



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 37

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO SOSTENIBLE PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

2º TRIMESTRE, ABRIL 2022 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 148-181

RECIBIDO: 27/1/2022 – ACEPTADO: 6/4/2022

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA GESTIÓN DE DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ACTIVANDO LA AGENCIA DEL ALUMNADO

ADDRESSING GENDER INEQUALITIES IN HIGHER
EDUCATION THROUGH AN ACTION-RESEARCH
APPROACH:
ACTIVATING STUDENTS' AGENCY

IGOR AHEDO GURRUTXAGA / IGOR.AHEDO@EHU.EUS

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO-EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA, LEIOA (BIZKAIA), ESPAÑA

DELICIA AGUADO PELÁEZ / DELICIAAGUADO@GMAIL.COM / INFO@ARADIACOOPERATIVA.ORG

ARADIA COOPERATIVA, BILBAO, ESPAÑA

PATRICIA MARTÍNEZ GARCÍA / PATMARTINEZ.GARCIA@GMAIL.COM / INFO@
ARADIACOOPERATIVA.ORG

ARADIA COOPERATIVA, BILBAO, ESPAÑA

IRAIDE ALVAREZ MUGURUZA / IRAIDE.ALVAREZ@EHU.EUS

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO-EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA, LEIOA (BIZKAIA), ESPAÑA

CATA GÓMEZ-ETXEGOIEN / CATAETXEGOIEN6@GMAIL.COM

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO-EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA, LEIOA (BIZKAIA), ESPAÑA

FINANCIACIÓN: LA INVESTIGACIÓN DESCRITA EN ESTE TEXTO HA SIDO POSIBLE GRACIAS A LA FINANCIACIÓN OBTENIDA CON LA CONCESIÓN DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA POR EL SERVICIO DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO DE LA UPV/EHU Y CON LA CONCESIÓN DE LA BECA DE INVESTIGACIÓN 2021 DEL INSTITUTO VASCO DE LA MUJER EMAKUNDE.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La constatación de que el género importa en educación debe acompañarse de investigaciones que, además de centrar la mirada en las interacciones cotidianas del alumnado, sean capaces de aportar agencia para convertirlos en protagonistas de la identificación y gestión de las desigualdades que les atraviesan. Ante este reto, la investigación acción educativa (IAE), se antoja una herramienta propicia que, sin renunciar al rigor científico, trata de trascender la lógica hegemónica de investigar que entiende de objetos de investigación, para conformar sujetos investigadores. Si esta propuesta metodológica de investigación orientada a la acción se acompaña del marco interpretativo de la teoría feminista, las técnicas de investigación cualitativas desplegadas en clave de proceso pueden afinar en el diagnóstico sobre cómo las normas de género afectan a un tratamiento que perjudican a las alumnas en las aulas de educación superior. Sobre esa atalaya, el alumnado puede pronosticar herramientas de gestión que se asienten en sus propias vivencias, intereses y capacidades. El modelo que se presenta muestra la experiencia desplegada en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) desde 2018, y pretende ejemplificar la epistemología, organización y desarrollo de una herramienta que puede ser extrapolada a otros entornos y problemáticas.

PALABRAS CLAVE

Investigación Acción; Investigación Acción Educativa; Género; Educación Superior; Desigualdades en educación.

ABSTRACT

The realisation that gender makes a difference in education must be accompanied by research that, in addition to focusing on the daily interactions of students, is capable of providing agency to make undergraduates protagonists in the identification and management of the gender inequalities that affect them. Faced with this challenge, educational action research (EAR) appears to be a favourable tool which, without sacrificing scientific rigour, tries to transcend the hegemonic logic of research that perceives research objects, and tries to shape research subjects. If this methodological proposal for action-oriented research is yolked to the interpretative framework of feminist theory, qualitative research techniques used in a process-oriented manner can refine the diagnosis of how gender norms come into play and impact negatively on female students in higher education classrooms. From this vantage point, students can design management tools, which are based on their own experiences, interests and capacities. The model presented here shows the experience deployed in the Faculty of Social Sciences and Communication of the University of the Basque Country since 2018, and aims to exemplify the epistemology, organisation and development of a tool that can be extrapolated to other settings and problems.

