pensando ‘no sé qué hago aquí’ y se hunden en la apatía” (P3). Como comentamos con anterioridad, la apatía es un estado que lleva un tiempo presente en nuestras sociedades y que se magnifica durante la pandemia de la COVID-19, con lo que, aunque lo marquemos como norma masculina, también puede atravesar a las mujeres. Pero, ¿qué pasa entonces?

Los chicos están cada vez más hundidos en la apatía. Ya lo estaban antes, pero es algo que se extiende mucho más por la pandemia. Sin embargo, no pasa nada porque encaja con la expresión de su género, ese pasotismo, ese me la sopla todo o, como mucho, esa confrontación. Sin embargo, con ellas es diferente. Las chicas se están viendo arrastradas por la apatía, pero no encaja con su expresión de género y se está patologizando. Se marca como ansiedad, depresión, abandono... y la apatía se convierte en algo patológico (P3).

Como ya habíamos visto con el GMU, aunque ellas tengan la sensación de trabajar más, son conscientes de que toman menos la palabra. Algo que también se ve por parte de las docentes: “Están más preparadas, más concienciadas, trabajan más, pero hay una inhibición a la hora de participar” (P1); “No siempre, pero ellas suelen ser más trabajadoras y trabajan más por detrás, mientras ellos se lucen más al exponer” (P14).

Con estas afirmaciones volvemos al mandato del **modelo de comunicación hegemónico** inherentemente masculino que se hace presente desde diferentes fórmulas. Por un lado, en la propia toma de la palabra que los lleva a “intervenir primero y dan muchas más explicaciones” (P15). Por otro, en su seguridad desde donde “los chicos intervienen más y lo hacen sin temblores en la voz, con seguridad” (P10). Por otro, la precisión al argumentar que los hace ser, usualmente, “más concisos y escuetos que sus compañeras” (P10). En definitiva, “cuando hablan suelen ser siempre los hombres, más escuetos, sin matices, vienen a asentar cátedra” (P9).

Todo esto se entremezcla con otra de las normas de género femeninas más presentes en este texto como es la **discreción**, muy atravesada por la lógica **público/privado**, en cuanto a no sentir como propio el ágora. El síndrome de la impostora también contribuye a aumentar los malestares generizados del aula:

En muchos casos, las chicas no quieren participar. Puede que tenga que ver con que se autocensuran constantemente. Da igual que hayan trabajado mucho el tema que marcan el ‘es mi opinión’. Es fácil ver que tienen el síndrome de la impostora (P1).

Los chicos tienen menos miedo a equivocarse y a decir una barbaridad, mientras que ellas tienen mucho miedo a decir algo erróneo (P2).

Se ve muy bien en la relación con los números. Ellas siempre muestran muchos miedos, inseguridades, diciendo que son malas con ellos y luego sacan buenas notas. Ellos dicen que ‘sin problema, que son buenos’ y luego son un desastre. Es el síndrome de impostora que vivimos todas en nuestras carnes (PX).

Cuando entremezclamos el exceso de seguridad masculina con los acentuados nervios femeninos se da, muchas veces de forma inconsciente, un **proceso de inclusión/exclusión** del espacio público:

Desde el principio, me he dado cuenta que las alumnas no participan igual en clase, aunque son muchas más. Tengo una experiencia que me quedó grabada, cuando por primera vez puse en práctica como se hacía un grupo de discusión. Para ser moderador se ofreció un hombre y de las 8 personas participantes, 5 eran mujeres y 3 hombres. Resulta que le daba mucho más la palabra a ellos. Ellas tenían una posición más de mediadoras ante actitudes, especialmente de uno, que imponía su argumento por encima de todo. Y entiendo esa parte mediadora porque también me doy cuenta yo de lo agotador que es estar siempre intentando enseñar, responder, combatir... Así que después ya he

decidido dirigir la dinámica y poner de moderadora a una mujer y que haya mitad y mitad entre las personas participantes del grupo de discusión (P15).

Hay un chaval en clase que se nota que lee y sabe mucho y lo aplica sobre el resto. Y cuando intervienen las compañeras siempre las cuestiona o les quita legitimidad. Tras una intervención de este tipo, llegué al día siguiente y les hablé de que está bien leer y saber mucho pero que hay formas de comunicar las cosas y no se puede tirar por tierra a alguien por no saber algo. Si nos volvemos atrás y nos ponemos el profesorado en ese modo jerárquico y en la posición de que todo lo que dice el alumnado son tonterías. Les pregunté: '¿Cómo os sentiríais si yo hiciera eso? Pues todavía es peor hacerlo entre iguales'. Muchas veces cuando pasan estas cosas que incomodan a las alumnas, alguna vez hasta alguna se fue de clase, no paro de darle vueltas en casa. Porque siento que en mi papel de educadora tengo que conseguir llegar a ellos también en valores y aprender a gestionar esos momentos de tensión que despiertan. Y muchas veces no sé cómo (P15).

Como estamos viendo, esta inclusión de los hombres y exclusión de las mujeres, en ocasiones, se hace de forma más explícita a través de comentarios, discusiones o, simplemente, actitudes:

Siempre se suele dar ese grupo de masculinidades hegemónicas blanco, cis, que se protegen entre ellos. Salen a presentar y se apoyan, se respetan, se aplauden... y cuando sale una compañera se ponen a mirar al móvil. Esta fraternidad masculina está fuera y dentro del aula (S13).

Esta cita nos lleva a la otra norma de género masculina que hemos ido detectando a lo largo de este proceso como es la **fraternidad**. Cabe señalar que no nos referimos al significante fraternidad en su forma proactiva cuyo significado podría acercarse al de afecto y colaboración entre quienes se consideran hermanos. Si entendemos las normas de género como esos mandatos a través de los cuales interiorizamos las estructuras de dominación, el significante fraternidad pasaría a su forma disciplinaria donde su significado se basa en una complicidad obligatoria hacia los hombres que se consideran (y son considerados) iguales y, con ello, dentro de la norma.

La norma de la fraternidad, y la necesidad de no romperla para poder formar parte del grupo, se entremezcla con otra norma masculina que detectamos en este proceso como es la **vehemencia**. Es decir, la obligatoriedad de performar presencialidad e imponerse en el espacio. "Si nos cuestionan así a nosotras, que la relación es más jerárquica, me imagino que harán con las compañeras, que son unas iguales" (P15).

Percepción de los grupos de trabajo (y los trabajos en grupo)

Durante las entrevistas se señala que esta generización del aula tiene **repercusiones en los grupos de trabajo**, empezando por su propia **composición**. Mayoritariamente se apunta que, cuando el alumnado elige libremente su composición, predominan los grupos no mixtos (P1, P2, P3, P4, P5, P8, P11,

P13). Habitualmente, se menciona la amistad como criterio de selección, pero no siempre: en ellas también entra en juego un criterio de cuidados que, como se señala en el GMU, se verbaliza como una forma de resistencia. “Trabajan chicos con chicos y chicas con chicas, menos algún grupillo que se mezcla. A ellos los puede la hermandad y a ellas que no quieren trabajar con ellos porque no se sienten cómodas” (P13).

Además del género, se puntualiza que otro elemento para comprender la composición de los grupos de trabajo es cómo al **centro o al margen se esté de la cisheteronorma**, siendo usual contar en el aula con, al menos, a) un grupo de mujeres altamente normativas —“el grupo de Instagram” (P3) o “de *marifloris*, esas chicas que no se enteran de mucho, cero politizadas, con el pelo perfecto” (P8)—; b) un grupo de hombres con masculinidades hegemónicas —“el grupo del fútbol” (P3), “de machitos alfa” (P8); c) un grupo mixto compuesto “mayoritariamente por mujeres con un chaval, nunca al revés, donde suele estar el tío simpático, que habla mucho, que va de alternativo y que se siente muy cómodo como gallo del corral y se escaquea. No estaría tan majo en el de hombres” (P8), y d) “siempre hay un grupo mixto que suele estar marcado porque son personas que no encajan en los modelos normativos (P3), “donde suelen juntarse masculinidades no hegemónicas, personas racializadas, trabajadoras...” (P13). Sobre este último grupo se especifica que:

el grupo LGBTQ+ que hay todos los años no tiene que ser precisamente LGBTQ+ pero sí expresiones de género diferentes, se mueven diferente, se encuentran y funcionan muy bien [...] Aunque no brillen tanto en el trabajo lo hacen en los repartos y en el apoyo mutuo. Siempre hay grupos que no encajan entre los chicos y las chicas cis normativas, se buscan y se encuentran. Hay una amistad que tal vez tenga que ver más con necesidad y es más autoconsciente. Además, el estar fuera de la norma hace que tengan más madurez y funciona (P3).

Además de en la composición, gran parte de las conversaciones nos ayudan a seguir profundizando sobre esos roles y tareas generizadas que son atravesadas por la lógica **público/privado**. “Hay inercias que ves de forma marcada siempre, la que toma notas, la que sube el trabajo...” (P8). Es decir, a ellas se las relaciona más con las **tareas reproductivas** como corrección, creatividad, gestión u organización. “En la mayor parte de los casos, las chicas cuidan mucho más el formato –corregir, aunar, envío final– y la estética en los trabajos” (P2).

A este respecto, encontramos otro elemento de interés. Entre las cualidades de las alumnas se subraya su creatividad y, a la vez, “suelen tener más miedo a la innovación, a salirse de lo que indicas” (P2). Pese a que podríamos pensar que creatividad e innovación van de la mano son

atravesadas por lógicas diferentes. La primera se liga a la **emoción-feminidad-reproducción** mientras que la segunda a **razón-masculinidad-producción**. Algo que puede verse cuando salta al espacio público: “Ellas son muy creativas y, sin embargo, es curioso el salto que se da en la profesión donde el sector creativo publicitario está fuertemente masculinizado. ¿Por qué se quedan por el camino si son muy creativas?” (PX).

Por otro lado, y como se señalaba por parte del GMU, otro de los elementos que se liga a las mujeres es la gestión de las emociones, algo vinculado con la norma de género de **empatía**: “Ellas utilizan más fórmulas de cortesía y buscan integrar más a sus compañeros” (P10). La maraña del cuidado de las personas y del trabajo es uno de los elementos centrales en la siguiente vivencia:

En las prácticas pongo entregado, no entregado y entregado con un positivo cuando hay buena redacción, una buena presentación o este tipo de cosas. Tengo un grupo de chicas que me entregan unas prácticas con una presentación impecable, aunque sea media carilla y las comparo con otros trabajos que vienen hasta sin nombre. Que tuve que pararme varias veces a explicar que tengo un montón de estudiantes y que en los correos tienen que poner el nombre y presentarse, que adivina no soy. Un día, les di unas pautas de cara al trabajo final y les dije a este grupo de chavalas, que tenían todo positivos, que lo habían hecho muy bien. Y me contesta uno: ‘Es que no sabía que se valoraban los correos o estar bien presentado’. Y le dije: ‘No puedes pretender que se te valore igual una buena presentación que un trabajo entregado de cualquier manera. ¿Te imaginas en el mercado laboral entregar un CV todo mal hecho?’ (P15).

Destacamos esta experiencia porque muestra que es posible romper con la **espiral del silencio de las tareas reproductivas** que ya se señalaba en el GMU: las labores reproductivas están invisibilizadas \Rightarrow las labores reproductivas no se explicitan \Rightarrow esta ausencia les resta valor \Rightarrow esto hace que una parte del grupo no les de importancia y, con ello, no las haga \Rightarrow que otra tenga que cargar con ellas porque son necesarias para sacar el trabajo adelante \Rightarrow estas labores no cuentan en la evaluación \Rightarrow las labores reproductivas no tienen visibilidad \Rightarrow ...

Una espiral que también funciona de forma contraria con las tareas productivas. De esta forma, la lógica **público/privado** se activa **penalizando con fuerza las normas de género femeninas y premiando las masculinas**. Algo que se puede observar a la hora de defender el trabajo realizado pues “en las presentaciones se ve mucho. Los tíos tienen como más toma de palabra, pero les da igual no habérselo currado porque tienen más facilidad a la hora de las competencias de comunicación” (P7). Es decir, marca lo que se define como “el reparto desigual de la desigualdad” en una de las conversas:

A la hora de presentar el TFG se da “el reparto desigual de la desigualdad”. Ellas traen trabajos más elaborados, con objetivos, hipótesis... pero están

temblando, paran, dudan, lloran... detrás viene un chico con una mierda, pero con una chulería y una seguridad... Es muy difícil de gestionar porque a ella por destacarle cualquier tontería está tan nerviosa que se hunde, mientras que a él da igual que le digas que pasa (P3).

Una seguridad que se percibe a la hora de percibirse y evaluarse a sí mismos que, de nuevo, hace surgir la norma de género masculina de **vehemencia**. “Los hombres son mucho más exigentes a la hora de exigir la nota, hasta te discuten la matrícula de honor. Y eso es porque ellas y ellos tienen una autopercepción diferente” (p7).

No es solo cuestión de género

Sin embargo, no en todas las entrevistas se detecta la generización de las aulas y de los grupos de trabajo. En ocasiones, **no se perciben** y, en otras, se **achaca a personalidades concretas**:

Yo no sabría decirte si trabajan más ellos o ellas, para mí no hay mucha diferencia [...] no creo que esto vaya de clase, género, formación... creo que la buena o el buen estudiante lo es porque tiene ganas, interés y empeño, y se curra la asignatura (P11).

Muchas veces no me parece que sea un sesgo por género sino por la propia personalidad del alumno (P12).

En portavocías no hay diferencias. Participa todo el mundo por igual. En la defensa del proyecto o bien se reparten la palabra o suelen ser las personas que tienen el rol de líder y no notamos ninguna diferencia de género (PX).

No tengo evidencias de diferencias entre hombres y mujeres. Lo que más llama la atención es el típico *jeta* que no aparece (P4).

Puede parecer género pero que no lo sea, por ejemplo, no querer trabajar con hombres, pero no por hombres sino porque no tienen interés (P5).

En otras ocasiones, se advierte del **peligro de focalizar en el género**:

Ojo con poner el género como eje central porque pueden ser otros y, si lo reducimos no lo vamos a ver [...] El barrio, la clase social, la edad, la lengua, el origen... cada persona tiene sus cosas y le gusta hacer cosas con la gente que ve como igual. Necesitamos crear herramientas para encontrarnos [...] Si planeamos una intervención tenemos que tener cuidado porque podemos dar poder a los que tienen más poder y quitárselo a los que no tienen. Si lo hacemos por género, podemos dar más poder a las mujeres que tienen el poder, a las líderes, y quitárselo a los hombres que no tienen, o no llevarlo a las mujeres (P5).

Esta docente explica que “hay que observar la situación concreta [...] hay que trabajar los contenidos de forma diversas que tengas en cuenta la diversidad del individuo” (P5). Y con ello, nos vamos a detener en otras formas de dominación que se enmarañan con el género en el aula. A lo largo de las conversaciones los ejes que se detectan en el aula son **barrio, capital cultural, clase social, diversidad funcional, identidad de género, lengua, militancia,**

orientación sexual, origen, pertenencia política, racialización y responsabilidades de cuidados.

Entre ellas, se mencionan las personas que compaginan los estudios con el **empleo o las responsabilidades de cuidados** que, en ocasiones, se enmaraña con el eje **edad**:

Las personas que trabajan y estudian a la vez lo tienen más difícil, siempre me planteo crear un plan B de evaluación para esta gente [...] Además, suele ser de más edad que combina los estudios con trabajo, familia... me parece muy admirable todo el esfuerzo que hacen. Y suelen estar muy comprometidos con la asignatura, porque quieren o porque lo necesitan para trabajar, pero muestran mucho más interés y empeño (P11).

¿De qué manera hemos estandarizado lo que se supone que es un estudiante? Las tareas de cuidados y la educación afectiva quedan totalmente fuera. Y, de alguna fuera, se da por ello que la gente que estudia son jóvenes o adultas sin cargas y no tiene por qué ser así. Las chicas que tienen cargas están totalmente invisibilizadas, tampoco se tiene en cuenta que, por ejemplo, las relaciones heterosexuales les afectan mucho más a ellas. ¿Cargan con todas esas losas que los chicos? No (P9).

Esta última cita hace referencia a las relaciones sexoafectivas, algo que nos lleva a (re)pensar cómo influye en el aula ser un **cuerpo disidente**. “La orientación sexual también marca a su manera. Aunque a veces también funciona al revés. A veces las identidades no normativas son un desastre porque lo que pesa en esos momentos es precisamente su vivencia” (P3).

“Luego está la clase social que también pesa un montón y, si juntamos las dos [el género], es una bomba de relojería” (P3). Del eje **clase social** ya hablamos con la norma de género masculina **apatía** y tiene especial influencia en la forma de desenvolverse en la clase, fundamentalmente, cuando se enreda con el **capital cultural**: “Creo que tiene mucho que ver la clase social porque quien tiene oratoria y vocabulario acaba convirtiéndose en el líder, en el que explica el texto. Este año fueron mujeres, el año pasado eran hombres, eso cambia respecto al grupo” (P6).

Otro de los ejes que se desvelan como centrales es la **neurodiversidad**, algo en lo que se ha puesto especialmente el foco tras las vivencias de la COVID-19, y de lo que se verbaliza que es necesario tener más formación y herramientas:

Tenemos dos tendencias en dirección contraria. Una que no se preocupa por el alumnado porque es gente adulta y se entiende que es un estudiante-champiñón, la otra que las ve como víctimas y las patologiza [...] Lo hablo desde el inicio para que busquen una forma de comunicar antes de que la sangre llegue al río. Pero no en la evaluación porque si no es chantaje. El silencio es lo que lleva a lidiar con ellos de forma tóxica. Por eso es necesario trabajar desde el principio y sin llegar a los niveles de patologización que, muchas veces, la institución no llega. No hay recursos

y el profesorado no tenemos protocolos. Y un año antes en su instituto sí que existía (P3).

Este último eje nos lleva a otro de los elementos del aula que no hemos citado pero que son centrales en los conversatorios del GMU como son las **emociones**. La lógica **razón/emoción** expulsa las emociones del aula –al menos las feminizadas–. Sobre ellas hay posiciones diferenciadas.

Por un lado, se destaca que “las emociones son muy tramposas”. En primer lugar, por la imposibilidad de crear espacios seguros en un ámbito tan jerarquizado como es el aula, “tú me cuentas tu vulnerabilidad, tú tienes el poder de saber mi vulnerabilidad” (P5). En segundo, porque no es fácil delimitar cuáles y hasta qué punto pueden entrar: “en la LOGSE se introdujeron las emociones en el currículum, pero no te dejan tener las emociones que tú quieres, si te levantas y pegas un grito te echan de clase” (P5). Es decir, se enfatiza el uso de las emociones en un sistema que es capaz de retorcerlas en beneficio propio:

Es muy complicado hablar en público de emociones porque o bien se evitan o bien se usan como una moneda de cambio y, a veces, es perverso [...] Tener cuidado de superar la pornografía emocional que el capitalismo maneja muy bien. Esas emociones como moneda de cambio. Ojo con la dictadura emocional que si lo impregna todo es negativo. Hay que politizar las emociones, los malestares. Dejar espacio pero que no ocupen todo el espacio. Si no nos pasa lo mismo que con la racionalidad (P3)

Otra de las problemáticas que se pone sobre la mesa es cómo abordarlas sin que sea un malestar para el profesorado, especialmente, entre las mujeres docentes que están atravesadas por la norma de género femenina de la **empatía** que da por hecho su obligatoriedad de cuidar:

Soy muy poco partidaria. Siempre tienes alguna compañera que escucha a las personas y se echan a la espalda esa carga emocional. Yo no soy especialista y tampoco sé qué legitimidad tengo yo para estar ahí sin saber si tiene problemas psicológicos o cómo abordarlos. Si es un problema personal, que tengas que entregar algo más tarde, pues sí, puedo hacer algo, pero si es algo más te derivo a un psicólogo (P9).

Por otro lado, otras docentes llevan la emocionalidad de forma más positiva, bien sea por considerarla como una parte de la profesión, bien por entenderla como un indicativo de cercanía con el alumnado:

Yo intento escuchar y ser flexible. No por obligación de cuidar por ser mujer sino porque me parece que va con la profesión, intentar alivianar la situación del alumnado es parte del trabajo (P11).

A mí me hace sentir bien, aunque sé que no es una parte escrita del trabajo como profesora, tampoco me parece que esto sea subirte a una tarima, contar lo que sea y ya. Si han tenido la confianza de hablar conmigo me parece un halago. Lo veo como algo positivo, aunque me parezca muy difícil de gestionar. Tampoco creo que esto les pase a mis compañeros, hombres (P12).

Pese a estas tensiones, al preguntar por la emocionalidad en las entrevistas, sí que se considera necesario introducir algún mecanismo que (re)valorice la parte emocional porque “es muy importante introducir las emociones para que aprendan a identificarlas, conocer cómo se manifiestan en el cuerpo y como se pueden reflexionar y trabajar” (P14). A este respecto, se hacen aperturas para que el alumnado se sienta cómodo si lo necesita:

Al inicio, animo a acudir a mi o a los protocolos de la universidad si se sienten incómodas, agredidas... nunca me vino nadie, pero nunca sabes si puedes abrir la puerta. Es importante crear complicidad, intento ser lo más humana posible. En mi caso, como me cuesta muchísimo aprenderme los nombres, pero soy buena con los pueblos, les pregunto de dónde son y luego les cuento algo de mí. También contar si me pongo nerviosa, si tengo un día horrible, como pueden tenerlo ellas y ellos (P8).

No introduzco, pero, ahora que lo dices, sí me parece importante [...] Aunque no hago un control férreo, sí que nos preguntamos ‘¿cómo nos sentimos?’. Definimos qué fortalezas y debilidades tenemos, por ejemplo, yo soy impuntual o yo cuando tengo la regla no trabajo bien (P4).

Esta última cita nos lleva a la lógica **sujeto/objeto** y, con ello, a la importancia de (re)conocer el **cuerpo** que forma parte activa del aula:

Igual hay que sistematizar más porque el cuerpo brilla por su ausencia en la universidad y hay que darle un espacio. Por ejemplo, yo llego y digo que tengo la regla porque, cuando la tengo, no me salen las palabras. Al principio choca, pero luego se crea un clima de confianza (P4).

En definitiva, aunque hay diversidad de opiniones y miradas, muchas de las lógicas y normas de género que se van desvelando en el proceso de reflexión con el GMU también se identifican en las conversaciones con el profesorado. Algo de especial interés en un proyecto que busca problematizar la mirada sobre aspectos que se encuentran normalizados e invisibilizados.

6.4 SESIÓN 5: RECOPILANDO PROPUESTAS DE MEJORA

En esta sesión presencial, realizada en el seminario de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU (Leioa), comienza la etapa de cierre y, con ello, se busca recopilar consensos sobre propuestas de mejora en los grupos de trabajo. En esta ocasión, y teniendo en cuenta el clima de confianza y cuidado que tiene el grupo se lanzan a viva voz. Dejamos a continuación las estrategias que se plantean durante la sesión.

¿Cómo evaluar para (re)valorizar las tareas reproductivas?

- Marcar tareas y darles un valor de 1 a 10 –al igual que las tareas productivas–.
- Evaluar el proceso. Narrar el proceso antes de presentar. Desde estas dos medidas se plantea la posibilidad de dedicar tiempo al principio de la/s clase/s a enumerar todas las tareas para visibilizarlas.

- Que solo se trabaje en grupo en horario de clase, lo que permite un mayor control.
- Volcar las actas y los trabajos realizados en un portafolio en el que se vieran los contenidos y también las tareas de gestión asociadas. Así, en este portafolio se recogerían las personas, horas invertidas y tareas a través de rúbricas periódicas –semanales, por ejemplo– y ayudaría a plantearse: ¿qué hiciste tú? Aquí se plantean dos cuestiones: 1) Si debería ser anónimo, y 2) Cómo crear un clima de confianza y honestidad –siendo o no siendo colegas–.
- Quién hace qué y de qué manera se hacen tareas como buscar documentación y bibliografías –a través de actas, por ejemplo–.
- Realización reuniones de/entre diferentes grupos para compartir su organización con otras personas.
- ¿Se podría puntuar la gestión de los conflictos? Surgen dos problemas: 1) La fraternidad y que se den puntos por la cara (¿o nos da igual mientras no nos quemen cuando trabajen conmigo?), y 2) Que el grupo sea muy complejo de gestionar.

¿Cómo conseguir que se repartan las tareas y roles?

- Posibilidad de tareas y roles rotatorios, aunque depende mucho del compromiso en el grupo. Además, en esta rotación surgen dos dificultades: 1) la necesidad de tener herramientas para poder hacerlo todo cuando toque, y 2) La legitimidad, que me reconozca el resto del grupo —por ejemplo, si me toca de portavoz y me dan caña, ¿qué pasa?—. Se plantea que el profesorado medie dando opciones de tareas cuando alguien no puede, creando espacio para hablar y legitimar a todas las personas del grupo.
- Crear normas de grupo. Aunque, ¿qué pasa cuando no se cumplen estas normas? ¿Qué consecuencias ponemos? Se plantea dos medidas: 1) Al principio, se definan estas normas a medias con el profesorado y/o que este de unas recomendaciones y el grupo elija unas cuantas del listado que se ofrezca y las adapte; y 2) Hacer un control a través de reuniones periódicas, en las que también se incorporen las emociones y cómo nos sentimos.

¿Cómo se pueden tener en cuenta las vivencias del cuerpo en los grupos de trabajo?

- Dar espacio y ceder herramientas para gestionar las emociones. Por ejemplo, incorporar dinámicas dentro del grupo para hablar de cómo nos sentimos.
- Sumar estas cuestiones al contrato que se haga en el grupo de trabajo.
- Contar con herramientas para poder gestionar: Si se abre una herida, ¿cómo la cerramos?
- Las tutorías como espacios seguros. Y abrir la puerta también a la vida privada (tener permisividad ante circunstancias personales). Aquí surgen una serie de interrogantes: ¿Se establecen las condiciones al principio del curso? A la hora de poner fechas, por ejemplo: ¿se hacen votaciones o encuestas para ponerlas y que respete los tiempos de las personas? Se plantea la alternativa de hacer cronogramas colectivos con la afectividad y los cuerpos como criterio (¿se murió mi abuela? ¿tengo la regla?)
- Tener en cuenta que hay tareas que no podemos hacer. Aquí se plantea un dilema que se relaciona con la pregunta anterior (¿es mejor permitir no hacer o capacitamos?) y posibilita la apertura de varias alternativas: 1) Si algo causa mucha incomodidad o dolor a alguien, plantear opciones de tareas que permitan constatar el trabajo de otra forma (no soy capaz de

debatir, pero puede hacer una exposición o algo individual...); 2) Permitirnos hacer las cosas mal (no hace falta que sea muy buena hablando en público, pero lo hago igual). Ante estas propuestas, se encuentran dos limitaciones sistémicas ligadas a que no se dan herramientas de capacitación para superar las desigualdades estructurales y que la evaluación en el aula está orientada a facilitar la vida del profesorado (así que las formas de valorar es lo que sea más cómodo para las personas docentes, no por las circunstancias del alumnado).

- Muchas de las reflexiones que surgen tienen que ver con la existencia de un modelo de comunicación hegemónico que provoca que no todas las personas sean leídas con la misma legitimidad cuando intervienen.

¿Cuál tiene que ser la finalidad de un trabajo en grupo?

- No sabemos organizarnos en grupo y es algo que está atravesado por muchos silencios y formas de trabajar desiguales.
- Juntarse con colegas en los grupos en la mayoría de las ocasiones es directamente supervivencia (emocional y física).
- Por ello, trabajar con colegas es una mejor posibilidad cuando se trata del trabajo final (más grande) que se puede combinar con trabajar con otras personas en actividades más pequeñas (y así también se amplían las relaciones). Aquí una de ellas introduce el hecho de que en su grado (Ingeniería) no puede decidir con quién trabaja, algo que le parece fundamental, pues muchas veces sus compañeros de grupo no vienen ni a clase. Y no entiende el porqué, al menos, no puede decidir con quién NO trabajar (y no trabajar con lo que llaman los NPCs, esos personajes que están en los juegos pero no hacen nada).
- Elevar la receptividad por parte del profesorado para que se implique en cómo hacer los grupos y en cómo evolucionan.

