

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

PARA DESVELAR Y GESTIONAR COOPERATIVAMENTE DESIGUALDADES DE GÉNERO

RESUMEN

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 ETXEGOÏEN 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. 2022

1. INTRODUCCIÓN

La educación es androcéntrica y, como tal, no es neutra. Si miramos hacia las aulas nos encontramos que la configuración de los espacios, el diseño de los contenidos y materiales, las formas de habitar, actuar e intervenir, o los propios criterios de evaluación privilegian a un perfil concreto de alumnado —y profesorado— que encaja con lo normativo. Esta norma se define en base al género —masculino—, pero se enmaraña con otros ejes como la clase, la diversidad funcional, la orientación sexual o la racialización conformando el imperio educativo del conocido como BBVAh¹.

Son muchas los estudios e intervenciones que se han dirigido a la detección y superación de las desigualdades derivadas de este modelo. La aportación de la presente investigación es poner el énfasis en lugares menos explorados como son los ligados al currículum oculto, las prácticas cotidianas en las aulas y, especialmente, los **trabajos en grupo**. Una fórmula que está cada vez más extendida debido a la apuesta creciente por la innovación metodológica que pone el foco en las dinámicas cooperativas y colaborativas que buscan dar, a priori, una mayor autonomía al alumnado.

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 desarrollar un desempeño de roles y tareas más igualitario. Así, desde una intención diagnóstica y propositiva y a través de una **investigación-acción participativa feminista**, este estudio se ha dirigido a explorar ambos caminos.

Con todo ello, el fin es contribuir a ***hacer visible lo invisible***, desvelando las relaciones de poder que moldean la norma en la educación formal, poniendo el foco en lo que ocurre en el ámbito de la secundaria y de la universidad. Asimismo, esta

¹ Estas siglas hacen referencia a Blanco, Burgués, Varón, Adulto y heterosexual que acuñó Amaia Pérez Orozco (2014).

investigación ha buscado alumbrar esos espacios de resistencia que abren la puerta a otras maneras de hacer y estar en los espacios educativos, en las que hemos podido profundizar de la mano de las personas que han participado en esta investigación.

No queremos acabar la introducción de este resumen sin agradecerle a todas ellas su implicación.

2. MARCO INTERPRETATIVO

2.1 MARCO TEÓRICO

Para analizar cómo se articulan las relaciones de poder en los grupos de trabajo y espacios educativos, se utilizan las lógicas dicotómicas que atraviesan el sistema sexo-género:

1. **Lógica público/privado.** El pensamiento político y filosófico occidental se basa en una división de espacios que vincula a los hombres al mundo de lo público, ámbito de la razón y lo productivo, mientras las mujeres son ligadas a lo privado, mundo de la emoción y lo reproductivo.
2. **Lógica razón/emoción.** Las formas de habitar lo público legitimadas son aquellas ligadas a lo masculino que se expresan en base a la racionalidad, la seguridad y la templanza. Mientras aquellas ligadas a lo femenino y teñidas de emocionalidad, inseguridad y nervios son expulsadas o deslegitimadas.
3. **Lógica dominación/subalternidad.** El modelo masculino cuenta con vocación de universalidad, de ser referente por ser considerado la norma —y, con ello, el guardián de lo que se entiende por prestigio, valor y poder—. Aquello que no encaja que en este modelo se entiende como subalterno, definido como particular y llevado a los márgenes.
4. **Lógica sujeto/objeto.** El sistema se sustenta en un delirio de invulnerabilidad, que niega las necesidades derivadas de nuestra realidad corpórea —alimentación, higiene, atención, afectos...—. El sujeto privilegiado es aquel que puede desprenderse de su responsabilidad sobre estas necesidades —propias y ajenas—. Esta negación implica que se erige como sujeto sin cuerpo que, a su vez, objetiviza al resto convirtiéndolos en receptores pasivos de sus acciones y de su mirada.

Estas cuatro lógicas nos permiten desvelar la existencia de un individuo que se erige como norma, que encarna las partes privilegiadas de estos pares —público-razón-dominador-sujeto—, también en el ámbito educativo. Un individuo que hemos denominado el **académico-profesor-alumno-champiñón**, tomando de referencia el término acuñado por Amaia Pérez Orozco de “trabajador champiñón”.