KEYWORDS

Action Research; Educational Action Research; Gender; Higher Education; Gender Inequalities in education.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que Hall y Sandler (1982) publicaran *The classroom climate: a chilly one for women?*, el análisis con perspectiva de género en educación ha sido una constante. Siguiendo la estela de Bourdieu y Passeron (1976), para quienes la educación juega un papel clave en la reproducción de las desigualdades, estas autoras argumentan que el cuerpo docente establece interacciones con el alumnado que lanzan mensajes diferenciados a chicos y chicas generando un clima que dificulta el aprendizaje de las segundas.

Esta visión crítica, que considera que el género «importa» en educación, precipita una gran cantidad de investigaciones que se alimentan del impacto del movimiento feminista y el despliegue de los estudios de género en Educación Superior (a partir de aquí ES). Precisamente, la mirada caleidoscópica de la teoría feminista (Kantola y Lombardo, 2017) facilita su capilarización en las diversas disciplinas para evidenciar cómo sus contenidos y despliegue se ven afectados por la distribución desigual del poder. Este acercamiento explica cómo el régimen de género se concreta en la desigual distribución de responsabilidades y cargos (Verge *et al.*, 2018; Verge, 2021) o en la mayor o menor masculinización de los itinerarios formativos (Barone, 2011; Matz *et al.*, 2017). La mirada de género también se ha focalizado en la revisión crítica de las herramientas docentes (Verge y Alonso, 2019; Bengoechea, 2015), en estudios sobre el peso del género en el currículum (Verge y Alonso, 2019; Guarinos *et al.*, 2018) o en la elaboración de materiales y manuales (Lois y Alonso, 2014; Levintova y Alison, 2018). Un tercer acercamiento se ha centrado en las relaciones interpersonales, ampliando el foco de las afecciones del profesorado al análisis de las interacciones del alumnado (Fassinger, 1995; Canada y Pringle, 1995) en estudios que han explorado la relación entre el género y el aprendizaje, considerando aspectos como la auto-eficacia, la auto-valoración, la toma de palabra, el procesamiento de los apuntes o la ansiedad ante los exámenes.

En cualquiera de los casos, en la literatura se han encontrado tres debilidades ante las que se busca aportar soluciones con la investigación acción educativa (a partir de aquí IAE) desplegada desde 2018 en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), cuyo desarrollo y proceso metodológico y organizativo se presenta en este texto. En primer lugar, muchos estudios adolecen de una ausencia del protagonismo del alumnado, de forma que el diagnóstico de las desigualdades no se asienta en sus preocupaciones (y voz) sino que se despliega a partir de los marcos interpretativos del profesorado. Ello explica una sobre-atención a aspectos finalistas y productivos como la evaluación, en contraste con elementos procesuales como la interacción cotidiana y sus consecuencias sobre la auto-estima, salud o auto-percepción, que afectan a su desarrollo curricular. Ante este vacío, en este texto se muestra cómo la IAE permite situar la mirada en las preocupaciones del alumnado. En segundo lugar, gran parte de la literatura que considera el género en la investigación sobre aprendizaje utiliza metodologías cuantitativas (Duchatelet *et al.*, 2019; Mügge *et al.*, 2016). De forma que a veces es difícil interpretar lo que subyace a los hallazgos, sea por falta de marco teórico analítico, sea por ausencia de voz del alumnado para contextualizarlo, sea por ambas. Frente a esta realidad, acercamientos como la IAE necesitan y permiten ordenar la voz de las personas protagonistas y así enmarcar sus vivencias, en este caso desde la teoría política feminista. Finalmente, por ambas limitaciones, muchas estrategias

de abordaje al género en ES se concretan en investigaciones de arriba abajo en las que la capacidad de impacto se reduce al tratar al alumnado como objeto y no como sujeto de la igualdad. Por el contrario, la IAE es una forma de investigación horizontal asentada en la acción que busca influir de abajo arriba en los procesos políticos, entre otros el del aprendizaje en ES.