6.5 APERTURA A OTROS ESPACIOS DE DIÁLOGO

Como se comentó con anterioridad, una de las derivas surgidas en las sesiones del GMU fue la de abrir el grupo a dos espacios diferentes centrados, por un lado, en cuerpos marcados e identidades disidentes y, por otro, en masculinidades hegemónicas. El objetivo es poner en diálogo sus reflexiones con miradas desde otros márgenes y centros.

Cabe señalar que, pese a la llamada pública en la que las propias miembros del GMU se implicaron con la pegada de carteles e hicieron de voceras en las aulas, la asistencia fue reducida y, en el caso de los hombres, animados por sus amigas. Lo ponemos sobre la mesa para visibilizar la complejidad de este tipo de llamadas, especialmente, cuando hay que interpelar al privilegio, y para agradecer el esfuerzo de las mujeres del GMU. Pero, en ningún momento, para restar relevancia a los interesantes diálogos producidos cuyas principales reflexiones resumimos a continuación.

6.5.1 Disidencias

En este espacio de diálogo se encuentran las compañeras del GMU con otras dos alumnas racializadas y un hombre cishetero, racializado, y con una identidad masculina no hegemónica.

El género marca

Por un lado, cabe señalar que el grupo está de acuerdo con las reflexiones del GMU, bien sea por encarnar las vivencias o por reconocerlas en sus compañeras. En este sentido, se destaca que el género atraviesa el aula y sus experiencias universitarias.

En primer lugar, la lógica **público/privado** se problematiza en la división de tareas y roles. En este marco, las alumnas coinciden en que, en los grupos de trabajo, ellas terminan haciendo las tareas reproductivas –enviar correos, maquetación, redacción, transcripción...– que son, además, las labores no reconocidas ni visibilizadas.

Asimismo, a sus compañeros se les reprocha un acaparamiento del espacio público a través del **modelo hegemónico de comunicación**. Se describe que, cuando hablan, lo hacen desde la razón, la seguridad y hasta del ego. Con discursos donde introducen tecnicismos y hacen saber que saben. Para que ellas sean leídas como legítimas necesitan jugar a su juego y, con ello, hablar en sus términos, algo que no solo no ven sencillo, sino que lo desvelan como perverso: “¿Cómo deconstruyo esa presión que siento al hablar en público?, ¿de qué tengo que hablar?, ¿cómo tengo que hacerlo?, ¿cómo evito que se rían? Al final tengo que estar siempre buscando su legitimidad”.

Sin embargo, jugar a su juego garantiza la legitimidad de la voz, pero no su reconocimiento. El único hombre que nos acompaña en la sesión, un joven venezolano cishetero con masculinidad no hegemónica, explica que, para ser legitimado, no solo tiene que performar ese modelo de comunicación sino hacerlo de forma excelente. De esta forma, narra cómo se molesta en argumentar el discurso, en la oratoria, en el uso de tecnicismos, en introducir una perspectiva crítica para lograrlo. Sin embargo, performar la norma de género de **vehemencia** no es suficiente: “no me dejan de ver como el latino simpático. Me respetan, pero no me ven uno de ellos”. Este *verbatim* tiene especial relevancia si tenemos en cuenta que, al explicar quién toma la palabra en el aula, se hace alusión al modelo hegemónico de comunicación, pero no a la brillantez. “En clase se tira tiempo hablando hasta el típico *payasete* y le da igual no saber ni lo que está diciendo”.

Destacamos esta frase porque desvela la norma de **fraternidad** que, en este caso, se resquebraja, en primer lugar, porque el eje racialización lo aleja del sujeto político normativo. Pero no solo. También hay que sumar la ruptura

de otra norma de género masculina como es la **invulnerabilidad**, entendida como el mandato de no mostrar fragilidad física ni psicológica y que, en su caso, confronta voluntariamente al adornar su cuerpo. En este sentido, destaca los dolores que conlleva buscar una inclusión que ve negada por no cumplir lo que se marca como normalidad: “¿Me merece la pena? Tienes que pelear por el reconocimiento y ellos te recuerdan que ‘si no eres como yo, ¿para qué?’”.

Que el currículum solo otorgue valor a las lógicas masculinas se considera como una trampa de inclusión/exclusión porque actúa como un filtro de legitimidad de cuerpos, voces y tareas tanto en los grupos de trabajo como en el aula. Es decir, alumnado y profesorado legitiman al *alumno Adán*, que es aquel que está dibujado a través de ejes de privilegio –varón, cishetero, blanco– y que maneja el modelo de comunicación hegemónico. Mientras que las mujeres y/o las identidades no normativas, a pesar de trabajar más, son infravaloradas y quedan a los márgenes –cuando no fuera– de lo público. En definitiva, se habla de un círculo vicioso en la que “los hombres tienen el poder porque tienen la norma y tienen la norma porque tienen el poder”.

Por otro lado, la lógica **dominación/subalternidad** aparece en las temáticas que se tocan en el aula, en general, y en los grupos de trabajo, en particular. Se duelen de la exclusión de temas considerados como no universales y se manifiesta la necesidad de abrir, visibilizar y reconocer otras autoras, temáticas, miradas y ejes, especialmente, desde una mirada interseccional. Como ejemplo, se expresa el deseo de una mayor presencia de perspectiva feminista y antirracista.

Además, se hace alusión que, en los grupos de trabajo, si se señalan estas dominaciones derivadas de la lógica público/privado –elegir temas, dividir tareas, ocupar el espacio, legitimidad de voces–, en muchas ocasiones, reaccionan a la defensiva, incluso con violencia simbólica a través de comentarios o risas despectivas. “Tienen el poder y no quieren perderlo”, sentencian.

Así las cosas, se hace notar la necesidad de abordar la problemática que ven como central: “¿Cómo pueden ser conscientes de que ejercen violencias? Para ellos esto es así, no lo ven. Y si no son conscientes no van a buscar el cambio”. Por ello, apuntan hacia estrategias como puede ser:

- Crear más espacios para problematizar las lógicas de dominación.
- Dejar espacios en el propio aula para desvelar privilegios y pensar estrategias en común.
- Las mujeres necesitan aprender a reafirmarse y reconocer que sí tienen conocimientos y que siempre pueden aportar algo.

El profesorado como fuente de violencias y resistencias

Una vez más, la conversa lleva al profesorado que se ve como una pieza central que no siempre se ve como aliado. “El profesor entra y es como ‘**yo soy el poder**’ y crea unas dinámicas horribles”. A este respecto, el grupo es muy crítico con un modelo magistral descuidado que lo describen con anti-cualidades como: malas formas o un discurso sin brillo en el que solo se lee de forma monótona la presentación. “Y ni te digo lo del lenguaje no sexista que es algo que siempre brilla por su ausencia”. Hay que subrayar que este perfil no es exclusivo de hombres, sino que se señala que hay profesoras que performan lógicas de clase, masculinidades, jerarquías o no afectos para adaptarse a la academia porque, al final, “es lo que pide la estructura universidad”. De nuevo, aparece la idea de académico-champiñón que, como se explicita en esta cita, también puede ser una mujer.

Cuando las relaciones de poder profesor-alumna se mezcla con la lógica **dominación/subalternidad** y, especialmente, **sujeto/objeto**, se crean situaciones que violentan los cuerpos. Las alumnas denuncian que algunos profesores las hipersexualizan a través de miradas –más o menos furtivas– a los labios o los pechos que crean altos niveles de malestar y que hacen que se planteen qué ropa llevar o no a ciertas clases. Es decir, se activa la norma de género **complacencia** para intentar no verse como provocadoras de un deseo y una atención no buscada. En ese sentido, también se destaca un trato generizado en comentarios –por ejemplo, hacia lo que comen– que no perciben que se hagan a sus compañeros.

En contraposición, valoran positivamente la inclusión de metodologías participativas que entienden que les facilita aprender. En este sentido, comparten con el GMU la valoración positiva del perfil de **mujeres jóvenes que aplican una docencia más horizontal** a través de la inclusión de perspectiva feminista y/o metodologías participativas. Aunque el grupo las considera “aliadas”, hay consenso en señalar que esta maraña de ejes –edad, género, método– hace que sus compañeros “las juzguen con mucha dureza y les exijan mucho más para considerarlas buenas profesoras”. Una idea que coincide con la visión de las propias profesoras, como veremos en el capítulo siguiente. Sin embargo, esta exclusión de las lógicas académicas las acerca a una parte del alumnado que no se siente cómodo con ellas: “al estar atravesadas por más violencias, tener menos legitimidad y estar más problematizadas te entienden mucho más”.

Por esa razón, echan en falta la presencia de **profesorado migrado o racializado** que pueda introducir otros **temas y miradas** que se marcan como ausentes en la universidad, así como brindar la oportunidad de tener **referentes** a través de las cuales se sientan representadas. De nuevo, algo que

también surgirá en las conversas con profesoras racializadas. Además, proponen que, mientras se van incorporando perfiles diversos en la academia, el profesorado ceda espacios e invite a personas cuyas vivencias puedan encarnar temáticas como antirracismo, feminismos, LGBTIQ+... y otros temas invisibilizados.

Las vidas negras: cuando tu propio ser es político

El eje racialización también actúa por sí mismo haciendo que “tu propio ser es político”. Explican que siempre entra la duda de “¿cómo me leerán?” porque saben que su cuerpo se coloca en el centro y el **colorismo** se convierte en un factor que mueve las relaciones de poder. Como explica una de las mujeres jóvenes negras:

Entre que mi tono de piel es más claro, la mascarilla con la que casi no se me veía la cara y que antes llevaba el pelo alisado me leían como blanca y notaba que se me abrían espacios entre alumnado y profesorado. Y te das cuenta que no solo te alisas el pelo para que te tomen en serio, lo haces para evitar la negritud. Esto fue un proceso de deconstrucción porque tienes que darte cuenta que no es que tengas más validación, es que otro te la da y, si sigues buscando su aprobación, tienes que asumir un montón de violencias.

De esta forma, se denuncia cómo sus cuerpos son leídos como menos legítimos algo que se agrava por el hecho de llevar trenzas, rizos o hiyab. Y no solo, las dos jóvenes presentes se quejan de que son vistas mediante una mirada de hipersexualización. En este caso, tenemos que detenernos en la maraña de sistemas de dominación **colonialismo—machismo—racismo** que hacen que se active con aún más fuerza la lógica **sujeto/objeto** y, con ello, los cuerpos de las mujeres negras se convierten en objeto de deseo.

El coeficiente del cuerpo

En este marco, todas las mujeres presentes coinciden con que la (no) deseabilidad de sus cuerpos condiciona la forma de habitar el aula y la relación con sus compañeros (cishetero). “Da igual que estés o no buena, siempre estás deslegitimada. Si no estás buena ni hablan contigo y, si quieren algo contigo, parece que te tienen en cuenta, pero no es cierto, legitiman tu cuerpo, pero no tu existencia ni tu voz”. Una cosificación que las hacer reivindicar: “no soy solo un cuerpo”.

Esta lógica se invierte cuando hablamos de la menstruación. Las alumnas denuncian que la regla se expulsa totalmente del aula, considerándose “algo concreto que incomoda a todo el mundo”. Esta actitud se liga con la norma de género masculina **fraternidad**, a la que podríamos añadir **invulnerabilidad**, en cuanto a evitar hablar de las vulnerabilidades de los cuerpos.

La neurodiversidad invisibilizada

Desde la propia experiencialidad, también se denuncia que la universidad no tiene en cuenta la neurodiversidad porque “no les importan tus necesidades, ni tus dolores”. En este sentido, se explica que los ritmos y los tiempos de las asignaturas “influyen en el cuerpo, pero nadie lo tiene en cuenta”. Señalando que el estrés que produce seguir los estándares académicos, algo acentuado por tener que hacerse cargo de todas las tareas reproductivas —que, además, no son valoradas—, las lleva a empeorar (o incluso impulsar) trastornos de conductas alimentarias, entre otras. Unas patologías que “en la universidad no se tienen en cuenta más allá del mero formalismo”.

Las relaciones de poder entre mujeres

Otros de los asuntos que surgen en la conversa son las relaciones de poder dentro de los grupos de mujeres con perspectiva feminista. Se detectan diferencias de poder, pero reducidas por las propias relaciones donde se manifiesta que “hay más educación, más cuidados, más espacios para las emociones y, en general, suelen ser más sensibles a cuestionar las relaciones de poder”.

Algunas propuestas

Para finalizar, dejamos algunas de las propuestas que se van entretejiendo durante el espacio de diálogo:

- Politizar las aulas para desvelar que las relaciones de poder no son algo individual, sino que es estructural. Algo que puede servir para ellas pero, sobre todo, para que ellos comprendan el marco.
- Valorar las tareas y temas invisibilizados.
- Dar espacios a lo experiencial.
- Que se tenga en cuenta el contexto de las personas para poder atender sus necesidades. Crear y/o mejorar los protocolos de intervención, los protocolos antirracistas, violencias machistas...
- Crear espacios amplios de escucha y aprendizaje para fortalecer el empoderamiento individual y relacional. Fomentar una red de cuidados amplia.
- Avanzar hacia una universidad más horizontal.
- Para todo ello, se señala como fundamental educar al profesorado en antirracismo, feminismos...

6.5.2 Masculinidades hegemónicas

En este espacio de diálogo se encuentran las compañeras del GMU con otros tres alumnos que se identifican con masculinidades hegemónicas.

Cuando las normas de género chocan

Por un lado, cabe señalar que, en este espacio, el grupo también está de acuerdo con las reflexiones del del GMU. Sin embargo, al no encarnar las experiencias cuesta mucho más comprender lo que suponen las normas de género femeninas y sus consecuencias.

Lo primero que se destaca es que los hombres y las mujeres afrontan de forma diferente la metodología del trabajo en grupo: “Ellas trabajan de forma más cohesionada y nosotros de forma individualizada”. Así, y como hemos estado viendo a lo largo de este proceso, se percibe que ellas prefieren planificar el trabajo, repartirse las tareas y crear un producto unificado. Un proceso que los alumnos achacan a que “ellas lo llevan interiorizado y se agobian por esas cosas, nosotros nos agobiamos por lo contrario”.

En las conversas del GMU se había desvelado el peso de la norma de género autoexigencia, como un precepto que hacía que asumieran el control y el desarrollo de gran parte del trabajo de los grupos mixtos. Sin embargo, con esta reflexión podemos desvelar que esta norma no opera sola, lo hace simultáneamente con la norma de género masculina de apatía. Como vamos a ir viendo a lo largo de este epígrafe, **autoexigencia** y **apatía**, dos mandatos absolutamente contradictorios, **chocan entre ellas** y estallan las relaciones del grupo.

Y es que ellos no solo reconocen que no se encargan de las tareas reproductivas en grupos mixtos, tampoco lo hacen en grupos no mixtos. En esta línea, ellos prefieren apostar por un desarrollo sin una planificación previa, ni por un reparto de tareas específico, tan solo se centran en la división individual de las partes de la entrega. “Cada uno hace su parte del trabajo y, el último día, lo juntamos y como quede”. De hecho, reconocen que suelen trabajar en grupos no mixtos porque, entre ellos, entienden mejor estas formas y fluyen más. No solo, reconocen que “no solo no les damos valor [al control de tareas y tiempos], es que hasta molestan”.

No pienso en la planificación, pero es que yo no soy así. No soy de organizarme y de planificar. Y soy consciente de que, al final, en los grupos de tíos vamos siempre tarde y mal. Cuando los grupos son mixtos el trabajo queda mejor.

Esta cita nos lleva a dos reflexiones importantes. Por un lado, y como buena norma de género, a ese *yo no soy así*. Al igual que suele ocurrir con las mujeres y la autoexigencia, la apatía está tan interiorizada que se entiende como una experiencia individual. De hecho, aunque ellos se (auto)perciben con términos como más “escaqueados”, “pasotas” o “vagos”... no se problematiza. La incapacidad de ver cómo se articula la estructura nos lleva a la conclusión de que para avanzar hacia grupos de trabajo, aulas o sociedades más equitativas **no solo es necesario problematizar las normas de género femeninas sino las masculinas**.

Por otro lado, queremos detenernos en ese *el trabajo queda mejor*. Ya que se explica que, una vez finalizado, valoran positivamente el proceso

—especialmente ajustarse a los tiempos— y el resultado —más cohesionado, más dialogado, mejor escrito—. A este respecto, uno de los alumnos cuenta que, en uno de los trabajos que se dejan para la última noche, un amigo se puso malo por tomar demasiado café. “Al ver que lo que estábamos haciendo llevó a poner mal de salud a un amigo dije ¡hasta aquí!”. Esta anécdota problematiza la apatía y, a la vez, valora las tareas inherentes a la autoexigencia, especialmente, aquellas que tienen que ver con lo reproductivo.

Desmontando la invulnerabilidad

La anécdota del café está muy ligada a otra de las normas de género masculinas que fuimos detectando a lo largo de este texto como es la **invulnerabilidad**. Que es algo que, al final de la reunión, toma un peso central en la conversación.

Al estar con amigas aprendes a ir incluyendo las emociones, estoy aprendiendo a preguntar cómo te sientes. Parece una tontería, pero no preguntaba nunca y si lo hacía era por hacer. No esperaba una respuesta sincera. Me daba igual. Y ahora sé que cuando un colega te dice que está bien, no tiene por qué estarlo, porque nosotros no hablamos de eso. Ahora estoy aprendiendo a mostrar interés, a hablar de mis cosas... y me siento mejor.

Esta vivencia, que se entiende como una forma de “madurar”, abre la puerta a otras experiencias donde reconocen que amigos cercanos pasaron por problemas graves sin hablar de ello. De esta forma, la imposibilidad de mostrar(se) vulnerables también acarrea dolores personales y colectivos. Unas reflexiones que los lleva a (re)valorizar la gestión de las emociones de las compañeras y a verbalizar la necesidad de que los hombres trabajen más en esta línea. Como pasaba con la autoexigencia y, de nuevo sin hablar de la norma *per se* sino de las cualidades asociadas, se da importancia a la **empatía**.

Sobre cómo llegar a ellos, se valora las relaciones interpersonales con amigas y compañeras que fueron las que los introdujeron al mundo de los afectos. Y, con ello, los acompañan en el proceso de (re)pensar los privilegios y las lógicas de poder porque entienden que es necesario avanzar en una mayor comunicación para ser conscientes del lugar que ocupan.

En este sentido, se valora como positivo crear espacios de encuentro y de reflexión, como en el que están en ese momento, para poder seguir (re)pensándose. Aunque valoran que sean mixtos y, especialmente, que estén insertos en un contexto determinado, como puede ser el aula. Ya que se señala que si se saca a otros espacios pierde fuerza y se pone de ejemplo el grupo de masculinidades en el espacio de militancia como “un trámite en el que no hay ninguna implicación real”.

La fraternidad

Durante la conversa, podemos desvelar que la **fraternidad** como norma de género masculina se activa desde dos lógicas diferentes.

- Por un lado, opera hacia fuera y de forma negativa, cuando interpela a una *otra*, que puede ser compañera o profesora. Es decir, en grupo desvalorizan y deslegitiman las voces femeninas y cuesta más apoyarlas en público.
- Por otro, opera hacia dentro y de forma positiva, cuando interpela a un igual, a un compañero. De forma contraria, se valora y legitima más las voces masculinas y cuesta menos apoyarlas en público.

Esta lógica se va a ver muy bien en el apartado dedicado al profesorado. Además, lleva a un momento de interés que queremos recoger. Las compañeras del GMU están verbalizando malestares en los grupos de trabajo mixtos cuando tienen que encargarse de gran parte del trabajo, especialmente, de las tareas productivas de un compañero que se escaquea. La respuesta consensuada de los alumnos es que lo echen del grupo. Ellas se quejan del conflicto y los malestares que les podría acarrear esa decisión dentro —y muchas veces también fuera— del grupo. Sin embargo, ellos siguen defendiendo la expulsión como la mejor vía. Entonces, preguntamos algo que parece lógico: “Si vosotros mismos os definís como más escaqueados, que acostumbráis a trabajar en grupos no mixtos y abogáis por esta medida, por probabilidad, ¿habréis echado a algún compañero del grupo, no?” Silencio. Risas. No.

No se les había pasado la idea de echar a alguno del grupo porque “es que, si no vas a continuar, aprobar se hace muy duro”. La fraternidad como norma de género masculina impide echar a un compañero del grupo, pero no eran capaces de ver el dolor que podía causar en ellas. Sin embargo, a partir de estallar esta lógica, buscan otras soluciones. Estas son algunas:

- Que el profesorado medie en el grupo. También se valora que propongan alternativas menos duras a la evaluación continua.
- Trabajar en el aula para que se normalice en ellas verbalizar los conflictos y en ellos aceptar las críticas.
- Trabajar en el aula la empatía.

Los privilegios: el modelo hegemónico de comunicación

Durante este espacio, el modelo hegemónico de comunicación se coloca en el centro en más de una ocasión. Reconocen que es algo que los beneficia porque el profesorado lo valora más. De hecho, destacan que, cuando les toca exponer, a los hombres y a las mujeres se les hace un cuestionamiento diferente. “A nosotros nos hacen comentario del tipo ‘quítate las manos de los bolsillos’, ‘mueve más las manos’, ‘no mires tanto a la pantalla’. Siempre de las formas, pero no de contenido. A ellas, se les juzga mucho más”.

Sin embargo, y aunque reconocen el privilegio, también surgen comentarios que muestra que la lógica público/privado también los condiciona. Por un lado, algunos de los alumnos reconocen que son tímidos y que no les gusta hablar en público: “asumo más el liderazgo y la portavocía con compañeros porque, aunque soy tímido, ellos lo son más”. Con esta frase podemos ver cómo se introduce la fraternidad, pero no como norma sino como compañerismo.

Especialmente, en el cruce de la norma de género masculina **vehemencia** e **invulnerabilidad** que se activa en la obligatoriedad de ocupar el espacio público y la incapacidad de reconocer desconocimiento: “Me sale decir cualquier cosa, antes de reconocer que no lo sé, no sé si es vergüenza o simplemente que no puedo”.

Esto es interesante porque podemos ver como las normas de género operan de forma diferente en torno a los **nervios**. A ellos la intersección entre vehemencia-invulnerabilidad desemboca en unos nervios que activan, llevan a la acción. A ellas, la maraña de discreción-autoexigencia termina en unos nervios que desactivan, que las lleva incluso a querer desaparecer. Un ejemplo de cómo el coeficiente simbólico del que nos habla Bourdieu (2000) opera. Para reflexionar más sobre esta dicotomía recomendamos la lectura del ensayo *No te pongas nerviosa. Sobre cómo hacer hablar a los nervios acerca de la dominación* de nuestra compañera Jone Martínez-Palacios (2018).

Por último, y respecto a la lógica **sujeto/objeto** afirman que no se paran a pensar en la ropa o en el cuerpo básicamente “porque no les quita legitimidad”. Algo que se aleja de la norma femenina de la complacencia.

La legitimación del profesor-champiñón

Los alumnos reconocen que no valoran igual a los profesores y a las profesoras y se dibujan tres niveles diferenciados a través de dos lógicas i/legitimidad y jerarquía/horizontalidad atravesadas por el género, la edad, la materia y las metodologías:

- El *señor académico*: Ese hombre que performa el *habitus* académico y se impone con autoritarismo y jerarquía a través de una clase presencial en una materia especializada catalogada como *dura*. Este perfil lo definen como lejano pero ultralegitimado. Se señala que, a veces, “te escaqueas porque no motiva” pero aún así, “con este tipo de profesores busco mucho más su legitimación, quiero que me vea, que me valore”.
- El profesor joven: Ese profesor más joven que estalla la lógica académica porque imparte la materia desde una mayor horizontalidad y que puede utilizar metodologías participativas. Este perfil se valora muy positivamente porque “es como un colega, un compañero, no impone pero no lo necesita porque lo que dice se valora, tiene legitimidad”.
- La profesora joven: Esa profesora joven que utiliza metodologías participativas y que, normalmente, da materias *blandas* o con temáticas

que se entienden como particulares. En este caso, la pérdida del hábitus académico se penaliza y se le quita legitimidad, pero la cercanía también y se problematiza más. De esta forma, destacan que “tienen que justificar mucho más su trabajo y, aún así, es difícil que se vean como a un profesor porque se critica mucho lo que hacen”.

Por otro lado, también se problematiza la lógica **razón/emoción** y los campos de conocimiento universales. Detectan que aquellas temáticas consideradas como no universales –feminismos, diversidad– casi siempre las imparten mujeres. En este sentido, se señala que la intersección entre género y materia también influye en la percepción de ser considerado como particular: “Estoy convencido de que, si una materia considerada particular la impartiera un *pavo*, cambiaría nuestra percepción”. En definitiva, los alumnos refuerzan las reflexiones obtenidas en el GMU y también de las propias profesoras, como se verá en el capítulo siguiente.

Algunas propuestas para los trabajos en grupo

- Profesorado: Implicar más activamente al profesorado en los grupos de trabajo aunque, para ello, se reclama formación y sensibilización para que puedan abordar las problemáticas tratadas en esta sesión.
- Hitos: Que en las tareas de organización se implique el profesorado, creando crear hitos para ir rindiendo cuentas y que no puedan dejar el trabajo para el final o que sean sus compañeras las que lleven esa carga.
- Contrato de trabajo: Un contrato de trabajo donde se definan roles y haya un seguimiento por parte del profesorado. Se ve como una oportunidad para visibilizar tareas reproductivas y “aunque haya gente menos comprometida, ayuda el tener que dar la cara ante el profesorado”.
- Defensa individual: Combinar el trabajo en grupo con la defensa individual de los conocimientos.

Algunas propuestas para la universidad

- Politización: Trabajar con los hombres para problematizar las estructuras y avanzar en la toma de consciencia y en actuaciones más equitativas. Se habla de alumnos pero también de los docentes, que también (re)producen estas lógicas.
- Horizontalidad: Desmontar la jerarquía académica y hacer una universidad más horizontal y humana, empezando por el profesorado.
- Aprovechar las aulas: Las aulas son un lugar atravesado por relaciones de poder, aprovecharlas para desmontarlas. Pero hacerlo dentro de ellas y no como algo voluntario o externo.
- Sensibilización; Formación al profesorado para que tenga herramientas para poder apoyar estos procesos.

6.5.3 La reflexión en un aula (mixta)

El último de los espacios de encuentro se da en un aula del primer curso de Ciencias Políticas en la que ya se había trabajado las lógicas generizadas que atraviesan el aula. Hay que decir que solo se crea en un momento puntual, que es mayor número y que no es un espacio voluntario, lo que explica que el diálogo y la implicación sea menor. Además de ser un perfil más joven, con

menos recorrido universitario, así como menos politizado y problematizado que el de las personas que participaron en el GMU o los otros dos espacios.

En este sentido, en las reflexiones grupales cuesta identificar las normas de género. De hecho, la mayor parte del diálogo se fue a la crítica de la institución. Especialmente, ponen sobre la mesa como, a partir del Plan Bolonia, se desplaza la carga de trabajo del profesorado al alumnado. De esta forma, mientras que el alumnado se percibe desbordado, a parte del profesorado se le achaca “no hacer nada, venir con el PowerPoint y fuera”. Algo que casa con uno de los comentarios que surgieron durante las entrevistas al profesorado: “no ven el género, tampoco ven la clase. Lo que sí que los anima es la confrontación con la institución universitaria. Ahí sí los mueve” (P3).

De esta forma, aunque sí que se reconocen ciertos perfiles –por ejemplo, unanimidad en describir el arquetipo de “escaqueado” como un hombre, blanco, cis, hetero–, se percibe como algo individual, de carácter, y no se ve el peso estructural. En definitiva, las reflexiones fueron orientadas más al profesorado que al propio alumnado. Estas son algunas de las conclusiones:

- Se señala que los grupos son algo transitorio y que “no tienen que ser una religión”, restando peso al distinto reparto de tareas.
- Sí que se ve injusto a la hora de evaluar, “no tiene sentido que todo el grupo tenga la misma nota” y se reclama una nota individual que pese más y otra grupal.
- Se reclama una (auto)evaluación pero no hay consenso si tiene que ser individual –más libertad para hablar– o colectivo –“¿y si mienten?”–.
- En cuanto a los conflictos en los grupos de trabajo, se pide más implicación del profesorado. Se plantea primero organizarse, verbalizar los malestares y, si no, acudir al profesorado. Se señala que parte de los compañeros “se lo toman a mal”.