Esta noción nos ayuda a ver cómo la existencia de este modelo normativo, desde las diferentes posiciones de poder que ocupan —profesor/alumno—, condiciona las capacidades, expectativas, deseos y necesidades de las personas que habitan e intervienen en las aulas. De tal manera, y como veremos en los resultados, aquello que no encaja en la norma es deslegitimado o invisibilizado, cuando no directamente excluido.

Tenemos las lógicas que articulan el aula, pero queremos dar un paso más y examinar cómo acabamos incorporándolas en nuestras prácticas de manera naturalizada. La respuesta la encontramos en las **normas de género**. Se trata de 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. 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, despolitizando la desigualdad a través de la naturalización de características atribuidas a hombres y mujeres como si fueran rasgos propios de su carácter. Por ello, su identificación y problematización ha sido central en la presente investigación, para lo que hemos desarrollado el proceso metodológico en el que nos detenemos brevemente a continuación.

2.2 PROCESO METODOLÓGICO

Este proyecto ha seguido un proceso metodológico sustentado en la **investigación-acción participativa con perspectiva feminista** (a partir de aquí, IAPF). Esto supone, siguiendo los rasgos señalados por el Colectivo Ioé (2003) —actualmente, reconvertido en el Grupo Cooperativo Tangente—:

- 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 un perspectiva de género.
- Incorporar afectos y emociones.

En este sentido, reflexionar sobre las dinámicas que se crean en las clases a través de una metodología como esta nos parece sumamente interesante y necesaria. Principalmente, porque nos permite hacerlo desde las personas que habitan las aulas: profesorado y, en especial, el alumnado, (casi) siempre ausente en la definición y desarrollo de las estrategias educativas.

Así, para poner en marcha este enfoque metodológico se crea una **estructura participativa estable y sostenida en el tiempo**, en cuyos engranajes se conectan en tres tipos de grupos diferenciados pero complementarios como son (ver FIGURA 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), una cooperativa de madres y padres de un barrio periférico de Bilbao. A su vez, este GMS se desdobra en dos subgrupos: a) el equipo directivo y b) la comisión de coeducación.
- 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. Estos grupos están conformados por un número reducido de personas ya que se busca una representatividad cualitativa y cuidar a quienes están participando.

Cada espacio ha contado con un grupo motor responsable de llevar el peso de la sección, la adaptación y el diseño de metodologías en su ámbito (detallado en el CAPÍTULO 3 DE LA INVESTIGACIÓN COMPLETA). En el caso de Abusu Ikastola, el grupo motor estuvo conformado por el profesorado, que 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, que pudimos contrastar a través de la apertura de distintos espacios de diálogo con el alumnado y con personal de otros centros.

Por su parte, en la UPV/EHU el grupo se configuró en torno a un pequeño número de mujeres jóvenes con praxis feminista. Ellas decidieron conformar un espacio no mixto y seguro y, más adelante, abrieron el proceso para incorporar otras miradas del alumnado. Además, pusieron el foco en las profesoras jóvenes con prácticas educativas feministas y/o participativas que identificaron como espacios más igualitarios y seguros. De tal forma, la lógica de los dos espacios se retroalimentó en sentidos distintos —del profesorado al alumnado en secundaria y de alumnas a profesoras en la universidad— y posibilitó enriquecer las reflexiones de las estructuras iniciales (ver figura 1).

2.3 MATRIZ DE DOMINACIÓN COMO CARTOGRAFÍA

Explicado someramente el marco teórico y metodológico, es necesario contar con un mapa que nos ayude a cartografiar lo que nos hemos encontrado por el camino de esta investigación. Para ello, utilizaremos la “matriz de dominación” que nos regala la feminista negra Patricia Hill Collins (2000). La matriz de dominación es una **herramienta** que nos permite reflexionar sobre **cómo se articula 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. Estos son:

- **Estructural:** Aquel que organiza el acceso y las relaciones de poder. En nuestro caso, hacemos alusión al armazón del sistema educativo —leyes educativas o repartos presupuestarios que influyen en los recursos de cada centro—. También nos referimos a su relación con el contexto cultural, económico, político, social y tecnológico marcado por una crisis multidimensional —precarización del profesorado, pérdida del poder adquisitivo de las familias, fracaso del modelo de conciliación o las propias derivas educativas tras la pandemia de la COVID-19—.
- **Disciplinario:** El encargado de gestionar la opresión a través de la red de organizaciones burocráticas. En este caso, la disciplina la encarna la figura del profesorado, que es quien ostenta el poder en el aula y se encarga de (re)producir el *habitus* institucional —prácticas pedagógicas, evaluación, 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 mecanismos de control como pueden ser los contratos o, en la academia, la propia ANECA.

- **Cultural:** Relativo a las instituciones y prácticas sociales que justifican la opresión a través de representaciones culturales, ideología o valores. Hacemos referencia a los contenidos curriculares que suelen seguir la hegemonía masculina. Por un lado, el currículum visible como los contenidos, las bibliografías, 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
- **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. Así, las prácticas y dinámicas en las aulas atraviesan y condicionan las vivencias de las personas que las habitan y sus relaciones —entre alumnado, entre profesorado y entre alumnado y profesorado—, según su posición en la maraña de dominaciones y privilegios que las atraviesan.

Esta maraña de dominios funciona como mapa que nos permite ver, de forma integral, cómo alumnado y profesorado se mueven en un contexto cultural, económico, político, social y tecnológico determinado. Y, con ello, 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 esta maraña permite detectar el juego de dominaciones, pero también de resistencias y, con ello, destacar la capacidad transformativa de los agentes. En nuestro caso, aplicaremos la matriz de dominación como herramienta de análisis en el entorno educativo partiendo de los dos espacios vivenciados —Abusu Ikastola y UPV/EHU—.

2.4 OBJETIVOS

En el marco de esta urdimbre interpretativa y 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-champiñón y/o del profesor-champiñón.
- Recoger líneas de fuga que permitan detectar, abordar, politizar y, en la medida de lo posible, superar estas dominaciones.

3. RESULTADOS PRINCIPALES

En las siguientes páginas, presentaremos las principales conclusiones en las que hemos hilvanado las reflexiones y vivencias generadas durante esta IAPF. A través de la misma se han puesto en conversación las experiencias de dos agentes —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, pues cada uno de ellos habla desde una posición, un momento, un contexto y un proceso metodológico determinado.

Pese a las distancias entre ambos espacios, **las lógicas de dominación del sistema sexo-género están presentes y moldean los espacios educativos de secundaria y universidad**. Estas lógicas no actúan en abstracto, sino que tienen expresiones concretas que se han identificado, en diferentes grados, en los dos niveles educativos: las tareas y roles valorados son aquellas que se desarrollan en lo público y que se ejercen en base a la racionalidad y a la seguridad; los temas legitimados son aquellos que se consideran universales, y los cuerpos que habitan las aulas tienen que estar siempre disponibles al trabajo —ni menstrúan, ni se cansan, ni cuidan...— y dispuestos a ser mirados —y, en ocasiones, violentados—. Por el contrario, son invisibilizadas —ni siquiera se evalúan— labores ligadas a lo reproductivo —desde la gestión emocional en los grupos a la unificación de los materiales—; los nervios o la inseguridad penalizan, y el miedo a sentirse juzgada inhibe directamente de intervenir o condiciona la movilidad y el habitar los espacios.

Una vez identificada la presencia de las lógicas, cabe problematizar cómo se reproducen actitudes y comportamientos en las aulas y grupos de trabajo. Es aquí donde se han visto actuar las normas de género, cuya interiorización despolitiza la percepción de las desigualdades a través de su atribución a comportamientos privados y naturalizados. En este sentido, examinar qué y cómo se activan estas reglas no escritas ha posibilitado socializar y colectivizar malestares, una toma de conciencia fundamental para la superación de las relaciones de poder que **afectan a la forma en la que se distribuyen roles, tiempos y tareas en las aulas y grupos de trabajo**. Esta toma de conciencia ha sido diversa en los espacios pues, entre otros elementos, el grado de politización, la trayectoria académica o la propia edad condicionan la propia expresión de las normas de género y su identificación. A este respecto, la universidad ha sido un ámbito estratégico para reconocer las dinámicas de poder y examinar sus manifestaciones en las aulas de secundaria donde las dominaciones se percibían, en general, de forma más sutil.