Así, el objetivo de este texto es detallar el contexto teórico, la metodología, las herramientas y los resultados de una IAE en curso que busca fortalecer la agencia del alumnado en el auto-diagnóstico y gestión de las desigualdades en el marco de los procesos de aprendizaje. Hasta ahora, en la literatura se han evidenciado las potencialidades de la investigación acción (IA) en la mejora de la realidad social (Bryndon Miller *et al.*, 2003; Reason y Bradbury, 2008) y más específicamente en los procesos educativos o los programas didácticos (Greenwood, 2007, 2008; Feldman y Weiss, 2010), así como en la vinculación de la escuela con el entorno (Wood y McAteer, 2021). Sin embargo, aunque existen (Martínez *et al.*, 2020), son menos las experiencias que se centran en identificar las potencialidades de la IAE (Noffke y Somekh, 2007) para abordar la igualdad de género en ES. Por todo ello, se considera que esta aportación ayuda a cubrir un relativo vacío en la literatura. En paralelo, el modelo y la explicación de sus fundamentos y epistemología puede servir a personas interesadas en enfrentar otras fallas en la inclusión educativa, ya que permite trabajar con las protagonistas no solo las desigualdades de género, sino también las de clase, raza o capacidad. Finalmente, este texto puede ayudar a quien busca avanzar en la identificación y gestión de las desigualdades en enseñanza obligatoria y no formal, al ser la lógica replicable. De facto, los resultados que aquí se presentan forman parte de una IAE más amplia, que además de desplegarse en ES, se está implementando en un centro educativo con el profesorado y el alumnado de educación secundaria.

Para encarar estas tareas, el artículo comienza contextualizando esta investigación en el marco normativo europeo y autonómico sobre igualdad. A continuación se repasa la literatura que aborda el género en ES. Tras identificar sus limitaciones se acuerda que es necesario afinar la mirada en las interacciones (y desigualdades) cotidianas en el trabajo en grupo que se dan en el aula. Se concluye que para ello se debe poner voz al alumnado, lo que encaja con la epistemología de la IAE, en la que el tradicional «objeto» de investigación pasa a ser «sujeto» investigador. Se cierra la introducción abordando cómo este giro en el enfoque de la investigación debe apoyarse en un marco teórico interpretativo del régimen de género que permita visibilizar, nombrar, ordenar y comprender lo que sucede, especialmente aquello que queda fuera del escrutinio docente. Con los aportes de la teoría feminista de telón de fondo, en el segundo de los apartados, tras contextualizar en la literatura el sentido de la IAE, se presentan los nodos centrales de análisis que se busca explorar, la metodología y la estructura organizativa que pilota esta IAE. La descripción del trabajo de campo en el tercer apartado da paso a la identificación de los resultados. Se finaliza este epígrafe mostrando unas herramientas para facilitar la detección y gestión de las desigualdades de género en el aula. El texto concluye recapitulando las potencialidades y se finaliza con una propuesta para hacer frente a unas limitaciones identificadas por el alumnado, a encarar en fases posteriores.

1.1. UNA APUESTA NORMATIVA HACIA UN CAMBIO ESTRUCTURAL

La IAE que se presenta en este texto responde a la estrategia definida por las instituciones europeas y autonómicas para avanzar en la igualdad en el espacio educativo. De la misma

forma, se enmarca en la necesidad de aportar centralidad al alumnado, una de las claves de los cambios estructurales que están afectando a la ES.

Las pasadas décadas se han visto caracterizadas por una readecuación de la Educación Superior a los nuevos tiempos. Ello se concreta en la apuesta por modelos de aprendizaje en los que la centralidad está en el alumnado, de acuerdo con las tesis de este texto. Concretamente, estas propuestas innovadoras modifican el modelo tradicional cambiando el foco de la docencia al aprendizaje (Villa 2008; Prince y Felder 2006), de la pasividad a la actividad (Hanney 2018; Stefanou *et al.* 2013) y de primacía individual al trabajo grupal cooperativo (Johnson y Johson 2009; Kagan 1994).

En paralelo, se asiste a una creciente fiscalización gubernamental de la ES, que está delimitando un modelo de «autonomía regulada» (Enders *et al.*, 2003) asentado en la incorporación de los criterios de eficiencia de la Nueva Gestión Pública (Deem y Brehony, 2005). Ello se concreta en mecanismos que buscan regular la autonomía de las universidades al objeto de orientarlas a las necesidades de la sociedad. Así, la financiación universitaria está fuertemente vinculada al cumplimiento de objetivos previamente definidos por los gobiernos. Si bien en la mayor parte de los casos estos están mediados por las necesidades empresariales (Olssen y Peters, 2005), también es cierto que se están incorporando criterios de financiación que salvaguardan la función social del espacio universitario. Este es el caso de la incorporación de los ODS, entre los que juega un importante papel el avance en la superación de las desigualdades de género. De facto, cada vez son más las autonomías que incorporan indicadores de igualdad en los programas de financiación.