6.6 AUTOEXPLORACIÓN

A modo de cierre, pedimos a las compañeras del GMU realizar una exploración sobre lo vivido durante todos estos meses de procesos de IAPF. A fecha de escribir estas líneas, contestaron seis de las mujeres que conforman el grupo motor. Queremos de antemano agradecer que hayan sacado tiempos para esta reflexión, a pesar de estar en tiempos de entregas de trabajos, exámenes y cierres de curso. Dejamos las reflexiones que reconocen y valoran los enfoques que ponen las vidas en el centro.

6.6.1 La visión del proceso desde las compañeras del Grupo Motor

Desvelar lo pequeño, rev/belar lo grande

Las compañeras del GMU destacan la potencia de las miembras del grupo, con grandes conocimientos feministas y, con ello, politizadas, con las que comparten una forma de comprender el entorno e incluso afectos. Pese al recorrido, en esta (auto)exploración se pone de manifiesto que las conversas en el proceso ayudan a **desvelar las pequeñas opresiones** dentro y fuera de los grupos de trabajo que pasan desapercibidas en el día a día:

Me ha ayudado a ponerle nombre a experiencias cotidianas a las que igual no prestaba tanta atención o no les daba la relevancia que merecían (A3).

Creo que hablar de cosas que quizá ya sabía, y algunas otras que no, desde el espacio y las dinámicas que se han creado con el GM me ha ayudado a ser más consciente de ellas y de la multitud de formas en las que se puede ramificar una opresión concreta. Creo que hay muchas veces que tenemos identificada la violencia “a gran escala” pero no las conductas más subyacentes a través de las que esa violencia se ejerce, y el trabajo con el GM me ha ayudado a ser más consciente de ello (A6).

Lo que destacaría de esta experiencia es el haber podido visibilizar de manera tan clara la dimensión estructural de las desigualdades (fundamentalmente de género) que se producen en el aula. Las experiencias vividas en el aula del alumnado actual y las experiencias vividas cuando era alumna son completamente compartidas, las desigualdades están tan enquistadas que se reproducen de la misma manera durante todos los cursos (A7).

Sí. De algunas formas de desigualdad sí era consciente, de otras muchas no. El hecho de poder sentarnos para compartir experiencias y así poder hacer un diagnóstico me ha ayudado a entender que la desigualdad es algo que sucede de forma sistémica en todas las carreras, y algo que se reproduce si no se hacen este tipo de proyectos que sirvan para intentar hacer de espacios incomodos unos más habitables y cómodos (A8).

Sobre si el proceso permitió algún tipo de transformación a nivel personal, hay diferentes visiones. Hay compañeras que no los detectan en ellas mismas por su experiencia previa, pero que destacan “muy positivamente la existencia de espacios en los que poder compartir los malestares patriarcales que incorporamos en nuestra cotidianeidad como resultado de nuestra experiencia universitaria patriarcal” (A7). O “el hecho de haber generado estos encuentros con alumnas con agencia feminista en los que compartir, problematizar y politizar experiencias vividas en las aulas y poder analizarlas como un problema en base a una estructura. Además de tejer alianzas y generar vínculos” (A4).

En otras, se entiende que “todavía es pronto para ser capaz de identificar algunos cambios” (A6) “aunque espero y creo que sí derivará en ello” (A8). Si bien a alguna le ha permitido profundizar en lo que tiene que ver “con problemas de inseguridades o el síndrome de la impostora” (A10) y hay quien

incluso saca unas pocas más de fuerzas para participar en lo público o profundizar en las causas de sus malestares:

Participar en la investigación, me ha ayudado a politizar más aún la cotidianeidad y ser consciente de la cantidad de pequeñas opresiones que vivimos, y que a la vez reproducimos. También, me ha permitido trabajar en desarrollar la confianza para hablar y participar del espacio público (A3).

De esta forma, y aunque muchas de ellas habitan espacios seguros donde compartir alegrías y dolores en clave feminista, se pone en valor el contar con otra habitación propia para **poner en común esos malestares**. Y lo hacen desde palabras maravillosas como son: “compartir”, “sacar fuera”, “ponerles nombre”, “dar importancia”, “entender”, “genealogía” “dejar de vivirlos en soledad”, “reforzar y arropar, reconciliarme”, “colectivización del conocimiento crítico”:

Creo que algo muy bonito que hemos hecho es darles importancia a las experiencias de cada una, sacarlas fuera y ponerles nombre. Además, ver que no era una vivencia propia y exclusiva de una persona, sino que era fruto del sistema patriarcal y la reproducción de las opresiones que también se materializan en las aulas (A3).

Sobre todo, como decía antes, para comprender la genealogía de la doxa de género. Y, claro está, para dejar de vivirlos en soledad (A7).

Como comentaba en la primera pregunta, tengo la suerte de habitar espacios en los que el compartir y problematizar malestares (y además hacerlo muchas veces desde el conocimiento que nos da la Sociología o la Ciencia Política), es la norma. Creo que tenía bastante conciencia de que muchos de mis malestares tienen mucho más que ver con el contexto social que conmigo misma, pero este grupo me ha ayudado a reforzar y arropar (quizá la palabra es reconciliarme) con ello (A6).

El escuchar a las demás compañeras hablar de cómo se sienten en el aula o en los grupos de trabajo también me ha servido de ayuda para poder entender que la gran mayoría de veces, problemas que consideramos personales son más colectivos que otra cosa. Supongo que es importante darnos cuenta de que los malestares si se problematizan desde una perspectiva crítica pueden dejar de vivirse en soledad (A8).

Del proceso, lo que más se valora es la oportunidad para **entretejer “vínculos”** y “redes (bonitas y sanas)” desde el “confort” con “(nuevas) amigas” para “reconocernos”:

Aunque yo participara con amigas, me llevo unas nuevas amigas de la investigación. Es lo bonito de reconocernos (A3).

Creo que sería muy positivo que estas redes pudieran extenderse para que más alumnado pueda ‘desahogarse’ en relación con sus vivencias dolorosas en la universidad. Y para que otras personas que no las viven, o que son –de manera más o menos consciente– quienes dan lugar a esos malestares, politicen también sus actos, conozcan las consecuencias de su socialización y de las actitudes normalizadas que proyectan hacia sus compañeras/compañeros (A7).

El grupo ha sido, y es, un espacio súper cómodo en el que me he sentido cuidada y segura. No sé cuánto tiempo se van a mantener los vínculos ni como de fuertes van a ser, pero sí creo que hemos abierto una vía de comunicación y contacto que puede aportarnos confort y seguridad, tanto a nivel personal como profesional. Me gusta pensar en pensarnos las unas a las otras de aquí en adelante (A6).

Supongo que sí, y al menos si estas redes no son para largo plazo al menos fueron bonitas mientras las pudimos vivir. Bonitas y sanas. Al menos así es como las he vivido yo. También parto de que muchas son amigas mías con las que comparto mucho tiempo y espacio (A8).

Aunque **no hemos abordado la diversidad** con la profundidad que nos gustaría y han quedado muchos ejes fuera del foco, las compañeras del GMU también ven positivamente que el espacio “me ha ayudado a comprender y ver diversas formas en las que se materializan las opresiones y las formas en las que las personas las somatizan y las resisten y defienden” (A4). Y valoran el abrir la puerta al **(auto)cuestionamiento**, aunque sea desde pequeños momentos:

Creo que todas éramos conscientes de que las opresiones son interseccionales y que hay que tenerlas todas en cuenta a la hora de hablar de desigualdades [...] De hecho, cuando tuvimos la suerte de participar en los talleres el primer día que vinieron las chicas de Aesan, pudimos ver otra perspectiva que igual no habíamos tenido tan en consideración (A3).

He echado en falta la presencia de más personas que se salieran de nuestra norma de mujeres cis y blancas, la mayoría con un cuerpo y unas capacidades normativas. No sé si los pocos espacios que hemos compartido con otras identidades ha sido los suficientes como para adquirir una conciencia clara de situaciones que no conocía. Pero sí que me ha servido para empezar a cuestionarme cosas que antes no me cuestiona y comenzar a abrir un poco más el campo de visión [...] Creo que es un punto de arranque súper importante para acercarme a nuevas vivencias y nuevas formas de ver y de pensar el mundo social (A6).

Compartir espacios con personas con las que compartes opresiones pero que también están atravesadas por otros ejes de identidad siempre es enriquecedor de cara a continuar con el proceso de deconstrucción, connatural a la politización feminista. En mi caso, compartir espacios con personas que no forman parte de la heteronorma me ha permitido ser consciente de una posición de privilegio que ocupo y me obliga a recapacitar acerca de mi lenguaje, formas de estar en el espacio, etc. Lo mismo con compañeres que son disidentes en cuanto al binarismo de género. Además, el hecho de ser mayor en edad y desempeñar el cargo de investigadora en la universidad también me ha obligado a repensar mi situación de privilegio. La edad ha sido, sin duda, un gran aliciente a participar (a deliberar) en las sesiones. Estar tan cómoda me ha invitado a replantearme los porqués (A7).

Considero que a veces es difícil entender una realidad que no te atraviesa. El hecho de haber hecho talleres con personas disidentes me ayudó a ser más consciente de cómo es vivir la universidad desde ser una persona racializada, sin papeles, etc. El hecho de compartir espacios donde mostrarnos vulnerables hace que tengamos la capacidad de empatizar con el malestar de la compañera de al lado. Saber que existen disidencias

que no vivo me ayuda a entender que yo también ocupo espacios de privilegio y que no estoy exenta de reproducir estereotipos, estigmatización y discriminación (A8).

El proceso llegó casi hasta el final de curso –de carrera para muchas de ellas– y casi **no da tiempo para conocer si la experiencia puede servir para transformar las relaciones de poder** dentro del aula, pero se mira al futuro con la esperanza de que tenga “continuidad en el tiempo” (A4):

Pensar en estrategias siempre es la parte difícil de toda actividad. Tenemos muy claro todo lo que va mal y la manera en las que nos afectan las cosas, pero nos cuesta mucho salirnos de ese papel e intentar ver cuáles son nuestras posibilidades (colectivas) de hacer que los espacios sean más amables. Creo que este grupo me ha dado un empujón para animarme a compartir experiencias y a problematizar malestares de forma más “pública”, tanto entre compañeras como de cara a quienes nos están generando el malestar [...] En los trabajos que he hecho con otras compañeras he intentado estar más pendiente de cuestiones que antes tenía menos en cuenta, como cuándo necesita la persona que va a maquetar que le envíe el trabajo como tarde o pensar en cuánto tiempo le va a dedicar e incluir ese tiempo en el reparto de trabajo (A6).

Porque consideran que el proceso volcado en estas páginas puede servir como “una **semilla**” para comenzar a crear universidades libres de violencias, aunque, para eso, no solo se mira al alumnado, también se apela directamente al profesorado:

Personalmente, yo creo que sí que puede tener un impacto. Es necesario poner en marcha todo lo que se ha desarrollado. La producción de una caja de herramientas que permita trabajar con las desigualdades que hay en el aula, es una idea necesaria. Al final, pasamos mucho tiempo entre esas cuatro paredes, así como el tiempo que le dedicamos fuera, por tanto, es necesario que sean espacios seguros. Por lo que es necesario la implicación desde el profesorado como desde el alumnado para poder trabajar las desigualdades (A3).

Creo que es un proyecto que, como mínimo, te hace pensar y plantearte situaciones o malestares, tanto tuyos como del resto, a los que antes no les prestabas atención. Por ello creo que su capacidad de generar un impacto en las personas que han participado en él es mucha, creo que siembra una semilla para empezar a construir espacios más seguros (A6).

Creo que hay una responsabilidad que hay que trasladar a los docentes también. Y que este proyecto podrá presentarse como una caja de herramientas para aquel profesorado con predisposición a disipar las desigualdades de género en el aula (que, soy optimista, creo que cada vez van a ser más!). A partir de ahí, habría que trabajar con el alumnado mostrándoles el carácter político-social de la experiencia dóxica en un mundo social que es patriarcal. Talleres como los propuestos durante la investigación creo que podrían ayudar a transitar este camino hacia la igualdad (A7).

Actualmente no considero que tenga un impacto, pero creo que este diagnóstico panorámico de las desigualdades que se dan en las aulas y los grupos de trabajo tiene el potencial de impactar. Para ello considero importante que este proyecto se despliegue para que, por fin, los diagnósticos no se queden dentro del armario. También es importante

que haya docentes conscientes de que esta realidad es una parte muy importante de nuestra experiencia académica no solo como alumnos, sino que también como docentes. Somos conscientes de que algunos no querrán hacer de sus evaluaciones una forma de valorar lo invisibilizado, pero me consta que muchas lo intentan y quieren hacerlo (A8).

Además, de este proceso se pone en valor el uso del **enfoque de investigación-acción participativa con perspectiva feminista**²⁸ y las compañeras lo hacen, de nuevo, desde unas palabras que, como parte investigadora, nos animan y reconfortan en un camino que a veces no es sencillo. Nos quedamos con ellas: “cuidado”, “sensaciones”, “espacio bonito”, “sanador” y “compartido”, “compañía”, “confianza”:

Por ejemplo, las sensaciones. Hablar con mis compañeras de cómo nos sentimos, que nos duele o que nos enfada, ha sido algo tan bonito que nos ha permitido comprender mucho. También el espacio tan bonito que hemos creado. Le doy las gracias a todas. También el aprendizaje y la experiencia que me llevo del proyecto. Me parece una oportunidad super buena para formarnos (A3).

He disfrutado especialmente el espacio y la compañía. Creo que ha sido un espacio de alguna forma sanador, en el que más allá de los objetivos finales y “abstractos” de la investigación se ha buscado cuidar a las personas implicadas en el proyecto y generar un impacto en ellas. Creo firmemente que es esta la manera en la que deberíamos investigar (A6).

Los espacios compartidos con otras/es compañeras/es. De verdad, escuchar las experiencias de alumnas/es, habiendo vivido situaciones similares hace no tanto, y ver que son muy conscientes de lo que ocurre y las ganas de trabajar para mejorar la universidad (o quemarla, lo que se tercié) me llena de felicidad! (A7).

El hecho de que sea un proceso implica que hay un antes y un después. A veces cuando eres el “objeto de estudio” no recibes nada a cambio (teniendo en cuenta que el mundo de la investigación social está muy precarizado). El hecho de poder formar parte del proceso de una forma casi completa durante un periodo largo de tiempo ayuda no solamente a producir información, sino que también a realizar un camino de autoexploración que sirve para generar más información. Es por eso mismo que lo que destaco positivamente de esta técnica de investigación es el círculo de retroalimentación que surge.

También creo que el hecho de hacer un GM que dure en el tiempo ayuda a crear relaciones de confianza (sabiendo que no siempre será así) en las que poder sentirnos a gusto para compartir y llegar a los lugares más ocultos de las opresiones y resistencias que nos habitan.

Finalmente me parece muy positivo poder generar espacios (espero que pueda suceder más cotidianamente) para compartir malestares con las demás personas. En este caso en el seno de la universidad me parece muy importante que se generen este tipo de interacciones, ya que pueden dar pie a que se dé una activación de diferentes iniciativas y acciones colectivas (A8).

²⁸ Por un lado, entendiendo 0 –nada participe– y 10 –muy participe–, se sienten partícipes en: 10 (A3), 7 (A6), 10 (A7), 10 (A8), 6 (A4), 6 (A10). Por otro lado, de 0 –nada cuidado– a 10 –muy cuidado– sienten el espacio, casi en unanimidad, 10 y 9 (A10) de cuidado.

Y, además de un mayor foco en la diversidad, nos dejan algunos **aprendizajes** para el futuro:

Con la formación de la que partíamos muchas dentro del GM (bastante formación en cuestiones feministas y enfoques críticos) me hubiera gustado que el proceso formativo hubiera sido un poco más profundo. También creo que es importante llegar a las periferias. En este caso considero que nos ha faltado plasmar desde la experiencia vivida la forma en la que por ejemplo una persona autista verbal vive la universidad, o como personas con algún tipo de neurodivergencia la habitan. Considero que hubiera sido interesante abrirlo también a personas no binarias. Aunque sabemos que es difícil llegar a dichos espacios, aun viviendo en ellos (A8).

El hecho de que presentarnos como identidades de género disidentes en espacios que no conocemos previamente puede suponer que nos presentemos de forma defensiva. En la primera reunión llegué con un poco de miedo pensando que igual me podía encontrar con alguna persona transexcluyente, y supongo que eso no está en manos de las investigadoras (o sí). Pero me parece importante recalcar que el simple hecho de pensar en la posibilidad de que un espacio pueda violentarnos es violencia (A8).

Y todas ellas (nos) dejan mensajes de agradecimiento, queremos destacar dos de ellos:

Me gustaría volver a dar las gracias a mis compañeras. Me llevo un recuerdo muy bonito y mucho aprendido, espero que podamos compartir mucho más. Ha sido una experiencia muy chula y enriquecedora (A3).

A título personal me consta que es imposible sentir descuidado el espacio si la organización, gestión y dinamización van de la mano de vosotras. Respecto a las compañeras opino también lo mismo. Cuando nos sentamos a compartirnos desde lo que nos atraviesa desplegamos una serie de mecanismos que hacen que nos podamos sentir a gusto [...] A la hora de investigar creo que es muy importante tratar cuidadosamente las personas con las que se trabaja, y más si se trata de una investigación-acción participativa. Saber que hay personas e investigadoras como vosotras que tratan la temática con el mayor cuidado posible (teniendo en cuenta todo lo que ello implica) me hace pensar que investigar desde lo que nos atraviesa puede llegar a ser calentito. Aunque sabemos que no siempre será así (A8).

6.6.2 La visión del proceso desde las investigadoras

Antes de cerrar este capítulo, y siguiendo la lógica de la IAPF, queremos sumarnos a esta autoexploración. Para las acompañantes de este espacio, que conformamos una pequeñísima entidad investigadora sin ánimo de lucro, fue un placer formar parte de este proceso de aprendizaje y estudio. Coincidimos con todas las reflexiones recogidas en las autoexploraciones: la importancia de crear estos procesos de aprendizaje y (re)conocimiento; de (re)aprender de las compañeras; de cómo seguir los hilos de vivencias particulares nos ayuda a ir desenmarañando la madeja de opresiones y nos permite pensar en fórmulas de resistencia. También nos llevamos las

necesidades de mejora para (re)pensar otros espacios de futuro, especialmente, en cómo sumar voces diversas para seguir trabajando desde una mirada interseccional. Algo fundamental para avanzar en clave de justicia social.

Así que no queda otra que volver a agradecer a las compañeras que conforman al GMU por todas las conversas durante este curso. Por desnudar sus vivencias, a veces muy dolorosas, y compartir sus estrategias. Por construir un espacio desde los afectos, los cuidados y el reconocimiento. Acompañar procesos no siempre es fácil, pero con ellas, cada vez que salíamos de las reuniones, lo hacíamos con una sonrisa pensando que el mundo puede ir a mejor.

Por último, para alguien que habitó esas mismas aulas hace ya unos cuantos años, fue un poco desalentador (re)conocer tantas vivencias atravesadas por las lógicas de dominación tanto tiempo después, pero, a la vez, totalmente esperanzador (re)conocer a estas jóvenes que vienen con toda esa fuerza, lucidez y sabiduría. Mujeres que nos dejan pensar que se puede quitar la u a utopía y avanzar hacia nuestra propia versión de Anarres.

7. UNIVERSIDAD (II)

UNA MIRADA DESDE LAS PROFESORAS

Paralelo al proceso con el grupo motor, y a iniciativa de sus propuestas, se van trenzando los diálogos con profesoras –y algún que otro profesor ubicado en los márgenes–, jóvenes en su mayoría y con perspectiva feminista –desde diferentes acercamientos–. A lo largo de este texto, ya hemos ido hilando su mirada a las aulas o a los grupos de trabajo. En este apartado, nos adentraremos en cómo se tejen sus formas de estar, de hacer docencia e investigación, así como sus propias experiencias, casi siempre –y por desgracia–, de supervivencia en la academia.

7.1 LÓGICA PÚBLICO/PRIVADO

Una de las lógicas del sistema sexo-género más presentes durante los conversatorios con las profesoras universitarias es la de **público/privado**. No es de extrañar si tenemos en cuenta que la educación es un campo atravesado por lo reproductivo. Y, con ello, la **docencia es una profesión fuertemente feminizada** donde las mujeres representan el 66,9% del total. Una cifra en la que hay que detenerse porque nos va a dar la primera clave de esta división público/privado.

Si desentrañamos el porcentaje de presencia por cursos educativos podemos ver que desciende vertiginosamente mientras ascendemos en el nivel. Así, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018-2019), el porcentaje de profesoras en Educación Infantil es el 97,6%; en Educación Primaria, 82%; en ESO, Bachiller y/o FP, 67,7%; mientras que en la universitaria decrece al 42,4%. Esta reducción continúa en este último espacio, donde el 45,8% es personal contratado; el 41,1% titulares, y tan solo ocupan el 23,9% de cátedras.

Es decir, la presencia de **mujeres disminuye cuando las tareas de la docencia se alejan del mundo reproductivo**. Así, en la educación infantil los cuidados son fundamentales, la pedagogía está orientada al desarrollo vital y tiene escaso reconocimiento público. Mientras que en la universidad se premiará la llamada *expertise*, la formación se entiende como la llave al mercado laboral y se considera la cumbre de la enseñanza y, con ello, la que más prestigio social tiene. Aunque sabemos que este prestigio no se reparte por igual ni tampoco la estabilidad laboral ni académica. Estas variaciones en

la lógica atravesarán las experiencias de las profesoras a las que entrevistamos²⁹.

El iceberg universitario: La lógica Investigación-Docencia

En una universidad atravesada por la productividad capitalista y la introducción del nuevo gerencialismo en sus prácticas (Revelles-Benavente y González Ramos, 2019), la docencia no tarda en verse desplazada por la investigación –moldeada desde los patrones neoliberales de éxito—. Un sector con mucho más prestigio, marcado por la competitividad y que orienta el camino hacia la movilidad ascendente académica:

La universidad tiene una lógica productiva y la docencia no. Por eso se favorece la investigación y la docencia no tiene reconocimiento simbólico ni material. Dentro de la universidad, apostar por la docencia es una visión minoritaria, pero es una forma política de estar. No es el patrón que la universidad está impulsando y sabes bien quién va a tener éxito y quién no (P7).

De esta forma, **la universidad recrea su propia figura del iceberg donde la lógica público/privado se materializaría en investigación-docencia**. En la parte alta, encontramos las labores de investigación y gestión que son visibles, reconocidas y valoradas. En la parte baja, encontramos la docencia. Hundida bajo el agua sin visibilización ni reconocimiento, pero sosteniendo toda la estructura y la parte más ligada a la vida, que no deja de ser las consecutivas generaciones de estudiantes.

En este particular iceberg, **la cúspide la habita el BBVAh**. Ese modelo de referencialidad productivo que se bosqueja desde una intersección de ejes de privilegio como son ser varón, blanco, burgués, adulto y heterosexual, como nos desvela Amaia Pérez-Orozco (2014). Siguiendo las lógicas anteriormente descritas, la valoración del académico exitoso no pasa por ser un buen docente sino un excelente investigador porque, al fin y al cabo, “el camino para ser catedrático es la investigación y el *paper*, mientras que la clase queda reducida a un rollo ‘Capitán mi Capitán’”:

La universidad está vacía de profesorado. La gran mayoría se ve a sí mismo como investigador, como una especie de iluminado, y no como profesor. Y eso tiene muchas implicaciones como que no haya casi sindicalismo si lo comparamos con otros espacios similares como, por ejemplo, primaria o secundaria (P3).

Antes de continuar cabe señalar que, en este camino hacia la cátedra, las tareas de gestión son centrales, algo que también repercute negativamente

²⁹ Cabe mencionar la investigación realizada por Nastassja Cipriani y José M. M. Senovilla sobre los mecanismos que favorecen las desigualdades de género en los departamentos de física y matemáticas de la UPV/EHU (2019). Los resultados que ofrecen al respecto guardan relación con muchas de las cuestiones planteadas en esta investigación.

en la vivencia de la docencia, ya que “quita mucho tiempo y energía” (P7). “El profesorado tiene cada vez más exigencias administrativas que lo colocan contra la espalda y la pared” (P9).

La ANECA como disciplina

En este ámbito no tarda en salir la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (**ANECA**). Este organismo, que marca los criterios de entrada y ascenso en la carrera universitaria, va a ser criticado como una de las **instituciones disciplinarias que empujan a un modelo competitivo y productivo**, frente a otros más relacionales y reproductivos. “Cuando consigues estar certificada por ANECA cambia mucho. Antes tienes que hacer lo que tienes que hacer por supervivencia” (P2). Esta noción de supervivencia está muy ligada a la precarización universitaria que marca, sobre todo, los inicios:

Comencé con una sustitución en la que cobras 400€ por una jornada completa, donde tenía que dar dos asignaturas con 40 estudiantes en una y 90 en otra, de cero y de la noche a la mañana. Y piensas ¡Wow! ¡qué hostias hago! Con la tesis, dos crías pequeñas y, ahora, sobrevivir en el aula. No sé cómo lo estoy haciendo, pero lo estoy haciendo. A pesar del agotamiento, me gustó ser profesora en la universidad (PX).

Este *verbatim* ilustra la exigencia y la precarización de la parte docente en la universidad que, además, está condicionada por el número de estudiantes, la materia o el departamento donde toca impartir, la fórmula presencial/virtual o, incluso, el número de docentes en el caso de ser predoctorales. Sin embargo, y pese a todas estas contingencias, no solo no se valora, sino que **incluso penaliza** (P1, P2, P3, P4, P7, P9, P10, P11, P12) porque “se premia un sistema donde hay que invertir en investigación y no en la docencia. No se valoran las clases, se valoran los JCR³⁰ y, si te lo piensas bien, ¿para qué van a innovar en docencia si eso no te va a dar de comer?” (P2). Esta pregunta es fundamental para comprender la encrucijada en la que se encuentran las personas que comienzan su carrera académica:

[Poner el foco en la enseñanza y buscar otras formas de hacer] penaliza a nivel académico y, con ello, en las personas a las que no les doy importancia. Llega un punto que ves que te quedas fuera del club de los selectos, te sacan de la liga de los grandes teóricos que van a por la cátedra. Sé que no voy a llegar ahí, pero me da igual. Sinceramente, hasta me da tranquilidad estar fuera (P3).

³⁰ Journal Citation Reports (JCR) es una herramienta de análisis de revistas científicas promovida por una empresa privada que, según datos estadísticos como el Factor de Impacto, determina la importancia de estas publicaciones académicas en el ranking internacional.

Siguiendo esta idea de medrar en la academia, cuando se alcanza cierta estabilidad, también se señalan la apertura de líneas de fuga que permiten apostar por una academia más transformadora:

La academia tiene una serie de obligaciones y presiones. Aunque también podemos aunar las clases en un cuatrimestre y, en el otro, decidir si queremos trabajar procesos de autogestión o publicar JCRs o Scopus... Es verdad que esto la academia no lo entiende, pero tampoco tiene que escriturarlo. Al final de mes tenemos esta libertad y tranquilidad (P5).

Sin embargo, no todas las personas entrevistadas lo viven así y hay experiencias que señalan la imposibilidad de seguir estas exigencias. “La universidad te expulsa. Entre la falta de espíritu de docencia y los méritos que se exigen, no llegas. Se valora la competitividad, el mercantilismo y no dar bien la clase... por eso, como mucho, *txikipuntos*” (PX). O, si no te echa, sí te va restando ilusión: “Es necesario experimentar mucho y poner en valor el cuerpo. Pero la propia universidad, la maquinaria administrativa, te va tocando y quitando frescor. Voy a menos porque la uni me va transformando en este sentido, innovo menos” (P7).

Todas estas reflexiones desvelan la lógica **público/privado** donde se prioriza la parte productiva al cuidado del aula y del alumnado —e incluso de una misma— que, pese a todo, se presuponen como una de las tareas fundamentales en la profesión. “La universidad no mira para la educación, se preocupa de la acreditación, la investigación, traer fondos de empresas... y en las reuniones de departamento nunca hay un hueco para hablar de pedagogía. Pero resulta que te pagan por ello” (P3).