En general, hemos visto activarse cuatro normas femeninas —discreción, autoexigencia, empatía y complacencia— y cuatro masculinas —vehemencia, apatía, invulnerabilidad y fraternidad. A continuación, veremos cómo se manifiestan en la universidad, prestando atención, por un lado, a cómo afectan al alumnado y, por otro lado, a profesoras jóvenes (CAPÍTULOS 6 Y 7 DE LA INVESTIGACIÓN COMPLETA). Y, en segundo lugar, atenderemos a sus expresiones en secundaria entre el estudiantado (CAPÍTULOS 4 Y 5 DE LA INVESTIGACIÓN COMPLETA).

3.1 VISIBILIZANDO DOMINACIONES EN LA UNIVERSIDAD

Como se mencionaba en la metodología, el proceso con el grupo motor de alumnas abrió dos vías de trabajo. Por un lado, la identificación y problematización de las desigualdades de género —y no solo— que atraviesan sus experiencias como estudiantes. Y, por otro lado, las relaciones de poder que atraviesan las prácticas

pedagógicas y trayectorias de profesoras jóvenes, cuyas clases fueron señaladas como espacios más igualitarios.

Antes de continuar, cabe señalar que, pese a sus posiciones diferenciadas, las vivencias de alumnas y profesoras universitarias comparten una matriz de dominación que pone en diálogo muchas de las desigualdades que denuncian y también de las resistencias que movilizan. No es de extrañar si pensamos que, en un dominio **estructural**, la universidad está 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, ajena a la voz del alumnado, (casi) impermeable a la diversidad y cada vez más alejada de su función crítica y pedagógica.

3.1.1 De académico-champiñón al alumno-champiñón

Los elementos estructurales que se acaban de mencionar están vinculados al dominio de poder **disciplinario**, cuya centralidad la ocupa la figura docente, pero no cualquier docente. La universidad sigue liderada por el ya mencionado académico-champiñón, el sujeto normativo que encarna los pares privilegiados de las lógicas del sistema sexo-género —público, dominador, razón y sujeto—. Yendo a las reflexiones realizadas por las propias alumnas, ese académico-champiñón centra su docencia en un análogo alumno-champiñón y configura la clase pensando en las capacidades, deseos, necesidades y expectativas de resultados de lo que se considera la norma —o lo normal—.

De esta forma, el dominio **cultural** está totalmente entrelazado por la deseabilidad del académico-champiñón y del alumno-champiñón, en relación con la lógica dominación-subalternidad. En consecuencia, el patrón de normalidad está marcado en 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. Por el contrario, a medida que el alumnado se aleja de este perfil, sus necesidades e intereses son progresivamente desvalorizados, invisibilizados y/o excluidos 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 público/privado y razón/emoción que, a su vez, entrelaza una serie de normas de género femeninas y masculinas. Algo que tiene unas consecuencias directas en la propia división sexual del trabajo en el grupo y en el aula.

Las normas de género femeninas **discreción** y la **autoexigencia** guardan relación con el **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. 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

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– mayoritariamente 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–. 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, sobrerepresentado en cuanto a fuente de deseo de alumnado y profesorado. Una incoherencia que se explica al desentrañar esta lógica **sujeto/objeto**.

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**.

Hemos visto cómo actúan las normas de género en cuanto a la ocupación del espacio público, lo que ya nos da pistas de la reproducción de la **división sexual del trabajo** en el aula y grupos de trabajo. Aquí nos encontramos la **dicotomía entre 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. Sirva como muestra 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, pues quien va a ceder es aquella persona que tiene las de perder.

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.

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 extrae 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. Este identificación como aliadas dirigió una parte de la investigación a profundizar en las vivencias de las profesoras, en lo que nos detenemos brevemente a continuación.