Todos estos avances responden a una apuesta europea. Especialmente relevante es la Recomendación 2007/17 sobre las normas y los mecanismos de igualdad entre mujeres y hombres. Ese texto, tras señalar que la promoción de la igualdad necesita de la sociedad en su conjunto, delimita una serie de recomendaciones, entre las que destaca la apuesta por eliminar los estereotipos de género en el sistema educativo, así como la implementación de acciones positivas y medidas especiales para superar sus consecuencias negativas. Para ello propone profundizar en el conocimiento de la situación real de las barreras existentes para conseguir la igualdad. Este marco europeo, que conecta con el sentido de esta IAE, aterriza en la Comunidad Autónoma Vasca de la mano del II Plan de coeducación para el sistema educativo (2019-2023) que propone el uso de metodologías que posibiliten el diálogo y las interacciones entre el alumnado, en línea directa con esta investigación. El plan apunta que la educación es central para superar los estereotipos de género, considerando los espacios educativos claves para asegurar una educación igualitaria.

Ahora bien, de acuerdo con la tesis de este texto, el papel del alumnado en estas estrategias de abordaje del género está claramente subordinado a la centralidad del cuerpo docente. Ello acaba convirtiéndoles en sujeto pasivo de las políticas que se despliegan. Esta lógica se observa en el II Plan: el alumnado está ausente en las 6 estrategias para avanzar en coeducación identificadas en el Plan vasco, que se orientan en exclusiva al profesorado.

De facto, esta ausencia de centralidad del alumnado en las políticas de igualdad se solapa con las dificultades y resistencias de ciertos sectores del ámbito educativo al cambio. Efectivamente, a pesar de los avances (Diogo *et al.*, 2021) la literatura evidencia la existencia de profundas

resistencias que impiden que los preceptos normativos sedimenten en una efectiva y real incorporación de la perspectiva de género en el espacio universitario (Verge *et al.*, 2018), algo acrecentado como consecuencia del creciente peso de formaciones de extrema derecha (Kantola y Lombardo, 2021). En el caso que nos ocupa, la *Evaluación cualitativa del cumplimiento de la Ley de Igualdad* de Euskadi (Ahedo *et al.*, 2017) es clara a la hora de evidenciar una falta de actitud proactiva por parte de la estructura universitaria, con lo que los avances quedan a expensas de un «claro voluntarismo en el trabajo de las personas participantes en estas estructuras» (Ahedo *et al.*, 2017: 157). A lo que se añade un aspecto ampliamente abordado en la literatura, cuál es la ceguera de género por la que muchas personas afectadas niegan la desigualdad (Coughlin, 2013; Freixas y Fuentes-Guerra, 1997).

Precisamente, la IAE que se presenta evidencia una serie de potencialidades a la hora de satisfacer los preceptos normativos que apuestan por el avance de la igualdad en educación, así como en la activación de agencia y centralidad del alumnado capaz de visibilizar aspectos que suelen pasar desapercibidos al no ser politizados. De la misma forma, esta IAE en la que se busca poner voz a los y las estudiantes, permite cubrir un vacío presente en la literatura académica, tal y como se explicita a continuación.

1.2. EL DESPLIEGUE DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL GÉNERO

Entendido el sistema educativo como un «campo» (Bourdieu, 1979) en el que se definen mandatos que acaban conformando un «habitus» que reproduce las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1976), se pueden diferenciar tres grandes vectores en la investigación con perspectiva de género en ES. Primero, los centrados en el despliegue institucional de las lógicas del régimen del género. Así, se han publicado análisis territoriales o sectoriales que abordan el peso de las mujeres en las estructuras universitarias y en las disciplinas (Verge *et al.*, 2018); acercamientos que observan la tendencia a una mayor o menor feminización de carreras o itinerarios formativos (Barone, 2011; Matz *et al.*, 2017); estudios de comportamientos curriculares diferenciados, por ejemplo en la distribución de tiempos de ocio y estudio entre los chicos y las chicas en sus itinerarios formativos (Quadlin, 2016); o análisis interseccionales sobre las dificultades a las que se enfrentan alumnas atravesadas por vulnerabilidades, como aquellas que están en situación de dependencia (Espejo, 2021). Frente a esta realidad institucionalizada, las universidades españolas han desplegado estrategias de diagnóstico y gestión concretadas en planes de igualdad, que con la previsible reforma de la Ley de Universidades serán obligatorios.