El académico-champiñón

Estas fórmulas de inclusión/exclusión y de movilidad académica van perfilando lo que se entiende como el sujeto normativo académico. Es decir, ese patrón deseable y referente que, como ya adelantamos, descansa en ese BBVAh. Sin embargo, encuerpar estas identidades puede considerarse cierta ventaja, pero no es condición suficiente: “Normatividad, exclusividad y no tener vida. Está como mal visto que no te entregues lo suficiente. Vives para esto. El proyecto docente, las clases, los artículos, los congresos...” (P2).

Es decir, como expone esta profesora, para seguir la carrera universitaria es necesario convertirse en un **académico-champiñón**. Que, haciendo uso del pensamiento de Pérez Orozco (2010), vendría a ser ese que brota todos los días plenamente disponible para la universidad, sin necesidades ni responsabilidades de cuidados —propios o ajenos—. Un ser totalmente despreocupado de todo aquello ligado a la sostenibilidad de la vida que también germina durante las entrevistas:

Vienes de la pandemia y escuchas que uno escribió un libro y que el otro, cuatro artículos con impacto porque estuvieron en casa y tuvieron mucha concentración. Así que les dio tiempo a leer 100 libros y hasta casi ser maestros de yoga... pero ¿cómo lo habéis hecho? Para mí esos tres meses supusieron estar todo el día con la docencia, un proceso de aprendizaje brutal. Adaptar el *Moodle*, buscar herramientas virtuales, pensar en las metodologías, gestionar correos todo el puto día. Y luego está el tema del alumnado con losas muy difíciles de gestionar. Tres o cuatro hermanos con un ordenador que necesitan repartirse el acceso... La docencia se multiplicó en tiempos por 100 o 200, ¿cómo puedes tener tiempos?" [...] Y aquí se ve cómo atraviesa el género. No escuché decir eso a ninguna mujer del departamento o a personas más reflexionadas sobre el tema de los cuidados o de la enseñanza, solo a los hombres más normativos (P3).

La dedicación a **los cuidados propios, de terceros o, en este caso, de la docencia penaliza**. Y, con ello, en un sistema atravesado por la división sexual del trabajo, va a suponer otro lastre mayor para muchas de las compañeras que señalan en actos cotidianos grandes diferencias: "por ejemplo, nunca he visto a un hombre salir antes de una reunión o de una clase por tener cargas familiares" (P9).

Además, las lógicas del académico-champiñón se extienden a otros espacios públicos. "Cuando entré en la universidad lo que más miedo me daba era el pasillo. Era como si me diera vergüenza. En el despacho, en lo privado, estoy cómoda. En lo público es diferente" (P8). Esta cita, que imbrica directamente con la norma de género femenina de **discreción**, nos lleva a otra pieza clave. El llamado *pasilleo* lleva a prácticas informales que no están exentas de relaciones de poder:

Y luego está el *pasilleo*. Que si tomar un café, que si charlar con el de al lado, vamos, estar allí todo el día... y a mí me gusta mucho mi casa, que es preciosa. Sin embargo, en estos espacios se toman un montón de decisiones o se crean climas en los que quedas fuera (P1)

Uno de los elementos que más coarta la socialización durante o después de la jornada laboral es precisamente la **responsabilidad de cuidados**. Si a esta maraña de mujer, docente, joven incorporamos el eje maternidad se complejiza una carrera universitaria que no facilita maternar más allá del formalismo:

Yo con la maternidad he perdido la mitad del cerebro. Pensaba que, igual ser madre y tener el cerebro tan fragmentado en diferentes cosas, me hacía ser peor profesora. Pero no es así. Nos pensamos mucho, nos trabajamos muchísimo, todo el tiempo [...] Y luego, como antes estábamos peor, tienes que aguantar el '*¿de qué te quejas?*' y esto por parte de compañeros y también de compañeras... el apoyo es formal pero fuera de ahí es cuando se empieza a notar (PX).

Este *nos pensamos y nos trabajamos mucho* encaja con una de las normas de género femeninas que hemos detectado durante este proceso como es la **autoexigencia** que está tanto presente en las alumnas como en las profesoras:

Si lo pienso bien, me doy cuenta de que reproduzco lo que decíamos antes de las alumnas. Soy muy exigente y siempre pienso que puedo hacerlo mejor, que podía haber hecho más o de otra forma. Y esto va para el trabajo, pero también se mezcla con el trabajo de cuidados en casa. Estoy convencida de que mis compañeros hombres no tienen esta sensación de culpa, ni en un lado ni en otro (P2).

Esta búsqueda de estrategias para responder a todas las expectativas se entiende como una conducta generizada: “Los hombres hacen cualquier cosita y parece que han inventado los fuegos artificiales, sobre todo si hacen cualquier cosa teórica” (P4). En conclusión, “la academia está marcada por la precariedad, los ritmos masculinizados tardo-capitalistas” (P1) que llevan a “las rutinas y los ritmos de vida masculinos. Es decir, la escasez de tiempos para poder replantearnos todas las conductas aprendidas... Los cambios son difíciles y no tenemos tiempo o conocimientos” (P2).

7.2 LÓGICA DOMINACIÓN/SUBALTERNIDAD

Tiempos, **conocimientos** y, añadiríamos, **referentes**. Porque el *habitus* de la docencia también va a estar marcada por la universalidad del académico-champiñón que nos lleva a una segunda lógica como es **dominación/subalternidad**. En este sentido, muchas de las que hoy son docentes apenas tuvieron espejos donde mirarse:

Pienso en mi experiencia como alumna y me construí a partir de anti-modelos, porque tenía muy pocos niveles virtuosos en todos los niveles educativos con los que no me sintiera agredida. Eso me hizo reflexionar mucho sobre cómo hacer docencia, al principio con ilusión, ahora más bien como presión. Como sabía la violencia que pueden transmitir los profesores trato de crear espacios seguros. No desde lo colaborativo porque no me siento cómoda. Tal vez por tener madre y padre profesores veo que lo fundamental es lo magistral. Reflexionar sobre la dominación, cómo puedo estar y preparar los materiales que no sean violentos. Por eso me cuesta tanto y no me gusta dar clase, porque me vacía. Veo esos hilos de dominación (género, clase...) y me puede esa responsabilidad (PX).

Esta cita nos habla precisamente de la falta de referentes que pongan el foco en otras formas de hacer que piensen en la clase como un espacio de diversidad de miradas, experiencias y sentires. “Cuando yo estudié mis referentes eran mis amigas, casi no había profesoras y, las que había, eran muy jerárquicas. Yo quiero cambiar esto, poder ser referencia para el alumnado. Quiero cruzarme y que nos sonriamos, porque es señal de que

algo nos ha gustado, de que somos personas” (P4). Otras encontraron esos referentes en otras profesoras –algunas de su propio entorno familiar–:

En mi casa, somos todas las mujeres profesoras. Mi madre era profesora en primaria y me he dado cuenta que he copiado la forma en la que se relacionaban con ella las y los estudiantes. Conseguir ese respeto, se ponían de pie como muestra de recibimiento, para ver cómo estás hoy (no desde la jerarquía), en una relación de cercanía y confianza. A mí me ha servido como modelo [...] Mi forma de vincularme al estudiantado es más maternal que de amiga, me dicen que cuido mucho (P16).

Cuando era alumna tuvimos un problema con un profesor, que nos llevó a levantarnos de la clase y a poner una queja. Como no sabíamos muy bien cómo hacerlo, acudimos a un profesor y a una profesora con la que teníamos confianza. Cuando planteé mi docencia quería ser como ella. Ser cercana, saber que, si ocurre algo en el aula o se siente alguien mal, tiene alguien a quien contárselo. Que la clase no sea hermética, que nos puedan contar lo que está pasando (P15).

Es decir, en las diferentes entrevistas se pone sobre la mesa el proceso de ir buscando otras formas de hacer y la importancia de contar con referentes. Como curiosidad, la profesora que se menciona en el último de los fragmentos también se encuentra en esta investigación y pone en valor la necesidad de visibilizar y revalorizar ese papel de **mentoras** en la academia.

A diferencia de la cita con la que abríamos este epígrafe, muchas de las profesoras con las que hablamos se sienten cómodas con **modelos más participativos**. “Al principio, imité lo que había visto en la carrera que, básicamente, era ser una *chapas*. Luego, poco a poco, fui haciendo las clases más prácticas y formándome en metodologías activas” (A13).

Sin embargo, esta práctica no está exenta de las relaciones de poder que se dan en la academia y se expone cierta preocupación sobre cómo se leen estos métodos: “Me doy cuenta de que el alumnado piensa que son clases divertidas, pero no sé si las valoran. Se educan en que aprender es memorizar y, cuando no es así, no lo toman como conocimiento” (P1). De esta forma, aunque tiene muy buena acogida en una parte del alumnado, en otro, que se marca siempre como un perfil de varón hegemónico, resta legitimidad y “te evalúa con un ‘que la profesora tenga un conocimiento técnico mayor porque no explica nada’” (P4).

Cabe señalar que en el uso de metodologías participativas se activa, utilizando al pensamiento de Pierre Bourdieu (2000), el **coeficiente simbólico negativo**. Es decir, ese momento en el que, cuando las mujeres tocan algo automáticamente pierde valor, algo que no ocurre con sus compañeros:

Si pienso en el alumnado no solo no está penalizado, sino todo lo contrario. Por hacer metodologías participativas no solo no perdemos privilegios, sino que somos más aplaudidos que otra cosa. Y cambia mucho con la visión de mis compañeras con las que preparo las clases y que sé que hacemos lo mismo. Lo hago junto a ellas, pero la triunfada es

mía. Sin embargo, leen que utilizas la autoridad masculina de forma diferente y lo aprecian. Y hasta te lo dicen: ‘eres el profe enrollado’, ‘el tío este qué cosas guapas hace’, ‘que me dejas participar, pensar...’ y ellas quedan como estiradillas, a ellas no solo no les dicen nada, sino que hasta las critican. Porque a ellas las miran con lupa, más vigilancia y escrutinio y una expectativa diferente, esperan más dialogantes. Yo soy una especie de poli bueno (PX).

Lo universal y lo particular

Como se ha comentado en el apartado metodológico *3.5 El proceso en la Universidad*, la razón por la que comenzamos a realizar estas entrevistas fue que el GMU señala como virtuosa la presencia en las aulas de profesoras jóvenes con una mirada feminista. Un perfil con el que afirmaban sentirse más cómodas y libres para expresarse y moverse. Por eso, la mayoría de estos conversatorios se realizan con mujeres –y algún que otro hombre– que, de una forma u otra, aplican una **perspectiva feminista en la docencia**.

Algunas intentan “introducir en todas las materias, aunque sean pequeñas cosas, por ejemplo, hablar del sexismo lingüístico o en gamificación hacer que vivan la experiencia a través de una investigadora, mujer” (P10). Otras se centran en “la visibilización a las mujeres, que suelen estar fuera de los programas. Me paro un poco y destaco la importancia de hacerlo. También suelo hablar en femenino porque somos mayoría mujeres en clase” (P12). O tal vez “en la bibliografía, en los temas que tratamos o en la propia forma de dar la clase” (P1). “Con una cosa pequeña como decir bienvenidas y bienvenidos ya es enorme la diferencia. De repente, las haces existir” (P16).

En este sentido, aunque unas introduzcan una mirada más sutil y otras más integral, este cambio no deja de ser una alteración de la lógica **dominación/subalternidad**. Y, con ello, la mirada feminista al aula va a ser entendida como algo **particular** que no cumple los estándares de ese modelo de referencia hegemónico custodiado por el académico-champiñón. Ese guardián de la particularidad masculina que es tantas veces entendida como universal y neutra. Algo que también se expresa en la seguridad sobre sus propios conocimientos: “Deberíamos un día contabilizar las veces que los hombres dicen ‘no me estás entendiendo’ y nosotras decimos ‘no me estoy explicando’, que lo ves constantemente en las reuniones” (P15).

Como se ha explicado, muchas de las personas que entrevistamos utilizan los feminismos como una forma *otra* de abordar el aula. Un compromiso que va a tener una mejor acogida en asignaturas específicas:

Con las asignaturas optativas, donde el alumnado se apunta voluntariamente y con interés, es una experiencia muy positiva porque vienen a las clases a aprender. Sin embargo, me doy cuenta de que es una isla porque cuando introduces cuestiones de género en otras asignaturas generales es diferente porque choca. Ahí es diferente, lo que quieren es aprobar y no le prestan más atención (P2).

Así las cosas, se puede observar cómo se moviliza el binomio **dominador/masculino/universal** vs **subalterna/femenino/particular** que va a marcar el **reconocimiento** o su ausencia: “Sigue entendiéndose la literatura escrita por mujeres como algo particular, cuando no directamente de tercera fila, el canon sigue siendo masculino”. Esto es fundamental porque impactará directamente en las materias y en las autorías a tratar. “No puedo dejar de dar a Shakespeare por dar a Jane Austen porque la gente se me tiraría al cuello. No es que Jane Austen no sea canon, pero hay una jerarquía dentro del canon” (PX). Otra profesora pone el ejemplo de los géneros audiovisuales:

Cuando hablo del mito de amor romántico, me encuentro con ellas asintiendo. Alguna me dice: ‘Eso lo había visto, pero pensaba que era cosa mía’. Ellos, desinteresados, comentando la típica de ‘eso es ficción’. También lo observo cuando hablo de los diferentes géneros: si es *western*, acción, cine negro están súper atentos, pero si hablamos de fantasía o romántico entonces ya no les genera el mismo interés (PX).

Otra consecuencia de esta dicotomía es marcar la mirada feminista como *otra* y, con ello, considerarla **parcial y subjetiva**: “Si das una asignatura sobre feminismo o, incluso, si introduces de forma explícita y valorada a autoras feministas en las asignaturas se marca como una visión ideológica y no se recibe siempre bien” (P6). Una percepción que viene lastrada de niveles educativos anteriores donde la formación en género o feminista se suministró como píldoras puntuales, sin continuidad ni profundidad, lo cual tiene consecuencias importantes:

Vienen sobrecargadas y sobrecargados de la forma que se les ha hablado del género en el instituto. Un taller aquí, otro allí, pero sin continuidad. Planteas estos temas y enseguida salen con el ‘otra vez’. Y ves que, cuando hablan de ello, lo repiten como loros. Te lo dicen como si te estuvieran recitando la lista de los reyes godos sin ninguna reflexión real. Estas generaciones lo ven muy diferente, como si ya no fuera con ellos, así que las herramientas las tienen, pero no las usan porque están hartos (P3).

Esta puntualidad también ocurre cuando el alumnado es el futuro profesorado en las ramas de Educación, algo que preocupa porque:

Son los docentes del futuro y sabemos que podemos influir en la mirada del alumnado y eso es mucha responsabilidad. Un taller sobre interseccionalidad de dos horas no llega para lograr comprender bien todo lo que implica. Y lo mismo con la perspectiva de género que se ha entendido siempre como unidireccional hacia las mujeres. Así que muchas veces no es que haya desinterés en docentes de secundaria, es que hay desconocimiento (PX).

Por otro lado, esta lógica **dominación/subalternidad** también impacta en la **entrada y la movilidad en la carrera universitaria**. “Al principio, escuchas un montón de comentarios manidos de que el feminismo es lo que hace todo el mundo, que está muy trillado... y te advierten de que no te vayas a meter ahí, que no vas a tener reputación” (P12).

En ocasiones, esta advertencia se cumple porque la mirada feminista está marcada en un mundo académico hundido en la lógica **dominación-masculino-universal**. “A veces me arrepiento un poco porque una línea de investigación feminista tiene menos encaje en revistas académicas. En revistas especializadas feministas sí, pero en el resto no. Muchas veces te encuentras con comentarios negativos que no tienen más fundamento que el hecho de que no les gusta el tema” (P11).

Este lastre no solo se ve en cómo la subjetividad masculina atraviesa las revistas especializadas sino en otros muchos ámbitos académicos que tienen que ver con una falta de visibilidad y reconocimiento:

Da igual que tengas mucho más conocimiento y experiencia en ciertos temas, la academia es un caso continuo de *‘los hombres me explican cosas’*. Y cuando se hace un evento específico invitan a un hombre que sabe mucho menos que tú del tema y que tiene menos experiencia y formación, pero lo llaman a él. Y el que va a tener más reconocimiento público es él. Y te dices a ti misma que te da igual el reconocimiento, pero no es cierto porque lo necesitas para conseguir la plaza [...] Luego está el tema que elijas. Si una mujer centra su trabajo en ciertos temas menos reconocidos tampoco la van a valorar a ella. Pero si ellos deciden hacerlo sí que se reconoce. Lo mismo pasa si decides trabajar desde metodologías antirracistas, feministas... si eres tío fenomenal, si eres tía no eres objetiva y tu trabajo no existe (P9).

Me pasan cosas como que un compañero se me ponga a explicar qué es la propaganda política. Y yo: *‘Mira, que es el tema de mi tesis’*. Y me responde: *‘Ah, es que pensaba que te dedicabas al género’* (PX).

Antes de continuar, cabe destacar que, cuando se entremezclan las lógicas **público/privado** en relación con el binomio **investigación/docencia** y **dominación/subalternidad** en torno a universal-particular surge otro nodo de opresión. Durante las entrevistas se destaca como la menor movilidad ascendente académica lleva a que “las asignaturas como estadística o las técnicas se feminicen a medida que ellos van subiendo porque van a sus áreas temáticas” (P3). Y, con ello, no ven nunca que sus líneas de trabajo se complementen: “un camino es la docencia y otro la investigación, que no se

encuentran nunca” (P11). Un hecho que puede favorecer una espiral que fortalezca el techo de cristal. Es decir, las mujeres tienen menor acceso a los puestos de poder por su dedicación a la docencia y a temas considerados particulares. Mientras que su dedicación a la docencia y a temas considerados particulares que, además, no se cruzan –con una necesidad de invertir más tiempo– **dificulta su acceso a altos cargos**.

A este respecto, se señala que **otras identidades son prácticamente excluidas**: “Mi sola presencia en la universidad en la que estoy [privada y virtual] indica algo de las lógicas tan cerradas y discriminatorias que hay en la sociedad y en la universidad” (PX). Y lanza la pregunta: “¿Cuántas profesoras migradas hay?”. Por su procedencia, denuncia además los **estereotipos** que operan sobre las mujeres latinas que, independientemente de su formación y experiencia, están vinculadas a los trabajos de cuidados. En este sentido, problematiza que la ausencia de diversidad provoca que se haga todo “desde una mirada Occidental”, por lo que también reivindica un feminismo que reconozca y valore las experiencias de otras mujeres, de otros contextos y también de otros ámbitos como el artístico, que pueden hacer muchas aportaciones.

Por otro lado, pone sobre la mesa la **desvalorización y condescendencia** cuando menciona su experiencia como docente e investigadora y la de otras muchas mujeres de países del Sur global, así como las prácticas pedagógicas de su país de origen, por supuesto, ubicado en América Latina, “porque no se leería igual si fuera migrada de países ricos, al igual que ocurre con el alumnado” (PX).

En resumen, la inclusión de otras miradas, temáticas o autoras en el aula penaliza, especialmente, si vienen de los márgenes. Aun así, nos quedamos con uno de los *verbatim* de una profesora: “soy consciente de que se pierde bastante energía, pero una vez incorporas la mirada feminista ya no hay vuelta atrás” (P8).

¿Apoyo en el departamento?

En ocasiones, se subraya la falta de apoyo a la hora de problematizar la neutralidad de las temáticas y abordar en el departamento **perspectivas marcadas como subalternas**. Aunque no destacan grandes resistencias, se señala que no es algo que termine de calar: “Propones ciertas ideas para que se introduzcan como enfoque de todas las asignaturas en el departamento y te miran como las vacas al tren” (P4). Y, con ello, no se sabe si es un apoyo más o menos superficial:

No sé si todo el mundo tiene la misma implicación. Al entrar en el despacho pone *está usted entrando en un espacio libre de desigualdad de género*, pero no sé si es lo que pasa o esto es un poco como la publicidad, que dicen que están comprometidos con el feminismo, pero luego no tanto (PX).

Necesitamos una red de apoyo de cómo aplicar la perspectiva de género. Y no solo, sino también cómo aplicarla sin que nos afecte, porque muchas veces llego a casa pensando que no sé cómo acertar (P15).

La transversalidad de la perspectiva de género tenía que ser una obligación de la universidad y que fuera asumida por los compañeros. ¿Por qué si tú no lees mujeres, si no conoces mujeres, si no citas mujeres... cómo pretendes que nos respete el alumnado? Que no solo es meter contenidos colgando, que son los valores que transmites. La universidad no está trabajando como debería (PX).

En este mismo sentido, se suman –y se agravan– las reticencias hacia la incorporación de la diversidad cultural:

La pregunta que debería guiarnos es: ¿Cómo podemos hacer de la educación un espacio seguro e igualitario para todas las personas? Tanto nosotras como el futuro profesorado al que formo no solo tenemos estudiantes, sino que también hay entornos: origen cultural, maternidad, condiciones de vida... Cuantas más cosas se toman en cuenta, más podemos involucrar a todas y todos, si no las actividades se generan de forma poco inclusiva. Por ejemplo, si hay comunidad ecuatoriana se puede idear una acción en Educación Física donde se enseñe *ecuavóley*, una variante del voleibol originaria de Ecuador que además es mixta. Y se puede pedir que sea el alumnado ecuatoriano quien enseñe al resto. Tenemos que pensar el aula no solo como un espacio de trabajo en el que importan los contenidos. Pero es verdad que no tienen instancias de formación ni las posibilidades por tiempo, con un periodo formativo cada vez más corto, por lo que esto debería ser una responsabilidad desde la universidad. Porque tenemos un montón de docentes que no saben qué hacer con alumnado transgénero, pero tampoco se plantean diseñar actividades para que los materiales no sean muy caros o que piensen que todas las familias son blancas o están formadas por padre y madre (PX).

La falta de un compromiso institucionalizado provoca que las prácticas en los departamentos –y los institutos– no cambien o, al menos no lo hagan tan rápido como deberían, algo que también impacta en la propia relación entre los hombres. Aunque con otro nivel diferente al de las alumnas, se sigue señalando cierta presencia de la norma de género masculina de **fraternidad** dentro de la academia: “No sé si es algo estructural, si los hombres se apoyan más porque son amigos o si solo es cosa de este departamento, pero yo no noté el mismo apoyo que mis compañeros. En la forma de abrirse a grupos de investigación, a estudios...” (P4).

Reacciones: Cuando el alumnado disciplina

En líneas generales, se señala una **buena acogida en las aulas** a temáticas feministas (P1, P2, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P12, P14). Aunque no se tarda en destacar que sí que se **crean diferencias** respecto a otros temas: “con las chicas, y algún chico, suele ser positiva, hay apertura y quieren aprender, agradecen el contenido feminista. Otros no participan y otros, directamente, te lo hacen saber” (P7). En este último *verbatim*, ese *te lo hacen saber* —activando la norma masculina de la **vehemencia**— es clave porque nos lleva de nuevo a esa universidad marcada por una lógica dominación-masculino-universal donde las mujeres se ven ancladas a la norma de género **autoexigencia**, sin resultado: “tienen que ser excelentes, pero nunca van a llegar a la excelencia” (P9), lo que también acarrea un mayor cuestionamiento:

Cuando se habla de una profesora escuchas que es *atenta, cuidadosa, trabajadora, maja, hace buenas actividades...* y ellos son, directamente, *un gran profesor*. Parece que nosotras no podemos ser nunca *grandes profesoras* (P10).

Esta desconexión se marca siempre en el diálogo **profesora-mujer-joven** con **alumno-varón-normativo**, aunque las explicaciones para esta disociación son diferentes. En ocasiones, en las conversaciones se verbalizó **incomprensión**: “Las chicas vienen más a mis clases que los chicos. Me pregunto si es porque se sienten más cómodas o si no llego o no resulto interesante a los chicos, que los veo siempre con algo más de distancia” (P12). También se señala **reacción** a la materia: “Este año tuve hombres que casi no vinieron a clase porque eran muy reacios al pensamiento feminista y no les interesa nada que tenga que ver con estos temas” (P6). O, directamente, los **estereotipos** asociados a la propia profesora:

Para los TFGs tengo un imán para alumnas y alumnos no normativos. Pero con los chicos con masculinidades más normativas ninguno [...] Les parezco menos seria, menos respetable, menos eminencia que compañeros que llevan el mismo tiempo que yo –o incluso menos– [...] Tal vez sea porque mi naturaleza amable, mi feminidad... se malinterpreta por ser tonta, menos rigurosa, menos seria... y no me quieren coger (P2).

En otras conversas, se habla directamente del **dolor que causa entre el sujeto normativo** poner de manifiesto los privilegios de una forma directa:

Cuando introduces visión de género en el espacio docente tienes muy en cuenta el vínculo entre alumnado y docente, por sensibilidad y visión ideológica, así que facilitas y pones la mirada en el centro. Ellas suelen estar cómodas, pero, en muchas ocasiones, noto que ellos se violentan y se crea un rechazo. Porque les mueves el privilegio y desvelas desigualdades. Y soy consciente de que mi estilo comunicativo es muy directo y que igual no acierto en la forma de exponer (P7).

En ocasiones, la desconexión pasa a tener una actitud más activa y se convierte en **reacción directa** donde se cuestiona la figura de la docente que refuerza la masculinidad hegemónica a través de normas como **vehemencia**, **apatía** o **fraternidad**. De nuevo, en ocasiones estas actitudes se amparan en la temática: “en las asignaturas donde hay más hombres que mujeres sí que siento que interesa menos todo el tema del género y me siento más cuestionada como profesora” (P14). O se expresa en formato de reticencias ideológicas: “Te dicen que estás tratando de imponer tu mirada de la educación, como si el resto no tuviera una” (P16). En otras, por la forma de dar la clase: “Me cuesta ser directiva. Entre los grupos de masculinidades hegemónicas noto la desvalorización porque les parece que no soy tan estricta” (P13).

Sea como fuere, este rechazo es interesante porque permite observar el dinamismo inherente a las relaciones de poder que hace que los privilegios transmuten según el contexto. Así, en el aula, la figura docente es la que ostenta el poder, la dominación y la capacidad de disciplina desde diferentes formas –posición en el aula, respaldo institucional, capacidad de evaluación...-. Sin embargo, cuando la lógica dominación/subalternidad se activa puede trastocar esta jerarquía. Es decir, puede hacer que el alumno, sabedor de encarnar el sujeto normativo político, busque **disciplinar a una docente que lee como subalterna–femenina–particular**. Es decir, menos válida para ejercer su profesión y, con ello, cuestionable. Algo que causa un gran hastío:

Una compañera me dijo: ‘Estoy exhausta de tener que explicarme’. Y a partir de ahí empecé a darme cuenta de que me preguntan todo el rato por qué haces esto, por qué haces lo otro. Como que tenemos que respaldar todas las decisiones que tomamos. [...] Te hacen preguntas que son más explicaciones que preguntas, que parece que te están poniendo a prueba. He decidido seguir tirando con la clase y pasar un poco de ellos (P15).

A este respecto, durante las conversas nos narran experiencias dolorosas que catalogan como anécdotas, pero que nos parece interesante dejar alguna de ellas recogida a continuación:

En una ocasión, vino un alumno a una tutoría para una evaluación conjunta de una asignatura que compartía con un compañero. Pues se pasó toda la tutoría apelando en singular e ignorándome completamente. Mi compañero incluso me miraba y terminé diciéndole: ‘perdona, pero yo también doy el 50% de la asignatura’. Es verdad que fue una excepción, pero muy desafortunada y no veo que esto le pueda pasar a un hombre” (P12).

Me presento como mujer, madre, de 36 años... y les digo que investigo guerras, genocidios y demás y flipan. No se lo esperan. Pero luego se les olvida y en clase a algunos tíos con masculinidades hegemónicas les vas

viendo las caras de *no tienes ni puta idea de lo que estás diciendo...* o, al menos, es lo que me parece (PX).