3.1.2 Las profesoras: en los márgenes del reino champiñón

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, como se ha señalado anteriormente. Sin embargo, en un domino de poder **disciplinario**, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (a partir de aquí, ANECA) condiciona fuertemente sus trayectorias pues, siguiendo la lógica público/privado, devalúa la

función docente mientras centra el reconocimiento y la visibilización en la función investigadora.

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. Por el contrario, es la docencia la que pierde centralidad, algo que ha sido señalado reiteradamente también por parte del alumnado, que demanda 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?

Pero la docencia –y sus docentes– no está solo atravesada 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 considerable pérdida de legitimidad.

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 credibilidad 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 hegémónico del académico-champiñón**. Así, sus voces pierden legitimidad, sus campos de conocimiento son desvalorizados, su rol de expertas es cuestionado o sus cuerpos supeditados al disciplinamiento (propio y ajeno) Asimismo, 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 *pasillo*, 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.

Por último, 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.

3.2 VISIBILIZANDO DOMINACIONES EN 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 —a lo que cabe sumar las dificultades ligadas a la carencia de tiempos y recursos de un profesorado precarizado, saturado y con un reconocimiento social en decrecimiento—.

Teniendo esto en cuenta, tanto el profesorado como el alumnado ha considerado que existe una **distribución igualitaria** en los roles y tareas en grupos de trabajo. Esta percepción se ha ido problematizando a lo largo del proceso, identificando los mecanismos más sutiles de desigualdad con los que opera el sistema sexo género. A este respecto, las jóvenes de secundaria están más presentes en el rol de liderazgo que en la universidad, lo que asume como un debilitamiento de la lógica **público/privado**. Sin embargo, se pone en evidencia que la asunción por parte de las alumnas del rol y las tareas públicas —como exponer— no implica su desvinculamiento con lo privado —corregir el trabajo final, redacción, tomar notas, limpieza, gestión de emociones, rol de secretaria o invisible...—. Algo que tiene consecuencias, entre las que se encuentra no solo la sobrecarga sino su inhibición en otras esferas como la creatividad, la innovación y la proposición de temas.

Esta división sexual de los roles y tareas en las aulas y grupos de trabajo se camufla bajo la exaltación de la capacidad de trabajo y responsabilidad de las mujeres, que se liga con la norma de género de **autoexigencia**. A su vez, está muy presente la norma de la **empatía**, que se traduce en la obligatoriedad de comprender a otras personas —o, más adecuadamente, de otros—, de asumir los malestares por “cargar” con esa responsabilidad y evitar conflictos por desvelar esta sobrecarga, activándose a su vez la **complacencia**.

Por el contrario, en los alumnos ha sido constante el señalamiento de **la apatía**, como una característica naturalizada de la masculinidad. Esto se convierte en justificación de su menor implicación de parte de ellos en las tareas públicas y los inhibe directamente de cualquier responsabilidad sobre lo privado-reproductivo.

Además, y en relación con las lógicas razón/emoción y dominador/subalternidad, las formas de habitar e intervenir en el aula están moldeadas según el modelo hegemónico. De forma más velada que en el contexto universitarios, el patrón de deseabilidad se sustenta en la razón y provoca que aparezcan los **primeros pasos en esa asunción del “síndrome de la impostora”** y de la

deslegitimación que sienten las alumnas en niveles educativos superiores. Esto afecta a las formas de comunicarse, pero también a las temáticas, contenidos y referencialidades que tienen de particularidad las expresiones, intereses y preocupaciones de los considerados márgenes.

En este sentido, las normas de género masculinas **fraternidad, invulnerabilidad y vehemencia** premian su ligazón a lo público, inhibiendo su traslado a lo privado. En una educación –y, por extensión, una sociedad– donde este ámbito está invisibilizado y desvalorizado en cuanto a rendimiento académico y reconocimiento social, las personas que se encargan de su desempeño son penalizadas formal –reparto de responsabilidades, evaluación...– e informalmente –invisibilidad, sobrecarga...–. Mientras otras –mayormente varones– **tienen el privilegio de desprenderse de ello**.