Un segundo eje se centra en el abordaje del currículum formal. La literatura identifica «ceguera de género» (Verge y Alonso, 2019; Guarinos *et al.*, 2018; Amurrio *et al.*, 2021) en los materiales, guías docentes, manuales, ejercicios o bibliografías utilizadas por el profesorado en diversas disciplinas. Ello ha provocado que desde diferentes ámbitos se haya trabajado en la redirección del currículum a través de diferentes vías: facilitando herramientas para la elaboración de guías (AQU, 2019; Rodríguez y Provencio, 2017); elaborando manuales de cada área con perspectiva de género (ver www.vives.org); visibilizando la importancia de esta mirada a la investigación (European Commission, 2011; Caprile, 2012); o diseñando estrategias bibliográficas que saquen a la luz la producción femenina (Martínez-Palacios y Legarreta, 2017).

Un tercer acercamiento, el más prolífico, es el que analiza las interacciones en el aula. Siguiendo la estela de Hall y Sandler (1982), se ha estudiado el papel del profesorado en la reproducción de las normas y roles de género, mostrando el apoyo diferencial, tanto verbal como no verbal, del cuerpo docente en las intervenciones de las personas jóvenes (Sadker y Sadker, 1994; Espinoza y Taut, 2016). Algunos estudios se han detenido en el análisis de la estructura del aula o los espacios de trabajo, pues no siempre garantizan una igualdad de oportunidades a la hora de que las alumnas desarrollen y demuestren sus habilidades (Cantón, 2007). Otras investigaciones han evidenciado diferencias en el uso del tiempo en las prácticas discursivas, que privilegia a los varones como consecuencia de «la presunción cultural de que el silencio es la conducta apropiada en las mujeres» (Spender y Sarah, 1995 en Freixas y Fuentes-Guerra, 1997, p. 20). Finalmente, existen investigaciones que reflejan cómo el uso del masculino omnicomprendido, unido a la invisibilización de lo femenino en muchas disciplinas, limita el compromiso e implicación de las alumnas (Verge y Alonso, 2019) y además facilita la reproducción, asimilación y aceptación como naturales de mensajes despreciativos, desmoralizadores y cosificadores hacia las mujeres (Stericker, 1981; Araya, 2003). Para paliar esta realidad, muchas docentes e investigadoras están abordando el coeficiente simbólico negativo asociado a lo femenino, tanto en las retroalimentaciones al alumnado (del Castillo y Corral, 2014), como en la evaluación de los ejercicios (Moss-Racusin, 2012) o el reconocimiento de la excelencia ejemplificado en las matrículas de honor (Bengoechea, 1995). De la misma forma, se han considerado los patrones desigualitarios (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997) en lo relativo a la autoconfianza y rendimiento, asociados a la seguridad en el uso de la palabra (Bolívar-Cruz *et al.*, 2018).

Ahora bien, un elemento compartido de estos acercamientos es que el centro de gravedad del análisis se sitúa en el profesorado; o dicho de otra forma, que las preocupaciones de los tres espacios de investigación abordados están marcadas por una institucionalidad, unas herramientas y unos procedimientos en los que la agencia que se pone en funcionamiento es la del profesorado. Ello se concreta en una consideración accesoria del alumnado en los estudios, cuyas preocupaciones se diluyen en análisis cuantitativos o en investigaciones cualitativas estructuradas por los intereses instrumentales del personal docente, centrados en la adquisición de competencias y la evaluación. Así, el impacto de las estrategias desplegadas para reducir la desigualdad se ve limitado por la cierta distancia del alumnado que, o no visibiliza las desigualdades (Coughlin, 2013; Freixas y Fuentes-Guerra, 1997) o simplemente no se siente implicado por las propuestas desplegadas de arriba abajo.