Tanto una compañera con la que hablo mucho como yo nos dedicamos a la propaganda política. Y hay una reacción en clase de ‘¡Ah, pensábamos que te dedicabas al feminismo!’ Aplicar perspectiva de género en clase ya se asume como que no sabemos nada más que eso. Hemos pasado de las mujeres no saben nada, a las mujeres solo saben de género (PX).

Preparando un examen, me encontré con un texto que no habíamos dado en clase pero que era muy fácil, así que lo metí casi como un regalo. Pues el día del examen, se levantó uno de los alumnos y me increpó que tenía que haberlo dado en clase, que me iba a llevar al consejo de estudiantes... un pollo allí en medio y yo no sabía ni qué hacer (P7).

Cuando hablas de feminismos no es raro que haya un par de hombres que busquen conflicto. Hace poco se montó en una de las clases porque uno estuvo todo el rato replicando hasta que saltaron unas chicas. Y yo no las frené, no lo consideré adecuado, que siempre son ellas las que se autofrenan y autosilencian. Y luego otro chico más deconstruido fue el que salió escaldado (P13).

En mi primer año de clase, yo estaba nerviosa, claro, y muchos de ellos, ellos en masculino, no me tenían como figura de autoridad. De hecho, llegué a descubrir que decían que mi compañero (que es mi director de tesis) había dicho una cosa para que pensara que me había equivocado (PX).

Aunque sean excepciones, hace que se remarque la necesidad de replantearse mucho la relación con el alumnado: “¿Qué hago?, ¿cómo me comporto?, ¿de una forma más autoritaria –que ya me parece hasta grave pensarlo–? ¿O soy más horizontal? Lo mejor es ser como eres, y si eres cercana pues ya está. Otra cosa es que mantengas cierta distancia para que no se te suban a la chepa” (P11). Una tensión que se señala, una vez más, como generizada:

Mis padres son los dos catedráticos, mi padre se va al bar con sus alumnos y sus exalumnos a charlar. Mi madre nunca, respeta el espacio del alumnado. Porque ella es mujer y mi padre puede hacer esas cosas porque profesionalmente nunca va a verse contestado. Pero mi madre, que es igual o incluso más profesional, no va a poder hacer eso nunca (PX).

Esta forma de relacionarse desigual también impacta en la forma de elegir dar docencia o en los dolores que implica. Y no solo, tampoco nos podemos olvidar de la **evaluación** al profesorado. En el caso de la UPV/EHU, tanto algunas docentes como las compañeras del GMU se quejan de una encuesta generalizada, que no da lugar al aprendizaje, y lo ejemplifican en la gravedad de la última pregunta: “en general, pienso que es un buen profesor o una buena profesora”. Algo que cobra especial relevancia después de lo expuesto en estas líneas. Una valoración que toma aún más relevancia en el caso de la docencia en la empresa privada donde las opiniones pueden condicionar la propia estabilidad laboral.

7.3 LÓGICA RAZÓN/EMOCIÓN

Si la **docencia** estaba atravesada por el binomio **público/privado**, los **feminismos** o las metodologías participativas por **dominación/subalternidad**, transformar las formas de **habitar el aula** nos lleva a **razón/emoción**. Con esta tercera lógica volvemos a cómo el **académico-champiñón** ostenta el modelo de comunicación deseable que descansa en patrones masculinizados. Es decir, performar autoridad, seguridad y racionalidad. Un patrón con el que, la mayoría de las docentes con las que conversamos, verbalizan sentirse incómodas (P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14). “Cuando empecé era muy joven y estaba muy preocupada por el ¿cómo me impongo? Intenté adoptar unas formas, pero me veía muy impostada, yo no soy así” (P12).

En este estudio, hemos ido detectando cuatro dictámenes que atraviesan tanto los cuerpos de las alumnas como de las docentes como son la **discreción**, la **autoexigencia**, la **empatía** y **complacencia**. Cuando el rechazo al modelo hegemónico de comunicación se entremezcla con las expectativas del alumnado de cumplimiento de estas normas de género femeninas se crea una expectación que condicionan su experiencia en el aula. “Como soy una profesora joven se me suponen unas tareas y unas expectativas de cuidados que yo no tengo que cumplir. Y pasa lo mismo con mis compañeras mujeres, pero no con mis compañeros. De ellos nadie espera esto” (P9).

En este caso, la norma de género relativa a la **empatía** junto a la ruptura del modelo de **autoridad** hace que se tienda a leer a las profesoras de una forma **maternal**. “No quiero ser un tío de esos que llevan traje y corbata, ¿por qué tenemos que ser así? Yo no quiero hacer teatro en clase, pero eso tampoco significa que me convierta en una niñera o una madre” (P13). De esta forma, la lógica razón/emoción se entremezcla con otros binomios como duro/blando y la asignatura pasa a ser leída como blanda:

Mi punto fuerte es la cercanía, tender la mano al alumnado, hablar con ellas y ellos y que te cuenten incluso cosas personales. La desventaja es la falta de autoridad. No te ven firme y piensas que vas a poner un examen fácil. Y no sé por qué piensan que por intentar ser buena persona y buena profesora les voy a regalar la nota. Esto no solo me pasa a mí, lo he hablado con otras profesoras de mi edad y les pasa lo mismo... y también estoy segura de que a los profesores de mi edad no les pasa (P12).

Comparto asignaturas con dos hombres y me doy cuenta de que cuando algo no les cuadra conmigo ellos se vienen más arriba. Por ejemplo, estaba explicando algo y me confundí en dos términos y dije: ‘Ay, que me confundí y es al revés’. Y ya ves las caras y las risas, que es un grupo de 3 o 4, pero que están identificadísimos. Estoy segura que con mis compañeros no lo hacen [...] Y estoy segura que es, sobre todo con uno que es más serio, que con él no lo hacen porque piensan que van a tener repercusiones que conmigo no van a tener (P15).

Utilizamos el adjetivo *blanda* pero bien podríamos utilizar el de *maría*. Esa palabra cuyo uso coloquial sirve tanto para referirnos a una asignatura que se considera que no lleva esfuerzo para ser aprobada como aquellas personas que se dedican a las tareas del hogar. Un doble significado que habla por sí mismo del **coeficiente simbólico negativo** que impulsa la lógica **razón/emoción**. A partir de aquí, cuando se rompe con esa expectativa de empatía, de blanda, de *maría*, las profesoras también son penalizadas:

El nivel de exigencia que toleran es diferente. Cuando es un profesor duro, muy exigente, con muchos suspensos se entiende. Hasta puede ser considerado un buen profesor. Cuando es profesora la cosa cambia y escuchas ese ‘me tiene manía’. No se espera que una profesora joven, que su imagen no infunde autoridad, que se da por hecho que sea cuidadora, sea dura. Y se penaliza mucho más (P10).

De nuevo, estas expectativas generizadas marcan la forma de afrontar la docencia de forma diferente entre hombres y mujeres: “Los profesores se sienten bien, aunque no tengan en cuenta al alumnado. Suspenden al 80% y ni se lo miran. Si hiciéramos eso, tanto yo como muchas de mis compañeras, estaríamos al borde del síncope” (P1). En definitiva, cuando se estallan a la vez las dos lógicas **dominación/subalternidad** y **razón/emoción** el resultado es que “la amabilidad y las metodologías participativas merman autoridad académica” (P1):

En los TFGs tengo alumnas muy variadas, a veces activistas feministas, a veces no, pero alumnos solo tengo no normativos. No tengo química con los chicos. Son estructuras que chocan. De hecho, ya se nota en cómo trabajo en clase, porque no quiero seguir el modelo de seguridad y directividad, yo soy horizontal, apuesto por el trabajo continuado... [...] Soy afable y horizontal, busco el diálogo, la participación, el consenso y tratarnos de persona a persona (P1)

“Dile tú a un profesor que tiene que usar 10 o 15 minutos del principio de clase para este tipo de dinámicas que fomentan la confianza y el diálogo, que te responde que tiene que dar un montón de contenido para pararse en esto. Pues a lo mejor no importa el contenido y a lo mejor con estas estrategias ganas tiempo porque lo valora el alumnado, participa más, se implica más (P15).

Esta **falta de legitimidad** es algo que no todas las docentes están dispuestas a sobrellevar: “Bastante vulnerabilidad tengo en el aula para que aplique esta herramienta que no está situada [...] Va una profesora joven a una clase, por ejemplo, de derecho, con esta cara, este cuerpo... que ya te leen como a una pringada ¿y les vas con pedagogía activa? Mierda todo” (P6).

Razón vs experiencia

A lo largo de este texto, estamos desvelando los sistemas de dominación que operan en las aulas y cómo estas condicionan las formas de morarlas. Partimos precisamente de unas vivencias que muchas de las personas entrevistadas reivindican como recurso pedagógico que facilita el aprendizaje porque ayuda a “salirse un poco de la teoría que muchas veces no les motiva nada y les mueven otras cosas” (P13). “Intento enlazar la materia con experiencias personales. Siempre tienes alguna anécdota o vivencia y las cuento para enseñar a estudiar y conectar con ellas y ellos más rápido” (P2). Y no solo, se destaca como herramienta metodológica capaz, no solo de agilizar el contenido, sino de “integrar la experiencia personal [que] puede ser positivo, sobre todo cuando tu identidad puede tener un impacto negativo” (P10):

Cuando enseñas un idioma, lo experiencial se utiliza constantemente porque lo primero que aprendes es a expresar tu mundo: quiénes son, barrio, familia... expresar su clase, su historia, su cultura... hablan y se reivindican y las líneas se desdibujan. Es un punto de encuentro que no se da en otras asignaturas (P10).

En este sentido, la **experiencialidad** se destaca no solo como una herramienta feminista para cuestionar las relaciones de poder del sistema sexo-género sino para para cuestionar otros sistemas de dominación:

Yo trabajo desde el cuerpo porque tienes que luchar contra los estereotipos y permite reflexionar sobre estas cuestiones desde una perspectiva étnico-racial [...] Un elemento clave es la propia reflexión que les permite explicar la vivencia y el sentimiento encarnado que se tienen desde esos cuerpos menos normativos. Hay que hacer, experimentar, vivenciar y luego reflexionar y conversar [...] Suelo traer alumnado afro universitario para que cuenten sus vivencias y el alumnado está muy atento y funciona (PX).

Esta docente destaca cómo la inclusión de la posición situada funciona entre el **alumnado racializado** porque, en los contenidos docentes no suele ser una mirada habitual y “no lo han visto antes. No es como el género que se va reflexionando, con la raza se está empezando ahora. Sí que percibo que sí les gusta porque en muchas ocasiones se pueden sentir identificados”. Pero no solo, también destaca la importancia de dar herramientas antirracistas al alumnado blanco que sirvan para (re)pensar sus experiencias y miradas.

Además, incluir las vivencias también sirve para reivindicar “los cuerpos marcados” (López y Platero, 2019), crear complicidades y tender la mano a personas que, desde posiciones identitarias similares o dispares, puedan estar en una **situación de vulnerabilidad**. “Siempre salgo del armario durante el primer o el segundo día de la clase, lo marco precisamente para que sepan que estoy aquí, y siempre salen emails” (PX).

Sin embargo, y pese a todo este potencial que se ha ido explorando, la experiencialidad también está expulsada de las aulas. Antes nos detuvimos en comprender cómo el binomio dominación/subalternidad determinaba unos contenidos leídos como neutros y universales. En esta ocasión, la lógica **razón/emoción** prioriza la mirada positivista y penaliza todo lo que tiene que ver con lo vivencial:

Aunque encuentra oposición, lo menos contestado es la teoría política feminista, igual no les interesa, pero es otra cosa, con la praxis o el movimiento feminista desconectan rápido. Te excluye como profesora, especialmente, cuando metes experiencia de vida. Por ejemplo, sería interesante introducir diarios de Audry Lorde o Virginia Woolf pero va a ser visto como conocimiento íntimo, personal... que no viene a cuento (P6).

7.4 LÓGICA SUJETO/OBJETO

La última de las lógicas está íntimamente ligada a la anterior. Somos conscientes que el binomio **razón/emoción** ya apela a la separación entre mente –razón– y cuerpo –emoción–. Sin embargo, nos ha parecido fundamental incorporar esta lógica, pues como destaca Almudena Hernando (2018: 18), a pesar de esa exaltación de nuestra “esencia etérea”,

«somos» cuerpo, a través de él (y de la cultura material) nos construimos personal y socialmente, pero sobre todo construimos identidad relacional. A través de su materialidad nos ajustamos a la expectativa del orden social, nos construimos como parte de un grupo y aceptamos la subordinación. El cuerpo de las mujeres es un cuerpo mucho más intervenido por la cultura que el cuerpo de los hombres, porque es, en gran medida, a través de él y de los cánones de belleza (que las propias mujeres asumimos como propios) cómo se construye nuestra cualidad de «objetos» y de seres permanentemente infantiles o inmaduros (a través de la depilación, por ejemplo, o del rechazo al envejecimiento que mostraría un pelo canoso o un rostro arrugado).

Así que la ruptura del modelo hegemónico fijado por el **académico-champiñón** también llega al **vestuario**. Especialmente, cuando hay una ruptura previa de cuerpos –mujeres jóvenes– o formas de hacer. “Me ha pasado lo de que entre el señor con corbata que interrumpe la clase y pregunta: ‘¿quién es aquí la profesora?’ delante del alumnado y te quita un montón de legitimidad y, en el fondo, sabes que eso no se lo hubiera hecho a un compañero” (P13).

Entonces, ¿cómo se aspira a acercarse a esa normatividad desde la feminidad? En ocasiones, son los complementos los que visten la autoridad académica: “te leen diferente si no vas con bata y con la *txartela* [tarjeta] al cuello” (P4). En otras, es el uniforme universal masculino: el traje y la corbata:

Pensé en ponerme una americana porque sé que se me va a leer diferente, pero luego lo pienso y digo no, no voy a ponérmela porque eso es caer en las lógicas masculinas. Paso ganas de venir algún día con un vestido de

|| flores, pendientes, tacones y todo lo femenina que pueda para reivindicar que otras formas también pueden entrar (P13).

Esta frase desvela el marcaje como neutro de las fórmulas masculinas que impregnan tanto el propio espacio público, en general, como los cuerpos, en particular. El cuerpo de un sujeto deseable, de ese académico-champiñón, es un varón vestido de traje y corbata. Y, a partir de aquí, las flores, los pendientes o los tacones suponen una ruptura de esa neutralidad y, una vez más, una merma para la autoridad académica. Y no solo, son un foco de atención hacia un cuerpo femenino que choca frontalmente contra otra de las normas de género anteriormente descritas como es la **discreción**. No puedes pasar desapercibida con un cuerpo marcado.

Al igual que expresaban las alumnas, esta tensión se va a traducir en una vivencia diferenciada con el ropaje que va a condicionar su forma de habitar el aula. El pensamiento de lo que una prenda pueda **condicionar, desvelar o, directamente, despertar** va a ser una de sus preocupaciones cotidianas. “Es una profesión que nos expone mucho a los demás. Nos miran, se quedan con tus formas de vestir y eso te hace muy vulnerable. Es algo más en lo que tenemos que prestar atención” (P12).

En ocasiones, los complementos marcados como femeninos se utilizan como **resistencia** como una fórmula de seguridad: “Yo no soy de llevar tacones, pero una compañera me recomendó ponerlos porque da sensación de seguridad. Al principio lo hice y no me los quité hasta que empecé a sentirme más cómoda” (P12). En otras, el cuidar el aspecto se ve como una **contradicción**: “A veces caemos en estereotipos y te pillas diciendo, ¡leches! ¡estoy trabajando el género y acabo cayendo en ello” (P12).

Pero, en líneas generales, la **exposición** lleva a situaciones que se describen como “incómodas” o “molestas”. Por ejemplo, el hecho de que por ser mujer joven se cree una confianza para preguntar por una prenda o un pintalabios. Algo que se entiende como “algo personal que derriba una pared que luego es muy difícil de poner” (P13) o “sentir que de alguna forma te están juzgando” (P11).

Este malestar se enfatiza cuando entra en juego la posibilidad de despertar el **deseo masculino** que hace que la norma de la **discreción** y la **complacencia** –en este caso en negativo, no es ese sonreír para agradar, sino taparse para no hacerlo tanto– se activen con mucha más fuerza. “A mí me influye mucho el tema del cuerpo: ¿qué me pongo?, ¿qué llevo? Ellas incomodan, pero es peor pensar en los alumnos porque no quiero que me vean como lo que no es” (P12). Una práctica que influye en la propia forma de estar en el aula:

Si tengo en clase a un grupo de machitos, entonces, me pongo siempre ropa floja. Y si me doy cuenta de que me falta un botón de la camisa y que puedo enseñar algo, pues me puedo pasar las cuatro horas de clase con el abrigo puesto. Pero si no estuvieran esos cuatro, porque realmente son cuatro, no habría pasado nada (P13).

Esta preocupación por los cuerpos se subraya especialmente al inicio de la carrera cuando las docentes tienen tan solo unos años más que el alumnado. Activando aún más la lógica **sujeto/objeto de mirada**, donde las masculinidades hegemónicas no se sortean ni siquiera cuando el cuerpo es más vulnerable:

Yo con 27 y ellos con 22, miraban mis piernas o el culo en vez del texto. Y llevo un vestido que no es mi elección personal sino médica, que lo hago porque tengo que ponerme una faja térmica para poder caminar, pero haga lo que haga el cuerpo está ahí (PX).

A este respecto, surge lo **virtual como espacio de oportunidad** en una de las entrevistas: “El dominio de las redes sociales beneficia ampliamente a las mujeres. Noto que escribir nos hace sentir más cómodas y no tan condicionadas por nuestro cuerpo y nuestra voz” (P16). Además, señala que permite incorporar una cercanía y una afectividad que se complica en lo presencial, “porque abrazar o tocar a un estudiante no siempre se entiende bien”. Sin embargo, las formas de comunicación escritas permiten fórmulas como *que tengas un bonito día, me alegra saber de tí, es un placer trabajar contigo* a través de las que se movilizan, “si se enseñan a gestionar, formas más afectivas, empáticas y respetuosas de comunicación” (P16).

La regla

“El cuerpo está ahí”. Esta afirmación toma especialmente fuerza cuando hablamos de la **menstruación**. La regla, uno de los tabúes presentes en nuestras sociedades que estigmatiza el sangrado como algo vergonzante y casi innombrable, está atravesada por las cuatro lógicas que citamos en el texto: **privado-subalternidad-emoción-objeto**. Y, con ello, las mujeres cis, los hombres trans y las personas no binarias que menstrúan suponen otro **resquebrajamiento a la neutralidad** del académico-champiñón.

“Yo tengo reglas muy dolorosas y lo paso mal. Te coincide en clase, tienes que tomar algo, salir al baño, pedir disculpas... No he dicho nada porque no me salía decirlo, me parecía muy personal” (P12). El dolor y el malestar se entremezcla con la norma de género de la discreción y pone de relieve la necesidad de esconder el cuerpo:

Ellos pueden tener dolor de espalda, de cabeza... nosotras también pero además estamos condicionadas por la regla. En el despacho no tengo mucho problema, un ibuprofeno y tiras, pero dar clase es diferente. Estar en el espacio público... te pones delante de tanta gente, piensas en

ponerte algo oscuro no vaya a ser que manches y que seas la comidilla de la universidad hasta el fin de los días (P11).

Una vivencia que toma aún más fuerza cuando entra la endometriosis, una enfermedad ignorada e invisibilizada que, sin embargo, condiciona la experiencia en el aula, la carrera académica y la vida:

Me diagnosticaron de endometriosis y es muy duro porque igual tienes una semana buena en un mes. Se hace muy difícil hacer carrera porque hay una serie de expectativas de productividad que bajan por una cuestión fisiológica [...] Nadie tiene en cuenta las diferentes capacidades de los cuerpos de las mujeres y todos estos problemas que tenemos tanto las alumnas como las profesoras. Como mujer soy paciente crónica, y soy paciente crónica porque soy mujer. Y cualquiera puede decir ‘tengo un hueso roto’, pero, aunque mi útero esté roto, como no se ve, como no se entiende el dolor tengo que tragármelo y dar clase. Y si estoy muy mal tengo que acabar dando explicaciones y sé que no tengo por qué contar que tengo una enfermedad crónica... pero no tengo más remedio (PX).

Cabe señalar que, durante las conversas, el tema de la regla fue uno de los que no salía por sí mismo y, sin embargo, al preguntar, se consideraban como una de las vivencias del cuerpo más fundamentales y sí se entendía como positivo el ponerlo sobre la mesa. “Nunca contemplé la regla como parte del aula y la verdad es que no estaría de más hacer algún tipo de reflexión al respecto. Como mujer sí que hay alguna alumna que me ha expresado malestar y dejo que se dosifique, pero nunca me había planteado trabajarlo” (P14).

Maternidades

A lo largo de este texto, el tema de la **maternidad** se ha citado brevemente en algunas ocasiones. A lo largo de las entrevistas, ha salido en diferentes momentos para poner de manifiesto lo ajena que es la academia a los cuerpos gestantes. Ajena a los dolores de la reproducción asistida o de los abortos. Ajena a los malestares del embarazo como las hemorroides, náuseas o vómitos del embarazo. Ajena a la fantasía de una conciliación imposible que impacta en las carreras de las mujeres que deciden maternar. En definitiva, un tema tan ajeno que incluso lleva a comentarios como que “siempre me presento como madre de tres y no se lo esperan. Y te encuentras con el tío que te dice, ¿tres, estás segura? Esa infantilización me tiene harta” (PX).

Este extrañamiento en la universidad presencial a la maternidad parece debilitarse en las aulas virtuales. Algo que se señala como fundamental “cuando eres migrada y no tienes redes de apoyo y tienes que seguir trabajando. [...] No ha habido descanso, así que aprovechas a las 3 y 4 de la mañana para trabajar” (PX). Esta oportunidad también la identifica en sus alumnas, que proceden de contextos diversos –lo que “permite conocer

cómo se hace la maternidad en otras partes del mundo”– y con perfiles diferenciados de la universidad pública y presencial:

Mis alumnas son mayoritariamente mujeres, de mayor edad, algunas madres con niños muy pequeños, con un montón de sacrificio. Y en las tutorías, por ejemplo, muchas están con sus bebés en brazo (algo menos frecuente en hombres). [...] Pueden salir de ese mundo de maternar que es muy complejo, también porque nos entienden como seres pasivos. Algo curioso porque mi experiencia es notar una enorme adrenalina en mujeres que acaban de parir, con una gran capacidad de aprovechamiento del tiempo y de poder hacer mil cosas” (PX).

Cuerpos marcados

Como fuimos desvelando, el ser mujer y joven marca de forma importante la experiencia en el aula y en la carrera académica. Mayoritariamente, esta maraña se complementa a través de ejes normativos como ser blancas, autóctonas, heterosexuales, con una funcionalidad normativa. Sin embargo, a lo largo de las conversaciones, nos encontramos con otros ejes de fuga de la normatividad donde el cuerpo marcado habla aún más alto por estar atravesados, además de por el machismo, por **otros sistemas de dominación** muy presentes en nuestras sociedades como son el **capacitismo**, el **colonialismo** o el **supremacismo blanco**.

El primero que queremos destacar es el cruce entre género y diversidad funcional. “Me ven con mi *scootery* marco una diferencia. Además, tengo que adaptar mis clases a mis necesidades físicas. Al principio, me preguntaba si podría afectar negativamente a mis clases, pero no, apporto otras cosas y se establece una buena relación” (PX). Aunque en el aula su experiencia es positiva, su experiencia como docente está fuertemente condicionada por una estructura que no tiene en cuenta sus vivencias y necesidades:

No podía seguir con el ritmo de las clases, las horas de contrato y cobrando una miseria. Empiezas a pensar que así no vas a conseguir acreditación... Ya después entré en un sindicato y empezaron las guerras reales, sigo teniendo buena voluntad y palabras, pero no hay actos. Tardaron dos años en adaptar el aula físicamente porque, como eres sustituta interina no merece la pena. Tengo compañeros que me han visto llorar muchas veces. Ahora menos, estoy más relajada. Pero institucionalmente mal, la facultad bien, especialmente, con compañeros cercanos (PX).

Este olvido institucional se habla con la invisibilidad de otros ejes como la racialización que también condiciona la experiencia en la universidad. “En mi caso, el hecho de ser una mujer negra marca mucho. En la parte física, hay personas que daba por hecho que iba a destacar en ciertas actividades que no tiene por qué ser así. Expectativas sobre lo que puedes rendir basadas en estereotipos” (PX). Una vivencia que la lleva a centrar su experiencia docente

e investigadora en el eje raza-etnia en una universidad donde aún queda mucho por hacer:

En el departamento el tema del género está muy metido, con la raza es otra cosa. Ahora voy tirando de otros compañeros y estamos introduciendo el tema de la raza. Hay investigaciones, pero no se incorpora como puede estar el género. Aquí no todo el mundo está en esta reflexión y pensamiento. La mayoría de la gente no lo tiene ni pensado y se queda en ese 'yo no soy racista'. Y, sin embargo, sigues escuchando comentarios, maneras de actuar, acciones que están muy interiorizadas que no las ven como ofensivas, pero sí lo son [...]. Los compañeros sí me apoyan, aunque no tienen mi visión más personal y esto marca una diferencia. A mí me llega al corazón. Esto es más que ANECA, es mi vida, me lo creo. Y cuando investigo otros temas que no me tocan tanto pues no lo vivo con tanta intensidad, así que entiendo que ellos tampoco lo vivan igual (PX)

7.5 A MODO DE CIERRE

A lo largo de este capítulo se han ido visibilizando las formas de dominación que atraviesan las experiencias de las profesoras. Pero, por el camino, también se han ido entretejiendo estrategias de supervivencia y resistencias que nos hablan de otra forma de hacer y habitar la academia. Entre ellas, y como ocurría con las compañeras del GMU, destacan en un **nivel interpersonal** las **alianzas** que se forman entre profesoras –y algún que otro profesor– para trabajar docencia o investigación con perspectiva feminista:

Así que te buscas y acabas encontrando un grupo, mayoritariamente de profesoras, con los que trabajar. Y nos sentamos, nos preguntamos cómo hacer, cómo podemos preparar los grupos, los roles... y hoy somos felices y nos sentimos privilegiados. Aunque nos gustaría tener más tiempo para dedicar a las clases (P3).

A nivel de departamento, te apuntas con las personas que quieren hacer y lo haces por satisfacción individual o de equipo, pero no porque se exija o se valore. Ahora están dándole mucho bombo a los Objetivos del Desarrollo Sostenible, pero, al final, si no hay un plan estratégico real que se implemente no vale de mucho (P4).

Lo más importante son las alianzas, conformamos un equipo pequeño que nos cuidamos mucho (P8).

Nos hemos hecho un grupo de cinco profesoras y no es casualidad que seamos mujeres. Ahora estamos sumando a un compañero que tiene una sensibilidad especial. Pero no sé si a los hombres del departamento les interesa el tema del género. La verdad es que esto podría ser otra línea de investigación (P11).

Nos preocupamos de hacer transferencia de conocimiento de varias maneras: a través de proyectos con compañeras para implementar la perspectiva de género de forma interdisciplinar en distintos ámbitos. O a través de proyectos en cárceles dando formación a hombres que han ejercido violencia machista (P15).

Este tipo de alianzas, de formas diferentes de habitar la docencia y la investigación al modelo productivista y gerencialista neoliberal, abre líneas

de fuga para el cambio en la academia –o, al menos para generar otro tipo de relaciones y espacios entre docentes y entre docentes y alumnado–. Una tarea que se vuelve complicada en las condiciones laborales y de vida en la que se contextualizan sus vivencias, si bien se pueden convertir en una oportunidad para politizar los malestares. A este respecto, acabamos con las palabras de Ester Conesa Carpintero (2019: 81):

Cuidar y crear espacios para la *responsabilidad* es una cuestión compartida. En este punto, si aquellos que diseñan, implementan y evalúan las políticas de gestión no responden y no toman su *responsabilidad*, el colectivo académico necesita detenerse y preguntarse qué circunstancias permiten estar *disponibles* para responder, y cuestionar qué significa realmente la *disponibilidad* en un proceso de *cuidado y responsabilidad* que se entrelaza con relaciones de poder. Tener que *responder* y ser *responsable* en las *políticas feministas en estos tiempos de crisis* significa parar por un momento, pensar críticamente y crear *espacios de disponibilidad* para involucrarse en los problemas que nos afectan como comunidad, así como en otros asuntos más amplios, reconociendo que algunas posiciones tienen más *capacidad de responder* que otras. *Crear espacios de disponibilidad* significa crear tiempo para organizar y sostener la vida colectivamente –estudiantes, colegas, vicerrectores, políticas, ciudadanas– y quizá esta es nuestra mayor responsabilidad como académicas en diferentes posiciones y situaciones. Nuestro sentimiento de precariedad puede llevarnos al individualismo, para sobrevivir en este ambiente hostil o nos puede llevar a comprometernos colectivamente para así crear mejores instituciones científicas, *cuidar* ampliamente con *responsabilidad* en relación a otros ejes de exclusión, y crear *tiempo* para el cuidado (2019: 81).