Por lo tanto, y aplicado a todos los niveles formativos, es fundamental quebrar el patrón de deseabilidad que ostenta el alumno-profesor-champiñón y repensar los espacios educativos desde prácticas educativas igualitarias y transformadoras que posibilite explotar las lógicas de dominación que subyacen a aulas y grupos de trabajo dibujados desde la falsa neutralidad.

4. CESTA DE PROPUESTAS

Mientras diagnosticamos las lógicas de dominación y las normas de género que atraviesan las aulas, hemos ido tejiendo una cesta de herramientas que puedan ayudar a identificar y superar las desigualdades de género. Una tarea para la que se ha enfatizado la figura del profesorado como agente central para el reforzamiento de dichas desigualdades o para su erradicación. En relación con esta responsabilidad, se ha destacado en los dos niveles educativos la necesidad de su **sensibilización y capacitación** desde una perspectiva feminista y un enfoque interseccional. Un primer paso fundamental a la hora de desvelar las lógicas y normas de género que subyacen al sistema sexo-género y, con ello, generar herramientas para contrarrestarlas.

Justamente, con el fin de avanzar en el debilitamiento de las desigualdades yendo a sus dimensiones estructurales, se han ido entrelazando propuestas desde el alumnado y el profesorado. A continuación, recopilamos algunas de las ideas principales que han surgido:

- Señalar y problematizar **quién hace qué** desde una perspectiva de género para identificar la división sexual existente en el reparto de las tareas y roles en las aulas y trabajos en grupo.
- Enriquecer la evaluación más allá del producto final. Esto pasa por **visibilizar y revalorizar las tareas reproductivas** que todo trabajo en el aula conlleva, así como sumar una lógica de proceso no solo dirigida a lo productivo.
- Desarrollo de prácticas en el aula y en los grupos que contribuyan a crear un espacio educativo permeable a lo **afectivo, a lo experiencial y a las necesidades** de las personas. Y, con ello, se cuestione la universalidad de un perfil normativo, cuyas vivencias no son generalizables –por

condiciones físicas o psicológicas, recursos, tiempos...—. En este sentido, es importante desarrollar un seguimiento de los malestares y bienestares que puedan surgir y, en su caso, crear espacios seguros para el alumnado —sea entre iguales o desde el profesorado—.

- Incorporar la **herramienta interseccional** en los espacios educativos. Esto pasa por atender a la diversidad en lo que se refiere a la necesidades e intereses heterogéneos del alumnado, pero al diseño de espacios, actividades, contenidos, lenguaje o materiales que se utilizan. Es decir, es fundamental enriquecer la mirada del profesorado y del alumnado para ampliar y poner en valor **referentes** y saberes diversos.
- Crear **espacios de encuentro y diálogo** que se configuren no solo como lugares seguros sino como enclaves para politizarse y problematizar las relaciones de poder que nos afectan individual y colectivamente.

Entre los CAPÍTULOS 4 Y 7 DE LA INVESTIGACIÓN COMPLETA y, especialmente, en el CAPÍTULO 9, se encuentran más detalladas las hebras que conforman la cesta de herramientas, donde se han ido recopilando propuestas para ir desentrañando y desactivando las normas de género en las aulas, en general, y en los grupos de trabajo, en particular. Además, a lo largo del texto (y, en particular, en el CAPÍTULO 3) se recogen las dinámicas desarrolladas en los espacios colectivos a lo largo de la IAPF y que pueden servir como materiales de trabajo. Por último, se elabora una propuesta para el desarrollo de trabajos en grupo desde una perspectiva de género según momentos, a lo que se suma una proposición de técnicas que pueden ser de utilidad.

En definitiva, las técnicas y propuestas que te encontrarás en la investigación son una pequeña muestra de una gran cantidad de prácticas pedagógicas igualitarias que es están poniendo en marcha en los distintos espacios educativos. Una recopilación de reflexiones y experiencias que se han ido entrelazando a lo largo de este periodo y que esperamos que se siga enriqueciendo en cada contexto y vivencia, pues su vocación es ser un proyecto vivo y colectivo. Por el momento, ha sido un lugar desde el que articular, visibilizar y poner en valor resistencias para seguir construyendo prácticas pedagógicas con vocación transformadora y, con ello, seguir imaginando que otra educación es posible.

5.2 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