1.3. EL MARCO DEL BINARISMO Y LAS NORMAS DE GÉNERO

Al objeto de suplir estas debilidades, la IAE que se describe busca dar voz al alumnado desde la reflexión horizontal sobre sus preocupaciones e interacciones para que evidencien expresiones de la desigualdad que quedan fuera del escrutinio o las preocupaciones del profesorado. Y busca visibilizarlas para politizarlas aportando agencia para el cambio. Para ello, como punto de partida, es necesario disponer de un marco para ordenar y comprender expresiones sutiles y no visibles de la desigualdad que tienden a abordarse desde perspectivas privadas (asociadas a una mirada personal y no pública de la problemática) que no generan respuestas colectivas. Este marco comprensivo descansa en la delimitación del régimen de género como un sistema

binario de valorización concretado en mandatos que son interiorizados, de acuerdo con la teoría política feminista.

Brevemente, este sistema se sostiene en una construcción cultural que se justifica como natural (Rosado y García, 2018) vertebrada por la forma en que se distribuyen tres oposiciones a las que se adjudica socialmente un valor desigual a cada extremo: la dicotomía que diferencia lo público de lo privado; la que separa razón de emoción; y la que diferencia lo productivo de lo reproductivo. A través de estas oposiciones se designan una serie de espacios, trabajos, tareas y comportamientos que son reservados para hombres y mujeres respectivamente. Lo público y productivo se asimila con la lógica del espacio y trabajo naturalizados para el hombre, mientras que lo privado e íntimo y lo reproductivo y de cuidados se convierten en espacios y tareas asignadas como naturales e inherentes a las mujeres (Molina Petit, 1994; Pateman, 1995). En paralelo, el régimen de género separa la razón y la emoción: todo lo que tiene que ver con la racionalidad y la neutralidad se interpreta como una característica de los hombres, mientras que la emoción y los sentimientos son asociados a las mujeres. Dentro de esta división razón/emoción, se privilegia y revaloriza la primera frente a la segunda (Martínez-Palacios *et al.*, 2018; Martínez-Palacios *et al.*, 2016). Finalmente, el modelo se articula por la vocación del dominador masculino en convertirse en universal y normativo frente a lo subalterno (Rosado y García, 2018). Así, lo público, productivo y racional emergen como el modelo que tiene más prestigio, valor y poder al definirse como guía (Hernando, 2018); y, en las aulas, este patrón de alumnado (el alumnado modelo) tiene rostro de chico.

Si estas son las variables que vertebran el régimen, las normas de género contribuyen a la interiorización, legitimación e interpretación privada de esta lógica dicotómica (Martínez-Palacios *et al.*, 2018; Martínez-Palacios *et al.*, 2016). Se tratan de una serie de reglas sociales que se incorporan (y somatizan) a través de una socialización que, además de perpetuar el sistema, permiten que este se oculte tras lo que se consideran rasgos privados del carácter. Así, la desigualdad se despolitiza, mientras que normas como la discreción, disciplina o responsabilidad operan mediante la naturalización de características atribuidas a mujeres, así como a través del disciplinamiento de los comportamientos y cuerpos (Esteban, 2004).

Asumiendo este marco interpretativo, se puede desvelar una presencia subalterna de las mujeres que no solo las supedita a un papel secundario, sino que también redundante en la expresión exorbitante de la masculinidad hegemónica. En este sentido, las personas jóvenes también asignan roles en función del género, en todos los espacios y en el aula. Como los resultados de esta investigación evidencian, en línea con otras muchas, son los alumnos quienes asumen las posiciones de liderazgo, públicas (Cantón, 2007; Blakewood y Ohlson, 2020; Zugaza *et al.*, 2020) y productivas, mientras que a las alumnas se les asigna de manera naturalizada roles de carácter reproductivo, privado y emocional (Lawrence *et al.*, 2006; Chen, 2019) que muchas veces no se observan por el cuerpo docente y, en consecuencia, no se evalúan. Así, en una lógica circular, estas tareas se devalúan y con ello desvalorizan a quien se encarga de asumirlas.