A MANEIRA

DE

ENSINAR?

8. CONCLUSIONES

A lo largo de este texto hemos ido recorriendo diálogos y miradas a las aulas desde diferentes ángulos. El enfoque de la investigación-acción participativa feminista (a partir de aquí, IAPF) nos permite hilvanar las reflexiones y vivencias de alumnado y profesorado de niveles educativos distintos. Actores que, en un principio, podrían parecer opuestos y que, sin embargo, comparten muchos de los bienestares y malestares.

Por un lado, el profesorado de Abusu Ikastola nos abrió las puertas del centro para, en un proceso de sensibilización, reflexión y politización, ir trabajando los diferentes nudos de género que se van amarrando en las aulas. En este caso, se prioriza la mirada de la figura docente, que es quien se implica activamente en el grupo motor de secundaria (a partir de aquí, GMS). Un grupo que se estructura así por las lógicas de tiempos, por su experiencialidad y, especialmente, por la vocación de tener continuidad en el futuro. Este GMS consideró fundamental introducir la mirada del alumnado, con el que compartimos diversos espacios de diálogo.

Por otro lado, en la UPV/EHU, localizamos a un pequeño número de mujeres jóvenes con praxis feminista que estuvieran dispuestas a participar en el grupo motor de universidades (a partir de aquí, GMU). Ellas decidieron que sería un espacio no mixto, donde sentirse cuidadas y libres de expresar sus dolores, y fueron las encargadas de traer a amigas y compañeras para terminar de configurar el equipo. A partir de aquí, compartimos experiencias, buscando las condiciones que estructuran los malestares que se enmarañan en las aulas y (re)pensando estrategias para superarlas. El GMU también decidió abrir el proceso y hacer espacios de diálogo con más alumnado. Y no solo, también pusieron el foco en esas profesoras jóvenes que acabarán siendo coprotagonistas de este texto.

Estas dos estructuras permiten poner en conversación las experiencias de dos actores –profesorado/alumnado– de dos niveles educativos diferentes –secundaria/universidad–. Y queremos poner énfasis en ese *poner en conversación* porque en ningún momento queremos que se entienda como un estudio comparativo. Cada uno de ellos habla desde una posición, un momento y un contexto determinado, algo fundamental para comprender el dinamismo de las lógicas que atraviesan las aulas y su dificultad para desentrañarlas.

Así que no podemos olvidar que los espacios de secundaria y universidad tienen muchos puntos en común, al fin y al cabo, ambos están insertos en una matriz de dominación educativa muy similar. No obstante,

también tienen grandes diferencias y una de ellas son las prácticas del propio alumnado. En estas líneas utilizamos la palabra *alumnado* aun a sabiendas que es un término que puede invitar a pensar que es un colectivo homogéneo, nada más lejos de la realidad. Especialmente, cuando nos movemos en niveles educativos separados por cinco o diez años de distancia que, en esas edades, es todo un mundo. Y es que el momento vital, el recorrido académico o el nivel de politización van a ser claves a la hora de identificar las normas de género y las lógicas de dominación.

Cuando empezamos esta investigación eran tres las tensiones de las que partíamos: público/privado, razón/emoción y dominación/subalternidad. A lo largo del proceso no solo se constata que **las lógicas de género están presentes y moldean los espacios educativos de secundaria y universidad**, sino que también se observa claramente la activación de una cuarta: sujeto/objeto, que ha permitido atender a la importancia de los cuerpos y su lectura en las aulas (ver FIGURA 8/1).



FIGURA 8/1: Las lógicas del sistema sexo-género. Elaboración propia

Por su parte, como forma de interiorización de estas dicotomías se parte de la idea que **las normas de género afectan a la forma en la que se distribuyen roles, tiempos y tareas en las aulas y grupos de trabajo**. Entre estas reglas no escritas que contribuyen a naturalizar desigualdades estructurales como comportamientos privados, hemos visto actuar las tres femeninas que se constituyeron como arranque: discreción, autoexigencia y empatía. Durante el proceso, sumamos una cuarta, complacencia, y cuatro normas masculinas: vehemencia, apatía, invulnerabilidad y fraternidad (ver FIGURA 8/2).

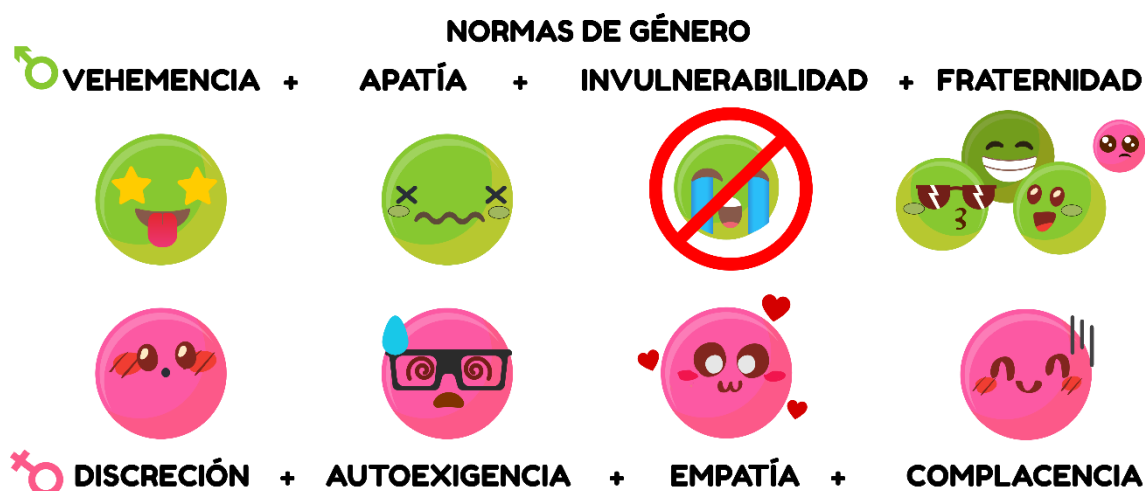


FIGURA 8/2: Las normas de género detectadas en la investigación. Elaboración propia

Obviamente, cuando hablamos de normas de género nos referimos a mandatos sociales que van domesticando nuestras conductas, moldeando nuestros cuerpos y mentes. Eso no quiere decir que todas las personas respondan a este perfil o lo hagan con la misma intensidad. De hecho, siempre que se habla de estas tendencias se destacan que existen excepciones y nosotras no queremos olvidarnos de ellas. Son pautas que causan malestares cuando se ignoran o traspasan, pero que no son impenetrables.

En esta línea, su identificación, problematización y formas de resistir han variado entre secundaria y universidad. Por un lado, el momento vital hace que las normas de género condicionen de forma diferente a personas adolescentes que a adultas jóvenes. En las primeras, encontramos una transformación constante de los niveles de madurez mental y corporal que hace que cada persona se desarrolle –y se autoperciba– de forma diferente. Que te haya bajado (o no) la regla, se te haya agravado (o no) la voz, que decidas (o no) depilarte, que busques (o no) pareja, que priorices (o no) el círculo de amistad al familiar... Aunque las normas de género están presentes desde que nacemos –rosa + pendientes + vestido + muñeca + dulzura + *no seas mandona* = niña / azul + mono + balón + potencia + *no seas nenaza* = niño– se van acomodando a nuestro propio desarrollo y contexto.

De esta forma, algunas se activan igual, otras todavía son más sutiles y otras, directamente, todavía no lo han hecho. Y, con ello, hay que entender que al proceso de domesticación (o no) de cuerpos aún le queda recorrido. Falta que las normas se activen en torno a muchas vivencias –la noche, las relaciones sexoafectivas, el mundo laboral...– y, con ello, se hace más complicado detectar como estas reglas actúan docilizando y moldeando la forma de comprender(nos).

Por otro, el recorrido académico y el nivel de politización también va a ser clave para desvelar las relaciones de poder que operan tras nuestras experiencias. O, en otras palabras, ir creando una cesta de herramientas personal y colectiva para (re)pensar el entorno. Y, sobre todo, encontrar(se) en espacios de iguales donde compartir y problematizar que, casi siempre, los dolores individuales tienen un remedio estructural.

La suma de estos tres factores hace que el profesorado y el alumnado de secundaria perciba las normas de género como más sutiles. Mientras que las profesoras y las alumnas universitarias las aprecian como mucho más presentes. Especialmente, teniendo en cuenta que unas y otras están ligadas a una praxis feminista. Por eso, y al contrario del orden con el que hemos ido tejiendo este texto, vamos a comenzar por los aprendizajes recolectados en el proceso con las compañeras universitarias, por ser la lectura más profunda e incisiva sobre las normas de género que operan en las aulas y, con ello, la que nos da más pistas sobre cómo los sistemas de dominación condicionan las experiencias.

8.1 APRENDIZAJES DESDE LA UNIVERSIDAD

8.1.1 Del académico-champiñón al alumno-champiñón

Como recogíamos en el *capítulo 3 Cesta metodológica*, la matriz de dominación imaginada por Patricia Hill Collins (2000) nos ayuda a ver cómo se articula la dominación en contextos determinados. Tras el proceso realizado, esta herramienta nos permite ordenar las opresiones y resistencias expresadas por alumnas y profesoras.

Empezando por las primeras, a nivel de dominio de poder **estructural**, sus vivencias están atravesadas por una universidad inserta en un contexto neoliberal que (se) alimenta de diferentes sistemas de dominación como el capacitismo, el clasismo, el colonialismo, el edadismo, la LGBTIQ+fobia o el racismo. Todo ello deja una institución con escasos recursos, cada vez más precarizada, masculinizada y fuertemente jerarquizada, lo que obvia totalmente la voz del alumnado.

Esto se sostiene con el dominio de poder **disciplinario** que está atravesado por la lógica dominación/subalternidad reproducida en profesorado-alumnado. La figura docente, en una posición claramente jerárquica, es quien decide qué es y qué no es conocimiento. Es quien decide lo que se evalúa y lo que se deja de evaluar. Y, en última instancia, es quien pone la nota. Algo nada desdeñable, especialmente, si tenemos en cuenta la carga de afrontar las tasas académicas en un contexto de creciente precarización de las vidas.

No podemos olvidar que la universidad sigue liderada por el que hemos venido a llamar, tomando la noción de Amaia Pérez Orozco (2010), académico-champiñón, ese sujeto político normativo dibujado desde ejes de privilegio —el BBVAh, siguiendo con Orozco (2014)— que no tiene responsabilidades de cuidados. En muchas ocasiones, ese académico-champiñón centra su docencia en un análogo alumno-champiñón (ver FIGURA 8/3). Y no solo crea una clase pensando en sus capacidades, deseos y necesidades, sino que exige un resultado pensando precisamente en lo que se espera de él.

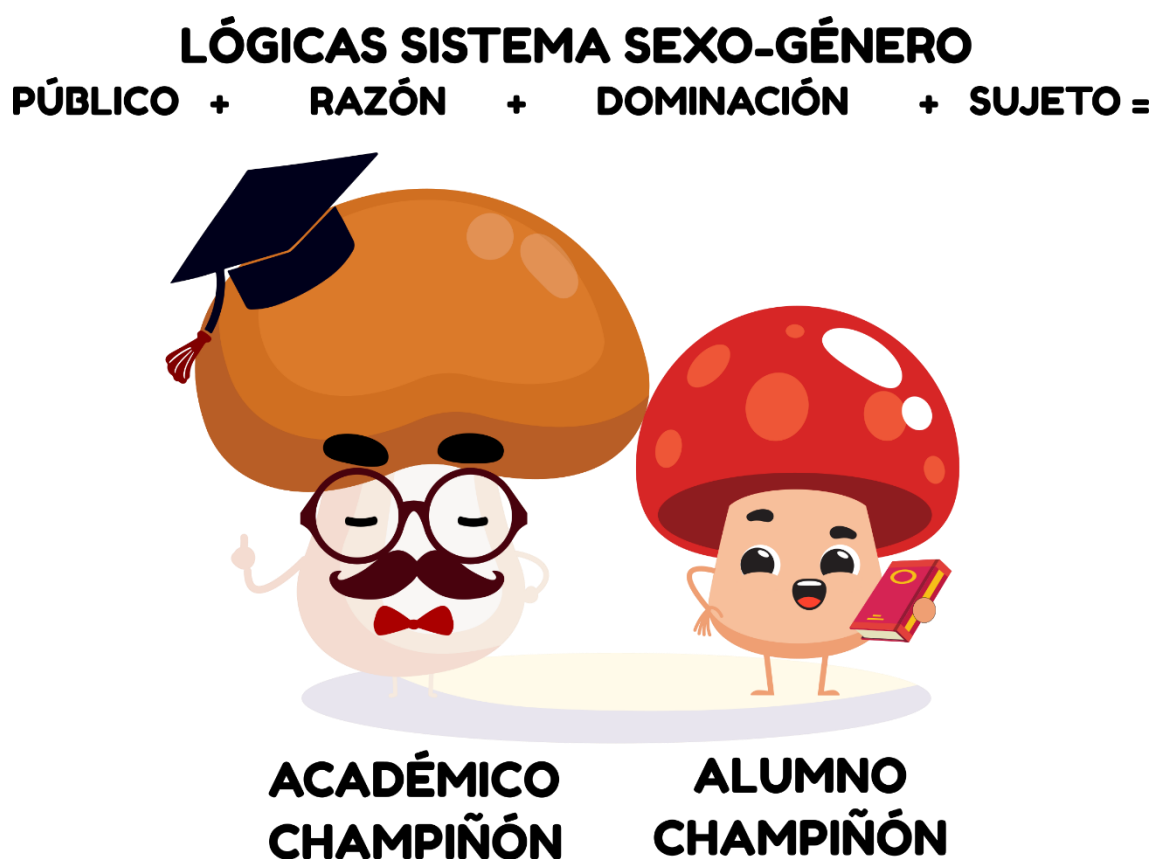


FIGURA 8/3: La lógica del trabajador champiñón en la enseñanza. Elaboración propia

De esta forma, el dominio **cultural** está totalmente entretelado por la deseabilidad del académico-champiñón y del alumno-champiñón. En consecuencia, la norma la marca una maraña de ejes de privilegio como puede ser el capital cultural, la clase social, la diversidad funcional, el género, la lengua, el origen o la racialización, por citar algunos de los organizadores sociales que se señalaron a lo largo de este proceso. Es decir, cuanto más lejos esté el alumnado de ese sujeto cartesiano, cuanto más marcado esté su cuerpo, más difícil lo tendrá para amoldarse a las expectativas del aula.

Esto puede verse muy bien en el **modelo de comunicación hegemónico** que bosqueja el deseable de comunicador en base a cualidades definidas como

masculinas. El orador ideal es un hombre que, con voz grave, argumenta seguro y sereno, donde, si se aprecia un atisbo de nervios, son los justos para movilizar. El hecho de que este perfil sea el referente (también) en las aulas se explica en base a la lógica razón/emoción que, a su vez, entreteje una serie de normas de género femeninas y masculinas. Vamos a detenernos un poco en esta idea.

Normas de género y ocupación del espacio público

En la situación que hemos planteado anteriormente, se activa la norma de género femenina de la **discreción**, entendida como el imperativo de pasar desapercibida hasta casi desaparecer. Las alumnas reconocen ese mandato cada vez que tienen que intervenir o, incluso, moverse por el espacio público. Romper esta norma significa ser tachada, por ejemplo, como mandona u ordinaria. Cuando se entremezcla con otra de las normas femeninas, como es la **autoexigencia**, entonces da lugar al síndrome de la impostora, esa falta de confianza que hace pensar que nunca se es lo suficientemente buena o se está lo suficientemente capacitada para ocupar lo público. Y si se activa la lógica sujeto/objeto entra la **complacencia** y, con ello, la sonrisa impostada, la evasión del conflicto o un cuidado extremo de los adornos del cuerpo, especialmente, si hay presencia de masculinidades hegemónicas dentro de esa matriz heterosexual.

Frente a las normas de género femeninas, las masculinas. Frente a discreción encontramos la **vehemencia**. Es decir, ese ímpetu, incluso irreflexivo, por tomar la palabra. A ellos los perciben –y se perciben– con una mayor libertad a la hora de ocupar lo público, tanto en tiempos como en temáticas. Si añadimos otra norma de género masculina como es la **invulnerabilidad**, hace que, antes de reconocer la falta de conocimiento, sean capaces de hablar de cualquier cosa con tal de no mostrarse vulnerables.

Podemos observar cómo si las normas de género **femeninas** buscan atrapar a las mujeres en el espacio privado, las masculinas impulsan a los hombres a lo **público** –a la par que los expulsa de lo privado–. En consecuencia, las normas de género femeninas tienden a desactivar la participación en el aula de unas alumnas que toman menos la palabra y, cuando lo hacen, lo preparan más, se sienten menos legitimadas, ocupan menos espacio y se castigan más por hacerlo. Mientras que las normas de género masculinas tienden a activar la participación en el aula de unos alumnos que, además, se ven más arropados para hacerlo porque, en muchas ocasiones, encarnan el modelo hegemónico de comunicación masculino. Y, cuando no lo hacen, cuentan con la norma de la **fraternidad** para apoyarlos, eso sí, siempre que encajen en la masculinidad hegemónica y (más o menos) en la normatividad cartesiana.

El prototipo del alumno-champiñón alimentado por el predominio del académico-champiñón, también lleva a que la corporalidad femenina esté fuertemente atravesada por las relaciones de poder. El cuerpo de las mujeres es, a la vez, invisible y foco de atención. Invisibilizado en cuanto a tener la regla, sobrerrepresentado en cuanto a fuente de deseo de alumnado y profesorado. Una incoherencia que se explica al desentrañar esta lógica **sujeto/objeto**.

Pero, para ello, tenemos que comprender dos tendencias contrarias. Las mujeres son cosificadas en buena parte de sus vidas, exceptuando en el deseo donde la tensión se invierte y son consideradas sujeto que despierta el deseo. De esta forma, las Evas son, a la par, objeto de mirada y sujeto de deseo haciendo que las lógicas **discreción** y **complacencia** se activen brutalmente. Discreción, en cuanto a intentar pasar desapercibida y no levantar su mirada, complacencia, en cuanto a actuar—adornarse para otros, en este caso, para que el otro no se sienta interpelado—.

Los cuerpos de las mujeres no son los únicos cuerpos marcados en el aula. La lógica sujeto/objeto y dominación/subalternidad condiciona los cuerpos con funcionalidades normativas, disidentes de género, disidentes sexuales, neurodiversos, racializados... todos ellos se alejan de la experiencia del que hemos venido llamando el alumno-champiñón. Ese que no enferma, que no menstrúa, que no necesita cuidados (ni cuida) y **que tiene las capacidades y condiciones ideales para desarrollar sus habilidades porque es, precisamente, el que marca los estándares que seguir y alcanzar**.

En definitiva, el alumno-champiñón es el ideal que, hecho a imagen y semejanza de quienes ostentan el poder y el espacio público, se encarna en el sujeto cartesiano y que, a la vez, performa las normas de género. Por eso, pensamos que el abordaje de lo público por parte de personas diversas que estallen ese modelo de BBVAh —es decir, la mayoría de la población— puede ir abriendo líneas de fuga que vayan debilitando las normas de género y los sistemas de dominación. Así, queremos destacar la necesidad, subrayada tanto por alumnas como por docentes, de incorporar una **mirada interseccional** para no olvidar que el género no opera de forma independiente, sino que se enmaraña con otros marcadores sociales que condicionan nuestras vivencias.

Normas de género y división sexual de los trabajos en grupo

Volviendo a las reflexiones de las alumnas, la toma de la palabra no es el único espacio que ensucian las normas de género. Embarran el aula, en general, y los grupos de trabajo, en particular. Uno de los elementos más denunciados es la **división sexual del trabajo**. Para ilustrar esta idea queremos utilizar la

figura del iceberg de la economía feminista. La parte que sobresale del agua está ocupada por lo productivo, que es el mundo de la economía o la política. Esta parte pública, que es donde mora el poder, está fuertemente masculinizada y es la que (re)conocemos y valoramos. Mientras tanto, bajo el agua, se encuentra lo reproductivo, ligado al mundo de los afectos, los cuidados y, en general, del sostenimiento de la vida. Esta parte privada y está fuertemente feminizada. Además, como ocurre en el iceberg, está invisibilizada y, con ello, no se le da valor ni reconocimiento.

Nos detenemos en esta idea porque, dentro de los grupos de trabajo, podemos encontrar este iceberg repetido en la **dicotomía tareas productivas-reproductivas**. Las labores productivas tienen visibilidad, prestigio y se toman en cuenta para la evaluación. Por ejemplo, elegir el tema, el liderazgo o la portavocía. Mientras que las labores reproductivas son invisibles y, con ello, no se suelen nombrar ni tener en cuenta de cara a la nota, aunque sean indispensables en cualquier buen trabajo. Por ejemplo, el envío de correos, cuidar lo afectivo, la gestión de tiempos o la corrección y maquetación del texto.

En el aula, se detecta una división sexual del trabajo donde las tareas productivas están masculinizadas, mientras que las reproductivas feminizadas. Algo que se repite en los propios roles que se adaptan en el proceso. Para comprender esta divergencia volvemos a necesitar detenernos en dos pares dicotómicos de normas de género que, en este caso, chocan frontalmente como son **autoexigencia-apatía** y **empatía-invulnerabilidad**.

Por un lado, la norma de género femenina de la autoexigencia activa la necesidad de hacer un buen trabajo y, con ello, de tomar el rol de *hormiga*. En frente, la norma de género masculina de la apatía lleva a la inacción y al pasotismo y, con ello, a performar el rol de *cigarra*. Es decir, demostrar activamente desinterés e intentar desvincularse de la mayor parte del trabajo o, en su defecto, realizarlo a última hora. Como se puede ver, son dos lógicas que chocan frontalmente y que son difícilmente irreconciliables: ¿Quién va a ceder antes en un trabajo en grupo: quien necesita una sistematización y tiene que conseguir una nota alta para sentirse valorada ... o quien tiene que fluir y procrastinar y no necesita darle tanta importancia al resultado? Es muy probable que ese mandato de autoexigencia haga que las mujeres terminen realizando la parte de trabajo que quede sin hacer que, como mínimo, es aquella que nadie valora –es decir, la reproductiva–.

Pero hay más, la norma de género femenina de la empatía activa la obligatoriedad de encargarse de los malestares. Mientras que la norma de género masculina de la invulnerabilidad impone alejarse de las emociones. Es decir, la primera empuja a ser la guardiana de los afectos, mientras que la

segunda hace que sean algo incluso incómodo. De nuevo, dos lógicas que colisionan entre ellas y que una de ellas lleva las de perder: ¿quién se va a encargar de las emociones, la que encuentra malestar en el hecho de no abordarlas o el que se encuentra cómodo dejándolas a un lado?

En suma, cuando se encuentran autoexigencia-empatía y apatía-invulnerabilidad se da una colisión que dificulta, y mucho, la autogestión del trabajo en grupo. Lo que nos lleva a la necesidad de (re)pensar y problematizar no solo cómo atraviesan las lógicas de dominación y las normas de género a las mujeres, sino también a los hombres. De lo contrario, en los grupos de trabajo fomentaremos, como ya ocurre en lo laboral, ese mito de la *superwoman*. Esa heroína que puede triunfar en lo público sin desatender lo privado, darse a los demás y autocuidarse, todo ello sin abusar de antidepresivos. Mientras que dejamos que los jóvenes se hundan aún más en unos malestares que no saben/pueden verbalizar obsesionados con el mito del *ganador de pan* –no queremos dejar de recordar que los varones se suicidan hasta casi tres veces más que las mujeres–.

Como resultado, a medida que avanzan en la carrera, los grupos se generizan. A nivel **interpersonal**, las alumnas tejen redes de resistencia buscándose en otras mujeres, identidades disidentes o masculinidades no hegemónicas. Valoran la creación de espacios de iguales –sin dejar de ser diversos– donde politizar los malestares y colocar en el centro los afectos. Algo que se extrapola a los grupos de trabajo que se eligen como no mixtos porque consideran que son lugares donde se permite cuidar los cuidados. En esta línea, ven con complicidad a las docentes jóvenes, con perspectiva feminista y/o uso de metodologías participativas por crear climas más horizontales y seguros, donde se sienten menos condicionadas por las lógicas de dominación y más libres para traspasar las normas de género.

8.1.2 La matriz de dominación en las trayectorias de las docentes

Aunque en una posición de poder diferenciada, las profesoras atravesadas por la maraña de ejes género –mujeres–, edad –jóvenes– y, en este caso, método –perspectiva feminista y/o metodologías participativas– se mueven en la misma estructura que las alumnas y, con ello, vamos a encontrar grandes paralelismos en sus vivencias.

En el caso de las profesoras, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (a partir de aquí, ANECA) concentra el domino de poder **disciplinario** que, siguiendo la lógica público/privado, devalúa la función docente. Si volvemos a utilizar la **figura del iceberg**, la parte que sobresale del agua estaría ocupada por una investigación que sigue lógicas

productivas y que es la parte visible y valorada. Mientras tanto, bajo el agua, se encuentra la docencia, con lógicas reproductivas y, con ello, invisibilizada y sin reconocimiento.

Antes de continuar, cabe señalar que la enseñanza universitaria es, de todos los niveles educativos, la que más reconocimiento tiene. Esto se explica porque es la más despegada de la parte reproductiva y la única que no está feminizada a medida que subes escalones. La universidad, especialmente en altos niveles, sigue liderada por ese **académico-champiñón**. Y, con ello, puede centrarse en la carrera productiva.

En este caso, la ANECA marca que la carrera productiva se obsesione con una investigación que atiende a criterios y *rankings* con lógicas más productivistas que sociales. Esta priorización hace, no solo que la docencia no cuente, sino que incluso obstaculice la movilidad ascendente, que se consigue dedicando tiempo a investigar y publicar en revistas de impacto.

De esta forma, y como pasa en nuestro iceberg, aunque la docencia sostiene y da sentido a la propia universidad, no se considera (tan) importante. Nos detenemos en este aspecto porque una de las demandas más reiteradas que encontramos en el alumnado es una mayor implicación del profesorado. Sin embargo, aquellas personas que priorizan la docencia tienen más dificultades para la estabilidad y la promoción. Y, con ello, cuentan con menos tiempos y recursos.

Una problemática que va tomando **forma de espiral** si tenemos en cuenta que las personas que cumplen con las lógicas productivas tienen más fácil ascender. Y viceversa. Es decir, las personas que cuidan la docencia tienen más probabilidad de quedar por el camino o, al menos, más lejos del poder. Entonces, ¿cómo detener este ciclo si las personas que logran más cuotas de poder son precisamente las que destacan por una visión productivista de la investigación? O, reformulando la pregunta, ¿cómo conseguimos revalorizar la parte reproductiva si quien otorga el valor es quien se encuentra en la cima del iceberg?

Pero la docencia –y sus docentes– no están solo atravesados por la lógica público/privado. Su (des)valorización también está supeditada por la materia –*dura o blanda*, especializada o generalista–, las temáticas tratadas –universales o particulares– o la metodología utilizada –magistral o metodologías participativas–. De esta forma, la lógica **dominación/subalternidad** va restando coeficiente simbólico a medida que se aleja del modelo impuesto por el dominador que, en este caso, es el académico-champiñón. Así, materias consideradas blandas o generalistas, con temáticas leídas como particulares y donde se aplican metodologías participativas tienen una pérdida de legitimidad brutal.