Ahora bien, frente a esta situación, el espacio educativo puede apostar por convertirse en el centro de un cambio habida cuenta de que toda educación es política. Precisamente por ello, la IAE que se describe en este texto apuesta por investigar para transformar, asumiendo una posición epistemológica situada y comprometida, que no por ello se aleja de los parámetros de

veracidad del acercamiento científico. En fin, desvelar estas realidades ocultas requiere preguntar al alumnado sobre la forma en la que el género afecta a sus interacciones. Aquí es donde entra en juego la IAE.

2. DISEÑO Y MÉTODO

El modelo de acercamiento que se asume, el de la Investigación-Acción (IA), es una revolución metodológica (Denzin y Lincoln, 1998) en cuyo centro epistemológico se encuentra la creación colectiva de conocimiento para mejorar la realidad, en este caso educativa (Noffke y Somekh, 2007).

2.1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-EDUCATIVA

Entre sus elementos definitorios estarían un claro compromiso democrático por el cambio social; la apuesta por la integración entre la teoría y la práctica; la estrecha vinculación entre acción y aprendizaje; una aspiración pedagógica que no solo transforma el colectivo con el que se actúa, sino a la persona o grupos dinamizadores (Brydon Miller *et al.*, 2003; Reason y Brandbury, 2001; Greenwood, 2007, 2008; Ahedo, 2021). Desde estos planteamientos, se sitúa en las antípodas de la perspectiva hegemónica, positivista y pretendidamente racional que, durante décadas, ha promocionado un abordaje de una ciencia que se aleja del compromiso y se separa de la realidad que analiza (Jordan y Kapoor, 2015). Por el contrario, la IA (en su versión participativa definida como IAP y en la educativa como IAE) se sostiene en una epistemología que asume que hay que «estar»; y que «estar» es «tomar partido» (Fals Borda, 2001; Billies *et al.*, 2010); que la mirada a la realidad se asienta en un acercamiento subjetivo y que la construcción de lo social se aborda desde una lógica relacional (Bradbury y Divecha, 2020), en la que juega un gran peso las emociones (Ahedo, 2021). Y es que, como se verá en el cuarto epígrafe, es en la relación horizontal, desde la reinterpretación de las sensaciones y la lectura de las consecuencias dañinas de las desigualdades sobre el cuerpo y la mente, desde donde emerge la visión política de estas que permite su gestión (Ahedo, 2021). Por ello, investigación y acción están ligadas.

De la Cal (2019: 3) define la IAP como un «método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social». Sobre estas bases, el Colectivo loé (2003) identifica unas necesidades que han sido consideradas en la operacionalización de la investigación desplegada en la UPV/EHU: (i) Pasar de la relación sujeto investigador/objeto de investigación a la relación sujeto/sujeto investigador. (ii) Partir de las demandas y dolores sentidos por las personas afectadas. (iii) Unir la reflexión y la acción, o la teoría y la praxis. Todo ello sin perjuicio de un acercamiento veraz y científico en la investigación. (iv) Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez. (v) Plantear el proceso de IAP como una vía de movilización y emancipación de los grupos en situación de dependencia o, tradicionalmente, ausentes; carencia observada en el ámbito educativo respecto del alumnado, cuyas demandas suelen ignorarse o invisibilizarse.

De forma que la IAP (en nuestro caso IAE) es un método que permite analizar problemas colectivos (en este caso las desigualdades; en lo que respecta a este número de *Prisma Social*, exten-

sible a la inclusión educativa en general) contando con las personas protagonistas. Asume, en consecuencia, una orientación estratégica que busca crear agentes orientados a la acción en sus entornos (Ahedo, 2021). Ahora bien, para ello es necesaria una táctica que permita aterrizar en la práctica en los espacios que se buscan transformar. Si en la intervención comunitaria ese suelo es territorio, en nuestro caso lo son las herramientas de aprendizaje, concretamente las activas (Jonhson y Jonhson, 2009; Kagan, 1994). Por eso, se necesita que las metodologías para el diagnóstico y gestión de la igualdad sean manipulables, aplicables, adaptables al aula. Es decir, necesitan un terreno común que haga plausible la reflexión y gestión de las desigualdades en el ecosistema del alumnado. Este suelo lo constituye el trabajo en grupo, por ser ese espacio en el que los chicos y las chicas son agentes de su propio desarrollo educativo y por ser el entorno en el que el control de las desigualdades escapa más al escrutinio del profesorado.