Sin embargo, este combo de deslegitimidad también está atravesado por las normas de género. Entre los alumnos, cuando el docente es un hombre joven se activa la norma masculina de la **fraternidad** y es leído como cercano, casi como un colega, y se valora muy positivamente. Sin embargo, cuando la profesora es una mujer joven no solo no se activa la fraternidad, sino que se sobrentienden las normas de género femeninas **empatía** o **complacencia** y se exige una actitud maternal o condescendiente, mientras se les resta legitimidad y valoración.

Con todo ello, las profesoras con las que conversamos se encontraban mayoritariamente en una situación precarizada y trabadas en un suelo pegajoso que dificulta su movilidad porque no se da valor a todas esas horas dedicadas a cuidar las aulas. Y no solo. Como ocurría con las alumnas, dentro del ámbito de poder **cultural**, se ven lastradas por alejarse del **modelo hegemónico del académico-champiñón**. De su modelo de comunicación, de su cuerpo, de sus formas de hacer, de sus materias, de sus metodologías y de sus temas. Esos catalogados como objetivos y universales, capaces de marcar como *otro* u *otra* a todo lo que se salga de su norma.

En este nivel, es usual hablar de la falta de **referentes** que tuvieron mientras estudiaban y, en cierta forma, asumen el peso de convertirse en referencialidades positivas para las nuevas generaciones de alumnas (y alumnos), algo que no ayuda a relajar la norma de la autoexigencia. A este respecto, subrayar, de nuevo, la necesidad de incluir una perspectiva interseccional. Pues la falta de referencialidad no solo se acusa en cuanto a mujeres normativas sino en cuanto a perfiles en los que el género se va enmarañando con otros marcadores como clase, diversidad funcional, LGBATIQ+, origen, racialización...

Por otro lado, las lógicas **razón/emoción** y **sujeto/objeto** también les pasa factura en una merma de legitimidad de voces, tanto por parte de algunos de sus compañeros como de parte de un alumnado que exige más de ellas y las valora menos. Llegando incluso a intentar disciplinar sus cuerpos a través de confrontaciones, comentarios o miradas.

De esta forma, a nivel **interpersonal** muchas veces también detectan barreras en una universidad subordinada a las lógicas del académico-champiñón. Uno de los ejemplos que se pone es el *pasilleo*, esos momentos de asueto durante y, sobre todo, después del trabajo que son incompatibles con las responsabilidades de cuidados, pero fundamentales en lo relacional y lo profesional.

Las resistencias que encontramos entre las docentes son muy similares a las de las alumnas en el nivel interpersonal. Es habitual hablar de la creación de **espacios de cuidados** donde compartir alegrías, estrategias, malestares,

proyectos o temáticas sobre la docencia, la investigación o la propia vida. Habitualmente conformados por mujeres, identidades disidentes y/u hombres con masculinidades no hegemónicas o problematizadas.

8.2 APRENDIZAJES DESDE SECUNDARIA

En el caso de secundaria las normas se perciben de forma diferente, mucho más en clave individual que estructural debido, en parte, a esa triada de factores que se ha mencionado anteriormente: momento vital, recorrido académico y grado de politización. Por eso, en el caso del grupo motor de secundaria (GMS), hay que destacar el esfuerzo que se realizó en torno a la formación y politización que les permitió ir avanzando en la detección de desigualdades. Algo que sigue siendo necesario mantener en el futuro, aunque, los tiempos y recursos de un profesorado precarizado, saturado y con un menor reconocimiento social, tampoco ayuden.

Entre este alumnado, no se detecta al menos en un principio, el peso de la norma de discreción y se (auto)perciben como **lideresas**, capaces de habitar con mucha más libertad y seguridad el espacio público. Sin embargo, la **apatía** y la **invulnerabilidad** sí que se detecta en unos chicos que, en líneas generales, se (auto)perciben como escaqueados y desligados del mundo de los afectos y los cuidados. Esto muestra un movimiento en el tablero de juego de dentro hacia afuera de ellas –de lo privado a lo público–, pero una inmovilización de ellos –cómodos en lo público–. Algo que se puede explicar por dos elementos complementarios que se mueven en las lógicas **público/privado** y **razón/emoción**.

Por un lado, y especialmente durante los últimos años, se ha puesto mucho el foco en el llamado empoderamiento femenino. Es decir, animar a las niñas y a las mujeres a saltar a lo público. Sin embargo, se ha hecho bajo las reglas masculinas y ellas son las que tienen (tenemos) que performar los modelos masculinizados para conseguir un mínimo de legitimidad y reconocimiento. La lógica **razón/emoción** queda intacta y, en consecuencia, ellos no se sienten interpelados. Al fin y al cabo, muchos se siguen viendo como el sujeto referencial, el alumno-champiñón de hoy que será el trabajador-champiñón de mañana.

En esta línea, este salto a lo público de las niñas y las mujeres, se hace sin un salto análogo a lo privado de los niños y los hombres. En otros niveles, estamos encontrándonos con múltiples problemas que derivan de esta asimetría. De la fallida conciliación laboral, a la emergente soledad no deseada, pasando por la crisis de cuidados. En secundaria, como ya ocurría en universidad, ya detectamos cómo la norma de género femenina **autoexigencia** ocupa el espacio que está cediendo la norma de **discreción** y

deriva en ese síndrome de *superwoman* donde ellas siguen teniendo que corregir y maquetar el trabajo final, lucirse hablando en público y, además, hacerlo todo con una sonrisa empoderada.

Mientras tanto, en ellos destaca con fuerza la norma de género masculina **fraternidad**. En parte, se puede explicar por el momento vital. Por un lado, la necesidad de demostrar su adultez los lleva a performar la masculinidad hegemónica con fuerza —esa que reza no ser niño, no ser mujer, no ser *maricón* (Guasch, 2006)—. Por otra, la necesidad de reconocimiento del grupo de iguales los hace mirarse en espejos de masculinidades hegemónicas, donde quien no puede (o quiere) performar se ve automáticamente expulsado.

En estas líneas planteamos como las cuatro normas de género masculinas **apatía**, **invulnerabilidad**, **fraternidad** y **vehemencia** se activan con fuerza en los chicos de secundaria —con mayor grado a medida que se acercan a la teatralización de la masculinidad tóxica—. Esto los lleva a ocupar más tiempo, con una mayor legitimidad y sin los malestares femeninos —exigencia, culpa, sentirse observadas o deseadas, entre otras—. Sin embargo, cuando este cuarteto de normas de género se entrelaza con la performance de la hegemonía, la posesión de lo público y el disciplinamiento de los cuerpos que consideran que están fuera de su código se hace notar. Léase mujeres, personas no binarias o masculinidades no hegemónicas.

La preocupación por los comportamientos en clave de reacción a los cambios sociales de algunos chicos —con su correspondiente efecto contagio en relación con la fraternidad— ha sido una constante en los espacios ligados a secundaria. Por el momento, no se han encontrado fórmulas mágicas que las desactiven, aunque sí se han señalado algunas ideas —formación, capacitación de género transversal y educación sexual desde la infancia, dinámicas de apelación positivas en las que no solo se sientan atacados, fomentar otras referencialidades masculinas...—.

Por nuestra parte, nos parece importante volver a ese esfuerzo por empoderar a las niñas y las mujeres, pero sin perder de vista la necesidad de reempoderar a los niños y hombres. Un trabajo que se antoja complicado. Por un lado, el alumno-profesor-champiñón es el que ostenta la deseabilidad y socavar este modelo se tiende a leer como un ataque por quien encarna esos privilegios. Por otro, el salto de lo privado a lo público conllevaba poder —aunque pueda ser una forma de poder cuestionable— pero a la inversa no ocurre lo mismo. No en vano es usual escuchar oír eso de la *carga* de los cuidados. En este sentido, es difícil pero esencial devolver el poderío a lo reproductivo, una parte fundamental tanto de los trabajos en grupo como de la vida.

8.3 UNA CESTA DE HERRAMIENTAS EN CONSTRUCCIÓN

Mientras diagnosticamos las lógicas de dominación y las normas de género que atraviesan las aulas, buscamos crear una cesta de herramientas que permitiera detectar y gestionar cooperativamente desigualdades de género. Sin embargo, la conclusión entre las alumnas del grupo motor de universidades (GMU) fue que no era posible y entre el alumnado de secundaria también se mostraron reticencias. A la dificultad de universalizar una herramienta, se unían dudas como los malestares que podía despertar el tener que autogestionarlas o la imposibilidad de implicar a un profesorado que no siempre está trabajado y sensibilizado en perspectiva feminista.

En este sentido, se enfatiza la centralidad del profesorado que, al fin y al cabo, es quien ostenta el poder en el aula. Y aquí se moviliza una pregunta que va a ser central para buscar estrategias: ¿Hacia dónde se encaminan los trabajos en grupo? ¿Se busca un proceso de aprendizaje y desarrollo individual y colectivo? ¿Lo importante es obtener un buen producto? ¿O simplemente es una herramienta para disminuir la carga docente?

El primer modelo se considera el ideal para poder desarticular las desigualdades presentes en los grupos de trabajo. Especialmente desde las alumnas del GMU proponen arrancar y finalizar el proceso con la problematización de las **tareas reproductivas**. Al inicio, en el propio diseño, para verlas, **nombrarlas** y darles la importancia que tienen. A mitad, a modo de seguimiento, para compartir bienestares y malestares, buscar soluciones a los conflictos y adaptar las exigencias a las vulnerabilidades que puedan ir surgiendo. Al final, para incorporarlas a la evaluación y, con ello, (re)valorizarlas. Algo que se complementa con dejar espacios dentro del aula de introducción, normalización y trabajo de los (y desde los) afectos.

Sin embargo, a lo largo del proyecto ha quedado claro que este no es el modelo común. En una educación, en todos sus niveles, inserta en lógicas neoliberales, impera la lógica del producto sin tener en cuenta el **proceso**. Sin importar quién hizo qué o a costa de qué. Especialmente, si se entremezcla con el tercer modelo y termina convirtiéndose en un mero trámite para liberarse de carga docente. En este caso, se propone un proceso de reflexión del profesorado al que se le pide una implicación en clave más social que productivista. Y, con ello, se ven necesarias sensibilización e implicación en enfoques marcados como márgenes –antirracismo, *crip*, decolonial, feminismos, *queer*...– que humanicen y hagan más equitativa la experiencia del aula.

Sin embargo, introducir una perspectiva feminista en el ámbito académico que, como hemos visto, descansa sobre lógicas hegemónicas

masculinas, productivas y universalistas se marca como complicado. Por lo que es necesario ir deconstruyendo ese modelaje del académico-champiñón o alumno-champiñón para que haya cabida a otras miradas y voces que representen de forma más adecuada las diferentes posiciones y vivencias.

Por ello, a lo largo de todas las conversas, reflexiones y problematizaciones que realizamos en estos meses, surge con fuerza la necesidad de estallar la dicotomía de las cuatro lógicas de dominación público/privado, dominación/subalternidad, razón/emoción y sujeto/objeto. Tensiones que atraviesan nuestras sociedades y que no son ajenas a las aulas, siendo fuente de malestares y violencias. Pero, para poder trabajar algo, **es necesario detectarlo**. Y, para ello, se pone en valor la creación de espacios de capacitación y encuentro. Algo fundamental tanto entre el alumnado como el profesorado, ya que actuar sobre las desigualdades supone crear un marco común a partir de la **politización de las posturas de ambos agentes para identificar las desigualdades como estructurales**.

Semillas de futuro

En definitiva, como se ha ido desvelando a lo largo del texto, en el propio proceso de IAPF se nos fue revelando como imposible la creación de una cesta de herramientas cerrada. Sin embargo, todas las miradas y técnicas de muchas de las personas con las que conversamos durante estos meses son una oportunidad para seguir tejiendo ideas y propuestas de trabajo hacia dinámicas más concretas para que los grupos de trabajo sean espacios más igualitarios (como recopilaremos en el *capítulo 9*).

Antes de terminar queremos poner en valor precisamente la lógica del proceso —y de ser un proyecto en construcción— porque muchas de los retales que hemos estado cosiendo nos dejan formas de hacer que se fueron hilvanando a lo largo de todo este texto. Volvemos a agradecer las alegrías, las conversas, los dolores, las reflexiones y los tiempos compartidos con todas las personas durante este trabajo. Porque en ellas están todas las sabidurías que se destilan en estas líneas. A todas ellas, gracias por dejarnos pistas para seguir avanzando. Queremos acabar con una cita que nos regala Marina Garcés en su *Escuela de aprendices* (2020: 188) que nos parece resume a la perfección este caminar: “Queremos forjar los saberes que combaten las opresiones de nuestro mundo. Porque nunca sabemos lo bastante si lo que queremos es hacer un mundo mejor, ni nunca sabemos todo si lo que nos mueve es no dejar de intentarlo”.

HERRAMIENTAS PARA INSPIRAR



9. UNA PEQUEÑA CESTA DE HERRAMIENTAS

Antes de finalizar, queremos dejar una pequeña propuesta de cómo se podría abordar un trabajo en grupo desde una perspectiva de género. Para ello, y dado que esta investigación bebe directamente de la investigación-acción participa con perspectiva feminista (a partir de aquí, IAPF) queremos trasladar al campo educativo el esquema de fases de participación que definimos en la *Guía Evaluación: Herramientas prácticas para la evaluación de políticas de participación del Ayuntamiento de Pamplona* (Martínez-García y Aguado-Peláez, 2018).



FIGURA 9/1: Momentos de un trabajo en grupo con perspectiva de género

Así, definimos 5 momentos de un trabajo en grupo (ver FIGURA 9/1) sin perder de vista que, tal y como pasa con la participación, en cada proceso y según el contexto, tendrá sus exigencias y tiempos propios. Estos son:

1. Aterrizaje y diseño: El proceso de arranque del trabajo en grupo, donde se asientan las bases, se definen los objetivos y se delimitan los contenidos a tratar. Es donde nos preguntamos: “¿para qué sirve el trabajo en grupo?” con el fin de conocer si la respuesta es meramente

práctica –menos corrección de trabajos individuales– o resultista –que se realice un buen entregable– o si incluye una búsqueda de exploración y aprendizaje en equidad. Si es así, es momento para problematizar las desigualdades presentes en los trabajos en grupo. Es decir, desvelar el peso estructural de las mismas, a la par que se visibiliza y (re)valoriza las tareas y roles reproductivos que tantas veces han sido olvidadas

- 2. Desarrollo:** Una vez conformados los grupos de trabajo y marcadas las pautas, se comienza a realizar las actividades y a definir los roles. Es un momento de planificación y ejecución donde es importante que se realice un abordaje desde un compromiso con la equidad a lo largo de todo el trabajo en grupo.
- 3. Seguimiento:** El seguimiento no es un momento *per se* porque es transversal a todo el proceso. Busca apoyar la perspectiva de género en el resto de fases para solventar dudas y problemáticas para corregir las derivas indeseadas, así como visibilizar y valorar las fortalezas.
- 4. Resultados:** Los frutos del trabajo realizado. Es importante poner el énfasis en aquellas pautas marcadas durante el diseño, así como en las derivas que se hayan producido durante el proceso desde una perspectiva de género.
- 5. Evaluación y devolución:** Observar si los objetivos planteados se logran, superan o fueron inalcanzables, así como sus causas. Es fundamental destacar que es un momento de aprendizaje donde (re)pensar lo hecho hasta el momento y lo que se puede realizar en el futuro. Algo que apela al alumnado pero también al profesorado. Esto es esencial porque estas reflexiones servirán como apertura al diseño de futuros trabajos en grupo.

Siguiendo estos cinco momentos, vamos a dejar alguna propuesta de herramienta metodológica que pueda servir para ahondar hacia un aula y unos grupos de trabajo más equitativos (ver [FIGURA 9/2](#)).

9.1 ATERRIZAJE Y DISEÑO

Dentro del aterrizaje y el diseño, como fase de arranque, es importante problematizar las vivencias y sentar las bases para el resto del proceso. Proponemos como inspiración las fichas, la tormenta de tareas, roles y temas.

9.1.1 Fichas de autoexploración

Las fichas suponen una reflexión individual sobre experiencias y sentires en los trabajos en grupo y en el aula desde una visión de género. Permiten un tiempo de exploración personal antes de pasar a problematizar los dolores y malestares de forma grupal para dotarlos de una dimensión estructural.

¿Qué? Pequeño cuestionario para rellenar de forma individual.

¿Quién? A rellenar por el alumnado con la facilitación del profesorado.

¿Cuándo? Puede utilizarse al inicio del curso como diagnóstico y reflexión sobre desigualdades. También podría hacerse al final para comparar resultados, detectar avances y necesidades de futuro.

¿Dónde? La parte individual puede realizarse de forma presencial o virtual, la parte grupal necesita espacios de diálogo.

¿Qué se necesita? Fichas, espacio de diálogo.

¿Cómo? El alumnado rellena las fichas de forma individual, después se pasa a poner en grupo. El profesorado tiene que ser el encargado de dar una dimensión de género y problematizar los malestares. Según el caso, se valorará la posibilidad de hacerlo de forma mixta o no mixta.

En el capítulo 3 *Cesta metodológica* se recogen las dinámicas que se utilizaron a lo largo del proceso y que pueden servir de inspiración en otros escenarios. Las fichas de malestares y bienestar se consideran un material que, adaptado, puede inspirar a la realización de estas fichas para profundizar en las desigualdades en el aula y en los trabajos en grupo.

9.1.2 Tormenta de tareas y roles

La tormenta de tareas y roles sirven para visibilizar todos los quehaceres que sustentan un trabajo en grupo, teniendo en cuenta las productivas como las reproductivas. De esta forma, tanto alumnado como profesorado cuentan con el listado para tener en cuenta a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el trabajo en grupo.

¿Qué? Aplicar la técnica conocida como *brainstorming* o *tormenta de ideas* a las tareas y roles que se van a desarrollar en un trabajo en grupo.

¿Quién? El alumnado con la facilitación del profesorado.

¿Cuándo? Antes de comenzar los trabajos en grupo.

¿Dónde? En el aula a través de herramientas virtuales, presenciales o combinando ambas.

¿Qué se necesita? Pizarra o papelógrafo (física o virtual) para apuntar, espacio de diálogo.

¿Cómo? En una pizarra, recoger todas las ideas que surjan bajo la pregunta, ¿qué tareas y/o roles son necesarios para realizar el trabajo? Es necesario dejar un momento de reflexión para que vayan surgiendo ideas espontáneas e ir apuntándolas. Además, el profesorado puede guiar sobre temáticas de interés que se estén olvidando –como la gestión de emociones–. Al final, se consensa un listado de tareas que se

tendrán en cuenta a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el trabajo en grupo.

A tener en cuenta: Tras el trabajo previo de las fichas y la tormenta de tareas, se puede realizar una reflexión sobre el peso de las normas de género en el listado obtenido. ¿Qué tareas suelen realizar más unos y otras? ¿Qué podemos hacer para revertir estas tendencias?

9.1.3 Tormenta de temas

Esta tormenta de tareas se puede aplicar también sobre las temáticas que se pueden abordar en los trabajos con el fin de guiar hacia temáticas, referentes o saberes marcados como márgenes.

9.1.4 Otros elementos a tener en cuenta por el profesorado

En el momento de aterrizaje y diseño también configuramos los grupos de trabajo, así que dejamos alguna pregunta para la reflexión:

¿Quién configura los grupos? ¿Qué es mejor apostar por configurar grupos o dejar libertad para crearlos? Esta es una pregunta que salió reiteradamente durante este estudio sin consenso. La configuración de un grupo por parte del profesorado permite mezclar diferentes perfiles y saberes, favoreciendo las redes y creando una experiencia más cercana al mundo profesional. Sin embargo, no se garantiza la creación de un espacio seguro y pueden surgir fuertes dominaciones. Por otra parte, la libertad a la hora de formar grupo, permite crear espacios seguros y amparar afectos pero cierra las experiencias. Como posible salida, se propone dar libertad de creación de grupos en los trabajos estables y rotar a las personas en los grupos efímeros de diálogo en el aula para entrecruzar miradas, garantizando espacios cómodos.

¿Cómo tener en cuenta la diversidad del alumnado? ¿Cómo condiciona habitar el aula y participar en trabajo en grupo siendo mujer u hombre? ¿Y siendo una persona con funcionalidad no normativa?, ¿LGBTIQ+?, ¿racializada? ¿Qué pasa si estás pasando por una depresión o un trastorno alimenticio? ¿Si tu maltratador se encuentra en el aula? ¿Cómo compaginar los estudios con un empleo o con responsabilidades de cuidados? Durante las conversas, una idea que se destacó fue la necesidad de tener en cuenta las diferentes vivencias que atraviesan las aulas en un momento determinado tanto a la hora de afrontar el trabajo como en la evaluación. Además de reclamar la necesidad de ir creando protocolos de actuación —de forma participativa—, también se mira al profesorado para que introduzca una perspectiva de cuidados en la docencia. Para ello, es fundamental preguntar(se) “¿a quién dejamos

fuera?” con el fin de crear estrategias de inclusión según el contexto. Se propone crear algún tipo de ficha personal por si alguien quiere comentar algo –sus pronombres o una situación particular– y remitir en el aula a la escucha activa en tutorías por si alguien necesita esa cercanía.

¿Qué roles y tareas se han de tener en cuenta? Las tareas y roles variarán mucho dentro del campo de conocimiento, la asignatura, la temática elegida, el tiempo disponible, etc. Sin embargo, siempre se puede problematizar aquellas que son necesarias pero no están valoradas, especialmente, prestando atención a todo aquello que tiene que ver con lo reproductivo y los afectos. Es necesario recordar que esta visibilización tiene que venir acompañada de alguna forma de introducirlo en la valoración final, para que no quede en un reconocimiento simbólico pero no material.

¿Qué temáticas, saberes y referentes abordar? Al igual que en la pregunta anterior, variará mucho del contexto. Sin embargo, es necesario que el profesorado haga un esfuerzo por (re)conocer temáticas, saberes y referentes que existan en ese campo de conocimiento pero que suelen estar fuertemente ignorados. Para ello, siempre es de interés tener en cuenta una perspectiva interseccional.

9.2 DESARROLLO

Es el momento de poner en marcha los grupos y comenzar a abordar el trabajo. Se recomienda el uso del contrato de trabajo.

9.2.1 Contrato de aprendizaje

Acuerdo formalizado en el que se consensuan los aspectos que guiarán el trabajo en grupo. Se pueden recoger diferentes aspectos como fortalezas y debilidades, compromisos individuales y grupales, roles y tareas a desempeñar, cronograma, etc.

¿Qué? Acuerdo formalizado por parte del alumnado.

¿Quién? El alumnado con la facilitación del profesorado.

¿Cuándo? En el comienzo de los trabajos en grupo.

¿Dónde? En el aula.

¿Qué se necesita? Un espacio de diálogo y un soporte para recoger los acuerdos.

¿Cómo? Antes de comenzar el trabajo, cada grupo tiene que acordar una serie de aspectos que tendrán que respetar a lo largo del proceso. Se pueden introducir elementos como:

- ¿Cómo se va a desarrollar la toma de decisiones –consenso, votación, sorteo, rotatoria–? ¿Qué ocurre ante los disensos? ¿Y en caso de conflicto?
- ¿Cuáles son las debilidades individuales? ¿Qué compromisos se marca cada componente para superarlas? ¿Y grupales? ¿Qué estrategias se crean en grupo para solventarlas? ¿Se plantea la mejora de competencias en algún ámbito que se marque como debilidad individual o grupal –constancia, escucha activa, hablar en público...–?
- ¿Cuáles son las fortalezas individuales y grupales? ¿Cómo se incorporan en el trabajo en grupo?
- ¿Cuál es el objetivo del trabajo? ¿Qué temáticas se van a tratar? ¿Cómo se van a decidir? ¿Se introducen temas, saberes o referencialidades desde los márgenes?
- ¿Qué roles y tareas se van a desempeñar? ¿Cómo se van a repartir para evitar la división sexual del trabajo? ¿Se introduce algún mecanismo para hacerlas rotativas?
- ¿Se van a tener en cuenta los cuerpos –diversidad funcional, posibles enfermedades, menstruación–? ¿De qué forma?
- ¿Cómo se van a introducir los afectos? ¿Cómo se va a gestionar la emocionalidad en el grupo?
- ¿Cuáles es el cronograma planificado y con qué hitos? ¿Se puede negociar colectivamente?
- ¿Cuál es la figura del profesorado? ¿Se entiende como persona mediadora?

A tener en cuenta: Es importante que el contrato de trabajo se consensue a partir de las reflexiones obtenidas en la fase anterior y sea un compromiso que guíe el proceso. El profesorado puede realizar un seguimiento a través de técnicas como la bitácora (ver apartado siguiente) o reuniones de contraste.

9.2.2 Otros elementos a tener en cuenta por el profesorado

El desarrollo es un momento en el que el grupo de trabajo comienza a autorganizarse. Aun así, no podemos olvidar que el papel del profesorado sigue siendo fundamental.

¿Dónde realizar el trabajo? ¿Dejamos un espacio en el aula o son labores que tienen que quedar fuera? Es otra de las preguntas que atravesaron los conversatorios que se recogen en este texto desde posiciones confrontadas. La primera opción garantiza la dedicación de un tiempo, así como permite un mayor apoyo y seguimiento del

profesorado. La segunda posibilita ahondar en la asignatura y no restar horas a la parte magistral o a los diálogos en clase. Sea como fuere, se pone énfasis en la necesidad de realizar un seguimiento del grupo de trabajo que tenga en cuenta no solo los resultados, sino los conflictos y malestares que puedan ir surgiendo durante el proceso.

9.3 SEGUIMIENTO

Es importante recordar que cada trabajo debe contar con un seguimiento a lo largo del proceso para detectar debilidades y fortalezas, algo que implica al alumnado y al profesorado. Proponemos la técnica de la bitácora.

9.3.1 Bitácora

Recoger información a lo largo del trabajo en grupo para tener un registro del proceso y no solo el producto final.

¿Qué? Crear un cuaderno de bitácora del trabajo realizado.

¿Quién? El alumnado.

¿Cuándo? Durante los trabajos en grupo.

¿Dónde? En las diferentes reuniones presenciales o virtuales, así como dejar espacios para la reflexión individual si fuera necesario.

¿Qué se necesita? Un cuaderno presencial o virtual.

¿Cómo? Recoger actas de las sesiones donde registrar el trabajo realizado prestando especial atención al contrato marcado al inicio del proceso. También quién está haciendo qué para poder problematizarlo en caso de ser necesario. Se puede entregar una plantilla para que tenga puntos en común a los grupos o dejar libertad; así como hacerlo escrito, oral o incluso utilizando técnicas más creativas como el *visual thinking*.

A tener en cuenta: Recomendamos un uso de actas práctico y pedagógico que no se base en narrar hasta la extenuación todo lo hablado sino que recojan los principales puntos de las reuniones, los acuerdos y disensos, así como los baches y derivas que se vayan produciendo. Es importante destacar que la bitácora es un entregable más que forma parte del producto final.

9.3.2 Espacios de reflexión

Otro de los elementos destacados durante la investigación es la necesidad de crear espacios dentro del propio aula donde se aborden temáticas ligadas con las diferencias de género en los trabajos en grupo. Se plantean como espacios de escucha y diálogo desde una perspectiva pedagógica.

¿Qué? Crear espacios de reflexión a lo largo del proceso para sensibilizar y abordar temáticas ligadas con la equidad en el aula y en los trabajos en grupo.

¿Quién? El alumnado con la facilitación del profesorado.

¿Cuándo? A lo largo del proceso. Se pueden programar hitos o incluirlos en el caso de que sea necesario –conflictos, dudas, tensiones–.

¿Dónde? En el aula.

¿Qué se necesita? Material de formación y dinamización para el diálogo.

¿Cómo? Programar una o varias sesiones donde (re)pensar las desigualdades en el aula. Es esencial hacerlo desde una perspectiva pedagógica donde se aborde como un espacio de respiro y politización para las alumnas y personas disidentes, pero no como un ataque para los alumnos. Es importante no solo poner el foco en las normas de género femeninas sino también en las masculinas –y en sus consencuencias–.

A tener en cuenta: Puede ser necesario crear algún espacio no mixto de escucha para recoger sugerencias y frustraciones a lo largo del proceso. Es muy importante preparar adecuadamente las sesiones para poder explicar temáticas tan complejas y que calen a la hora de poner en práctica los trabajos en grupo. Fundamental que se haga dentro de la propia dinámica de la clase —y no en otros momentos— para que se entienda como necesario e importante.

9.3.3 Reuniones o tutorías

Uno de los elementos que más se destacan es la necesidad de que el profesorado se implique activamente en el proceso del trabajo en grupo. Por ello, se recomienda el seguimiento en reuniones periódicas y tutorías para acompañar durante el proceso.

9.4 RESULTADOS

Llega el momento de explorar los resultados del grupo de trabajo teniendo en cuenta las guías consensuadas durante el diseño. Para ello, es recomendable el uso de rúbricas.

9.4.1 Rúbrica

Criterios para valorar el trabajo donde se puede explorar el proceso –las diferentes labores y quién las desempeña– o el producto –el resultado– desde una perspectiva de género. Para explorar el proceso puede ser muy útil combinarla con el contrato de aprendizaje, el trabajo en el aula, la bitácora o los espacios de reflexión.

¿Qué? Tabla de evaluación para valorar el aprendizaje desde una perspectiva de género.

¿Quién? El profesorado.

¿Cuándo? La rúbrica puede estar disponible –incluso consensuada– al inicio del proceso para guiar los trabajos o desvelarla al final para analizar si se ha tenido en cuenta aquello puesto sobre la mesa en fases previas.

¿Cómo? El profesorado crea una serie de dimensiones y criterios y les otorga un valor. Se pueden incluir temáticas como:

- Tareas desempeñadas y personas encargadas. En este caso, se valora el esfuerzo y el desarrollo de labores como la exposición pública –oratoria, presentación...–, la redacción –coherencia, corrección, cohesión del texto...–, la maquetación,... teniendo en cuenta quién las realiza durante el proceso desde una perspectiva de género.
- Interacción entre las personas que conforman el equipo poniendo el foco en la coordinación, la comunicación y también la gestión de afectos y conflictos.
- Participación e implicación de las personas que conforman el equipo teniendo en cuenta lo consensuado en el inicio, también en cuanto a los cuidados de los propios cuerpos y relaciones.
- Producto final, la aportación, la temática elegida, las referencias... De nuevo, no hay que olvidar (re)valorizar aquellas que están usualmente invisibilizadas.

A tener en cuenta: La rúbrica se puede plantear como un método de evaluación del trabajo cualitativa o cuantitativa –otorgando puntos por cada dimensión y categoría–. Sea como fuere, siempre debe tener como finalidad el proceso de aprendizaje y mejora con comentarios que se detengan en la formación y la sensibilización. Como método para valorar, puede ser positivo aquel utilizado en la época del EGB (Educación General Básica) marcando aquello en lo que se necesita mejorar, aquello en lo que se progresa adecuadamente y aquello en lo que se destaca positivamente.

En el apartado *4.6 Talleres con el profesorado* se detalla la creación de una rúbrica para la valoración de los trabajos en grupo desde una perspectiva de género en secundaria.

9.5 EVALUACIÓN Y DEVOLUCIÓN

Por último, es necesario evaluar lo hecho. Es un momento de aprendizaje donde se ha de (re)pensar el papel del alumnado y del profesorado, así como

del proceso y del proyecto. Se pueden utilizar (auto)evaluaciones a través de cuestionarios y espacios de reflexión grupal.

9.5.1 Cuestionarios

Los cuestionarios permiten realizar una reflexión individual sobre el proceso del trabajo en grupo. Pueden utilizarse para preguntar por diversos aspectos como pueden ser el desarrollo de las tareas y roles, los aprendizajes, el resultado o la implicación del profesorado. Son una técnica que permite reflexionar sobre cómo se han sentido y que puede ser útil para contrastar la información obtenida en la bitácora o las rúbricas. Es especialmente conveniente para (re)pensar los grupos de trabajo en el futuro.

¿Qué? Crea un cuestionario donde plantear diferentes dimensiones del proceso.

¿Quién? El alumnado.

¿Cuándo? Tras la entrega de los trabajos en grupo.

¿Dónde? En el aula o virtual.

¿Qué se necesita? Un cuestionario en papel o virtual

¿Cómo? Realizar una serie de preguntas que aborden diferentes dimensiones: implicación en el trabajo, división de roles y tareas, bienestar y malestares, cuidados y sentimiento de grupo, satisfacción con la implicación del profesorado...

A tener en cuenta: Uno de los elementos más debatidos fue el uso de las (auto/co)evaluaciones, es decir, puntuar el trabajo propio y del resto del equipo. No hay un consenso sobre una técnica que muestre fortalezas como poder recoger las sensaciones, pero también debilidades que pueden hacer que se vea atrapada por motivos de amistad, competitividad,... Según el contexto, puede incluirse alguna cuestión en este cuestionario.

9.5.2 Espacios de reflexión grupal

Es interesante complementar la reflexión individual realizada mediante los cuestionarios a nivel individual con un espacio grupal donde abordar todo el proceso. Se pueden (re)pensar las visiones iniciales, desvelar debilidades y fortalezas surgidas, problematizar deficiencias y, de nuevo, dar una dimensión estructural a las vivencias individuales.

¿Qué? Realizar una devolución de las principales conclusiones obtenidas durante el proceso y fomentar una reflexión grupal.

¿Quién? Profesorado con el alumnado.

¿Cuándo? Como cierre o, en su caso, a lo largo del proceso como seguimiento.

¿Dónde? En el aula.

¿Qué se necesita? Una reflexión previa del profesorado que, ya con todo el proceso, pueda facilitar una fotografía general y unas temáticas clave para la reflexión.

¿Cómo? A través del dialogo abierto o, en su caso, de la creación de reflexiones en grupos para pasar a un diálogo abierto.

A tener en cuenta: Es importante que las reflexiones recogidas sirvan como aprendizajes de futuro.

9.5.3 Otros elementos a tener en cuenta por el profesorado

La evaluación ha de tener en cuenta dos elementos fundamentales: a) que se recoja aquellos elementos consensuados durante el proceso, especialmente, aquellos que tienen que ver con crear grupos y trabajos más equitativos también a la hora de la nota final y b) que se tome como un aprendizaje tanto para alumnado como para profesorado para seguir caminando hacia unas aulas más equitativas.



FIGURA 9/2: Técnicas por momentos del trabajo en grupo con perspectiva de género. Elaboración propia

Esta pequeña cesta de técnicas son tan solo algunas de las propuestas que hemos ido recopilando a lo largo de esta investigación para ir desentrañando y desactivando las normas de género en las aulas, en general, y en los grupos

de trabajo, en particular. A lo largo del texto, se refugian estas y muchas otras dentro de los contextos y las conversaciones. Para ahondar en ellas, son de interés los siguientes apartados —además de los ya mencionados—:

- *5.3.5 Propuestas desde el diálogo indirecto en secundaria*, donde se recopilan las ideas de mejora surgidas en este ámbito en los espacios dirigidos a profesorado y alumnado.
- *6.2 Sesión 3: Testando herramientas*, donde se analizan desde el GMU las fortalezas y limitaciones de tres dinámicas concretas para crear grupos de trabajo más igualitarios.
- *6.3.2 Parte II: Propuestas para un cambio de raíz*, *6.4 Recopilando propuestas de mejora* *6.5 Espacios de diálogo*, donde se recopilan sugerencias, recomendaciones y medidas surgidas en los distintos talleres creados en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA



Y MÁS

10. BIBLIOGRAFÍA

10.1 ARTÍCULOS Y LIBROS

- AHEDO, Igor; MARTÍNEZ PALACIOS, Jone; DEL HOYO, Idoia, Y MARTÍNEZ, Tania (2015): *Evaluación cualitativa de la ley 4/2015 para la igualdad de mujeres y hombres en la cae*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- AHEDO GURRUTXAGA, Igor; AGUADO-PELÁEZ, Delicia; MARTÍNEZ-GARCÍA, Patricia; ÁLVAREZ MURUGUZA, Iraide y GÓMEZ-ETXEGOIEN, Cata (2022): "Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género: activando la agencia del alumnado". En *Prisma Social*, 37, pp. 148-181. Disponible en: <https://revistaprismasocial.es/issue/view/237> [Consulta: 20/07/2022]
- ARAYA, Sandra (2003): "Relaciones sexistas en la educación". *Revista Educación*, 27 (1), pp. 41-52.
- AZPIAZU (2017): *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial.
- BADINTER, Elisabeth (1993): *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- BIGLIA, Barbara y CAGLIERO, Sara (2019): "Abordajes y 'respuestas' de las universidades catalanas frente a las violencias LGTBIQ+ fóbicas". *Quaderns de Psicologia*, 21 (2), pp. 1-19. DOI: 10.5565/rev/qpsicologia.1532 [Consulta: 20/07/2022]
- BILLIES, Michelle, FRANCISCO, Valerie, KRUEGER, Patricia y LINVILLE, Darla (2010): "Participatory Action Research: Our Methodological Roots". *International Review of Qualitative Research*, 3(3), pp. 277-286.
- BOLIVAR-CRUZ, Alicia; VERANO-TACORONTE, Domingo y GALVÁN-SÁNCHEZ, Inmaculada (2018): "¿Influyen la autoeficacia, los incentivos y la confianza para hablar en público en cómo se autoevalúan los estudiantes?". *Cultura y Educación*, 30 (3), pp. 528-555. DOI: 10.1080/11356405.2018.1488420 [Consulta: 20/07/2022]
- BOURDIEU, Pierre (2000): *La dominación simbólica*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BRADBURY, Hilary y DIVECHA, Simon (2020). "Action methods for faster transformation: Relationality in action". *Action Research*, 18 (3), pp. 273-281.
- BRYDON-MILLER, Mary; GREENWOOD, Davydd y MAGUIRE, Patricia (2003): "Why action research?". *Action Research*, 1, pp. 9-21.
- BUTLER, Judith (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BUTLER, Judith (2017): *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós.
- CAGLIERO, Sara y BIGLIA, Barbara (2019): "Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas". *Revista Española de Ciencia Política*, 50, pp. 141-170.
- CANTÓN, Isabel (2007). "El espacio educativo y las referencias al género". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (2/3), pp. 115-135.
- CHEN, Pin-Hwa (2021): "In-class and after-class lecture note-taking strategies". *Active Learning in Higher Education*, 22 (3), pp. 1-16.
- CIPRIANI, Nastassja y SENOVILLA, José M. M. (2019): *Análisis de los fenómenos que contribuyen a perpetuar, o modificar, la discriminación de las mujeres en los campos de las matemáticas y la física*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde [beca para trabajos de investigación en materia de igualdad de mujeres y hombres 2018].

- COLECTIVO IOÉ (2003): "Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía". En *Encuentro de la Consejería de la Juventud*. Disponible en: https://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/95
- COLL-PANAS, Gerard y VIDAL, María (2013): *Dibujando el género*. Barcelona: Editorial Egales.
- COLLINS, Patricia Hill (2012): *Another kind of public education. Race, schools, the media, and democratic possibilities*. Boston: Beacon Press.
- COLLINS, Patricia (1990): *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- CONESA CARPINTERO, Ester (2019): "(Sin) tiempo para el Cuidado y la Responsabilidad. De las prácticas neoliberales en la academia a la responsabilidad colectiva en tiempos de crisis". En REVELLES-BENAVENTE, Beatriz y GONZÁLEZ RAMOS, Ana M.: *Género en la Educación. Pedagogía y Responsabilidad Feministas en Tiempos de Crisis*, pp. 69-90. Madrid: Ediciones Morata.
- DEL CASTILLO-ANDRÉS, Óscar y CORRAL-PERNÍA, Juan Antonio (2011): "El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación". *Cultura y Educación*, 23 (4), pp. 487-498.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (2001): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- EIZAGIRRE, Marlen y ZABALA, Néstor (2006): "Investigación-acción participativa (IAP)". En *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Hegoa y UPV/EHU [recurso web]. Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/132> [Consulta: 20/07/2022]
- ESPINOZA, Ana María y TAUT, Sandy (2016): "El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemáticas chilenas". *Psykhé*, 25 (2).
- ESPINOZA ROMERO, Migdelina Andrea (2020): *Estudiantes de Educación Superior y diversidad sexual: (re)conociendo la experiencia escolar LGBT+*. México: Universidad de Sonora [tesis doctoral].
- ESTEBAN, Mari Luz (2013): "Gorputzak eta politika feministak. Feminismoa gorputz gisa". En Castillo, Isa y Retolaza, Iratxe (coord.): *Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak*. Donostia: Edo! Argitaletxea, pp. 169-204.
- FALS BORDA, Orlando (2001): "Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges". En Reason, Peter y Bradbury, Hillary (eds.): *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- FREIRE, Paulo (2003): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2003): *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio (2013): *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- FREIXAS, Anna y FUENTES-GUERRA, Marina (1997): "Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado". *Cultura y Educación*, 9 (4), pp. 13-25. DOI: 10.1174/113564097760624720 [Consulta: 20/07/2022]
- GARCÉS, Marina (2020): *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GARCÍA-PÉREZ, Rafael; BUZÓN-GARCÍA, Olga; PIEDRA, Joaquín, y QUIÑONES, Carlos Javier (2010): "La ceguera de género en el profesorado". *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"*, pp. 315-326.

- GÓMEZ-ETXEGOIEN, Catalina (2021). *Haciendo visible el género en las aulas universitarias: centralidades, marginalidades, dominaciones y resistencias*. (Trabajo Fin de Master inédito). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- GUASCH, Óscar (2006): *Héroes, científicos, heterosexuales y gays: los varones en perspectiva de género*. Barcelona: Bellaterra.
- HARAWAY, Donna (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- HERNANDO, Almudena (2018): *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- HERRERO, Yayo; PASCUAL, Marta y GONZÁLEZ-REYES, María (2018): *La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas*. Madrid: Libros en Acción.
- HOOBS, bell (2021): *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- INE (2018-2019): "Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten". Instituto Nacional de Estadística [portal web]. Disponible en: https://www.ine.es/ss/Satellite?c=INESeccion_C¶m3=1259924822888&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&cid=1259925481851&L=0 [Consulta: 20/07/2022]
- JÓNASDÓTTIR, Anna G. (1993): *El poder del amor ¿Le importa el sexo a la democracia?*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- JORDAN, Steven YEOMANS, David (1995): "Critical ethnography: Problems in contemporary theory and practice". *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), pp. 389-408.
- JORDAN, Steven y KAPOOR, Dip (2015): "Re-politicizing participatory action research: unmasking neoliberalism and the illusions of participation". *Educational Action Research*, 24 (1), pp. 134-149.
- JULIANO, Dolores (2017): *Tomar la palabra. Mujeres, discursos y silencios*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- LAWRENCE, Julia; ASHFORD, Kelly y DENT, Paul (2006): "Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment". *Active Learning in Higher Education*, 7 (3), pp. 273-281.
- LEGARRETA IZA, Matxalen (2017): "Notas sobre la crisis de cuidados: distribución social, moralización del tiempo y reciprocidad del tiempo donado en el ámbito doméstico-familiar". *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 193-784, pp. 1-15. DOI: 10.3989/arbor.2017.784n2004 [Consulta: 20/07/2022]
- LUXÁN SERRANO, Marta y AZPIAZU CARBALLO, Jokin (2016): Metodologías de investigación feminista. *Módulo III; Metodología para la implementación de la igualdad*. Máster en Igualdad de Hombres y Mujeres: Agentes de igualdad.
- MACEIRA, Luz (2005): "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela". *La Ventana*, 21, pp. 187-227.
- MARTÍ, Joel (2002): *La investigación-acción participativa*. Madrid: El Viejo Topo.
- MARTÍNEZ-BASCUÑÁN, Máriam (2012): *Género, emancipación y diferencia(s): La teoría política de Iris Marion Young*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- MARTÍNEZ-GARCÍA, Patricia y AGUADO-PELÁEZ, Delicia (2018): Guía de herramientas prácticas para la evaluación de las políticas participativas de Pamplona. Pamplona: Ayuntamiento de Pamplona-Iruña. Disponible en: <https://www.pamplona.es/ayuntamiento/varios/guia-de-herramientas-y-recursos-para-evaluar-procesos-participativos> [Consulta: 20/07/2022]

- MARTÍNEZ-PALACIOS, Jone (2018): *Innovaciones democráticas feministas*. Madrid: Editorial Dikynson.
- MARTÍNEZ-PALACIOS, Jone (2018): *No te pongas nerviosa*. Navarra: Pamiela.
- MARTÍNEZ-PALACIOS, Jone (coord.) (2014): *Berrikuntza Demokratiko Feministak*. Emakunde-Cuadernos. Gobierno Vasco.
- MELLOR, Mary (2007): "Mujer, naturaleza y construcción social del hombre económico". En VELAYOS, Carmen et al (ed.): *Feminismo ecológico. Estudios multidisciplinares de género*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 32-52.
- MOLINA-PETIT, Cristina (1994): *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Barcelona: Anthropos.
- MORENO PESTAÑA, José L. y ESPADAS ALCÁZAR, M^a Ángeles (2009): "Investigación-acción participativa". En Reyes, Román: *Diccionario crítico de las ciencias sociales* [versión web]. Disponible en: https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/invest_accionparticipativa.htm [Consulta 20/07/2022]
- PATEMAN, Carole (1995): *El contrato sexual*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- PÉREZ, Paula Beatriz y HEREDIA, Norma Graciella (2020): "El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria". *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20 (2), pp. 211–241. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/15787/14088> [Consulta: 20/07/2022]
- PÉREZ OROZCO, Amaia (2014): Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de Sueños.
- PÉREZ OROZCO, Amaia (2010): "Diagnóstico de la crisis y respuestas desde la economía feminista". *Revista de Economía Crítica*, 9, pp. 131-144. Disponible en: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/26/diagnostico_crisis_feminista_A.Orozco.pdf [Consulta: 20/07/2022]
- PLATERO, Lucas y LANGARITA, Jose Antonio (2016): "La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas". *Pedagogía i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5 (1), pp. 57-78.
- REASON, Peter y BRADBURY, Hillary (eds) (2001): *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- REBOLLO, M^a Ángeles (2013): "La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado" (monográfico). *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 17 (3).
- REVELLES-BENAVENTE, Beatriz y GONZÁLEZ RAMOS, Ana M. (eds) (2019): *Género en la Educación. Pedagogía y Responsabilidad Feministas en Tiempos de Crisis Política*. Madrid: Ediciones Morata.
- SADKER, David y SADKER, Myra (1994): *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Toronto: Simon & Schuster Inc.
- SALAS, Elena y SALOBRAL, Nieves (2006): "Antielectras, esquizofrenia y marginalidad". En LABORATORIO FEMINISTA: *Transformación del trabajo desde una perspectiva feminista. Producción, reproducción, deseo, consumo*. Madrid: Tierra de Nadie Ediciones, pp. 125-136.
- STERICKER, Anne (1981). "Does this "he or she" business really make a difference? The effect of masculine pronouns on job attitudes". *Sex Roles*, 7, pp. 631-641.

- SUBIRATS MARTORI, Marina (2013): “Género y educación. La educación androcéntrica: de la escuela segregada a la coeducación”. En DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina y DEMA MORENO, Sandra: *Sociología y género*. Madrid: Editorial Tecnos, pp. 201-228.
- SUBIRATS MARTORI, Marina (1999): “Género y escuela”. En Lomas, Carlos (comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 19-31.
- VARGAS, María Estela (2011). “Coeducación: la unión perfecta de lenguaje y género”. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, pp. 83-98.
- VÁZQUEZ, Rosa (2020): “La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad”. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2), pp. 267-283.
- XARXA VIVES (2017): “La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur”. Recuperado de: <http://www.vives.org/PU3.pdf> [Consulta: 20/07/2022]
- YOUNG, Iris Marion (2000): *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ZUGAZA, Uxue; URETA GARCÍA, Miriam; DEL HOYO, Idoia; AHEDO, Igor, y AMURRIO, Mila (2020): “La inclusión de la perspectiva de género en la Univesidad del País Vasco: Diagnósticos y Propuestas”. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, pp. 25-48. DOI: 10.17561/ree.v2019n2.2 [Consulta: 20/07/2022]

10.2 RECURSOS PARA CONSTRUIR AULAS MÁS INCLUSIVAS

- ACASO, María y MEJÍAS, Clara (2017): *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- ALBOAN: Recursos para trabajar la coeducación en la educación formal: Guías, metodologías y herramientas de autodiagnóstico: <https://www.alboan.org/es/genero/coeducacion>
- ALBOAN: Recursos para trabajar la educación en el tiempo libre educativo: <https://www.edukalboan.org/es/actividad/repensar-el-tiempo-libre-educativo-desde-la-coeducacion-guia-metodologica-para-la>
- CIOCOLETTI, Adriana y GONZÁLEZ CASTELLVÍ, Roser (coord.) (2020): *Patios coeducativos. Guía para la transformación feminista de los espacios educativos*. Barcelona: Col·lectiu Punt 6 y Coeducación.
- COLL-PLANAS, Gerard y VIDAL, María: *Dibuixant el gènere*. Canal de Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCy-ElnfQJ08c_hU5VFzcODQ
- ECOLOGISTAS EN ACCIÓN: *Patriarcalitèst*. Disponible en: <https://www.ecologistasenaccion.org/105555/patriarcalitèst-una-herramienta-colectiva-para-las-dolencias-de-genero/>
- LUXÁN SERRANO, Marta; BIGLIA, Bárbara y AZPIAZU CARBALLO, Jokin (eds.) (2020): *Violencias sexuales: una asignatura pendiente*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- MUGARIK GABE: *Viajando por lo invisible. Cambio organizacional para la transformación feminista*. Disponible en: <https://www.mugarikgabe.org/viajandoporloinvisible/>
- NAHIKO: *Materiales formativos para la coeducación*:
- Unidades didácticas por niveles educativos y dirigidas a los distintos agentes implicados —profesorado, alumnado, familias—: <https://www.emakunde.euskadi.eus/nahiko/-/informacion/unidades-didacticas/>
 - Formación profesorado: <https://www.emakunde.euskadi.eus/nahiko/-/informacion/formacion-profesorado/>
- PLANET CONTRERAS, África y NIETO GONZÁLEZ, Mara (2021): *Espacios para innovar*. Madrid: FUHEM.

- REAS EUSKADI: *Será Habitable o no será. Apuntes feministas para nuestras organizaciones (pequeñas)*. Disponible en: <https://reaseuskadi.eus/mediateka/sera-habitable-o-no-sera/#more-2046>
- REBOLLO-BUENO, Sara y SÁNCHEZ RAMOS, María (2022): *INNOGEN: Guía de innovación docente con perspectiva de género en Comunicación*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/136971>
- ROCU, Patricia (coord.) (2019): *Guía estrategias para incorporar la perspectiva étnica en la universidad. Las historias cuentan, cuéntanos la tuya: la voz del alumnado universitario afrodescendiente*. Madrid: Unidad de Diversidad, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://portalpaula.org/guia-estrategias-para-incorporar-la-perspectiva-etnica-en-la-universidad/>

11. ANEXOS

11.1 TABLA DE SIGLAS

TABLA 11/1: Siglas recurrentes en el texto	
Siglas	Definición
ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
DBH	Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (Educación Secundaria Obligatoria)
GIAP/GIAE	Grupo de Investigación-acción participativa/educativa
GM	Grupo motor
GMS	Grupo motor de secundaria
GMSD	(Sub)Grupo motor de secundaria de dirección
GMSH	(Sub)Grupo motor de secundaria de coeducación
HH	Haur Hezkuntza (Educación Infantil)
IA	Investigación-acción
IAE	Investigación-acción educativa
IAP	Investigación-acción participativa
IAPF	Investigación-acción participativa feminista
LH	Lehen Hezkuntza (Educación Primaria)
TFG/TFM	Trabajo final de grado / Trabajo final de master

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

11.2 LISTADO DE IMÁGENES, FIGURAS Y TABLAS

Figuras

- FIGURA 3/1: Esquema de la metodología aplicada
- FIGURA 4/1: Desigualdades en la actitud del alumnado en clase
- FIGURA 4/2: Roles en los trabajos en grupo
- FIGURA 4/3: Equilibrio en el reparto de carga de trabajo
- FIGURA 4/4: Género y trabajo público
- FIGURA 4/5: Género y trabajo privado
- FIGURA 4/6: Género y trabajo reproductivo
- FIGURA 8/1: Las lógicas del sistema sexo-género
- FIGURA 8/2: Las normas de género detectadas en la investigación
- FIGURA 8/3: La lógica del trabajador champiñón en la enseñanza
- FIGURA 9/1: Momentos de un trabajo en grupo con perspectiva de género
- FIGURA 9/2: Técnicas por momentos del trabajo en grupo con perspectiva de género

Imágenes

- IMAGEN 3/1: Capturas de la presentación utilizada durante las sesiones
- IMAGEN 3/2: Ejemplo de ficha utilizada durante la sesión
- IMAGEN 3/3: Fichas utilizadas en la primera sesión
- IMAGEN 3/4: Técnica para marcar las fortalezas y limitaciones de las herramientas+

IMAGEN 3/5: Ficha de evaluación de las herramientas

IMAGEN 3/6: Árbol de problemas utilizado durante la sesión

IMAGEN 3/7: Carteles de los talleres utilizados en la UPV/EHU como llamada a los talleres

IMAGEN 3/8: Una de las fichas utilizadas durante la sesión

IMAGEN 3/9: Algunas fotografías de los espacios de encuentro

IMAGEN 4/1: Ficha de reflexión inicial en los talleres de diagnóstico

IMAGEN 4/2: Herramienta de diagnóstico para DBH sobre lugares y sensaciones

IMAGEN 4/3: Herramienta de diagnóstico para DBH sobre las tareas en trabajos en grupo

IMAGEN 4/4: Herramienta de diagnóstico para DBH sobre los roles en trabajos en grupo

IMAGEN 4/5: Herramienta de diagnóstico para LH. Rúbrica de espacios y emociones

IMAGEN 4/6: Dinámica sobre reparto de tareas generizada (taller de cierre con profesorado de DBH)

IMAGEN 4/7: Dinámica sobre reparto de roles generizada (taller de cierre con profesorado de DBH)

IMAGEN 6/1: Ficha 1: Explorando bienestares y malestares en el aula y en la universidad

IMAGEN 6/2: Ficha 2: Sobre el reparto de tareas por género

IMAGEN 6/3: Ficha 3: Percepción de tareas y roles por género

IMAGEN 6/4: Ficha 4: (Re)pensando sentires

Tablas

TABLA 3/1: Entrevistas realizadas a profesorado y monitorado de secundaria

TABLA 3/2: Entrevistas realizadas a exalumnado del centro

TABLA 3/3: Participación en el GMU

TABLA 3/4: Participación en los talleres de apertura

TABLA 3/5: Entrevistas realizadas a profesorado universitario

TABLA 4/1: Propuesta de rúbrica de tareas para LH por fases del proyecto

TABLA 4/2: Propuesta de rúbrica de roles para LH

TABLA 4/3: Propuesta de rúbrica de tareas para DBH por fases de trabajo

TABLA 5/1: Resultado puesta en común dinámica DBH2A

TABLA 5/2: Resultado puesta en común dinámica DBH2B

TABLA 5/3: 2: Resultado puesta en común dinámica DBH3A

TABLA 5/4: 2: Resultado puesta en común dinámica DBH3B

TABLA 11/1: Siglas recurrentes en el texto

12. CONTACTO

Como hemos explicado a lo largo de este texto, este trabajo se concibe como un proceso que pueda inspirar otros estudios que sigan trabajando sobre una temática tan fundamental como es avanzar hacia unas aulas más equitativas. Con esta vocación, dejamos nuestros contactos por si alguien quiere hacernos llegar reflexiones o derivas de esta investigación.

Patricia Martínez-García

patmartinez.garcia@gmail.com
www.aradiacooperativa.org

Delicia Aguado-Peláez:

deliciaaguado@gmail.com
www.aradiacooperativa.org

Igor Ahedo Gurrutxaga:

igor.ahedo@ehu.eus
www.ehu.eus/es/web/partehartuz



Investigación-Acción educativa para desvelar y gestionar cooperativamente desigualdades de género