Recapitulando, la IAE pilotada desde 2018 en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU está orientada, de una parte, a poner voz al alumnado para identificar en un marco analítico de las desigualdades cotidianas que se producen en las interacciones de los trabajos grupales; y de otra, a propiciar la agencia del alumnado en su gestión desde sus preocupaciones y cotidianeidad.

2.2. NODOS CENTRALES DE ANÁLISIS

Sobre la base de este doble objetivo y considerando la literatura y el marco interpretativo del régimen del género presentados en los apartados anteriores, esta investigación identifica unos nodos centrales de análisis:

N1: Se busca analizar cómo en los espacios educativos se reproduce el sistema de dominación sexo-género a partir de las tres dicotomías público/privado, razón/emoción y productivo/reproductivo.

N2: Se aspira identificar si el peso de las normas afecta a una distribución desigual de roles, tiempos y formas de trabajo que se concretaría en una invisibilización de las alumnas acompañada de una sobrecarga de tareas no reconocidas: trabajan más, pero se las valora peor.

N3: Se quiere investigar si los espacios de trabajo grupal se convierten en un punto ciego al control de las desigualdades ya que están fuera de la supervisión del profesorado. Y si la ceguera se amplía en el alumnado femenino al cruzarse relaciones afectivas y de amistad con sus pares con actividades curriculares.

N4: Se pretende valorar si el hecho de poner voz al alumnado permite que desigualdades previamente analizadas como comportamientos particulares, justificados desde la responsabilidad individual, acaban siendo analizadas desde una perspectiva estructural y política, que demanda acción.

N5: Se busca comprobar si esta politización, finalmente, provoca una demanda y una capacidad de gestión autónoma por parte del alumnado en entornos de enseñanza cooperativa.

Si los tres primeros nodos responden al primer objetivo de la investigación, el 4º y el 5º se centran en las potencialidades politizadoras de la IAE.

2.3. PROCESO

Para tratar abordar estos nodos de análisis se han desplegado una serie de dinámicas articuladas por la lógica procesual de la IAE. Los resultados que se presentan a continuación se basan en diversas estrategias desplegadas desde 2018 en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, amparadas por un proyecto de innovación educativa (2018-2019) de la UPV/EHU, un Trabajo de Fin de Máster de una componente del equipo (2020-2021) y una beca de investigación del Instituto Vasco de la Mujer – Emakunde (2020-2022). Este trabajo describe los procesos y resultados de dos fases de la IAE, diagnóstico y pronóstico, ya cerradas. A ellas le seguirá la de implementación, ahora en diseño.

2.4. ORGANIZACIÓN

La organización es clave en una IAE que aspira a movilizar a los y las protagonistas en la investigación y el cambio de sus problemáticas (Martí, 2002). Habitualmente, el punto de partida de este tipo de procesos lo pilota un Grupo de Investigación Acción (GIA) conformado, en este caso, por un conjunto de docentes, alumnado, investigadoras, doctorandas y doctoras (en este momento 11 mujeres y un hombre). A pesar de algunos cambios provocados por incorporaciones y bajas derivadas de la precariedad académica, este grupo mantiene la continuidad de la dinámica y se apoya de otras instituciones huéspedes (en nuestro caso Emakunde, Dirección de Igualdad de la UPV/EHU y comisión de igualdad, asociaciones y profesorado feminista de la Facultad). El grupo en conjunto forma parte de un equipo de investigación sobre participación ciudadana, *Parte Hartuz*, de la UPV/EHU.

En su búsqueda de creación de sujetos, toda IAP o IAE aspira a conformar una estructura más amplia que aúne y movilice a personas representativas de los dolores, discursos y posiciones con los que se quiere trabajar. Esta estructura, que sirve de correduría entre el grupo de trabajo (GIA) y el entorno, es el Grupo Motor (GM). Este ha sido creado en 2021 y en él participan, además de investigadoras y alumnas del GIA, otras 10 alumnas de la Facultad. Para garantizar la horizontalidad y la confianza, en esta estructura están ausentes las personas docentes. La función del GM es ejercer la dirección del diseño de las acciones que se deriven del proceso de investigación-acción, servir de enlace a espacios más amplios, orientar el trabajo del GIA y validar las informaciones y las propuestas planteadas.

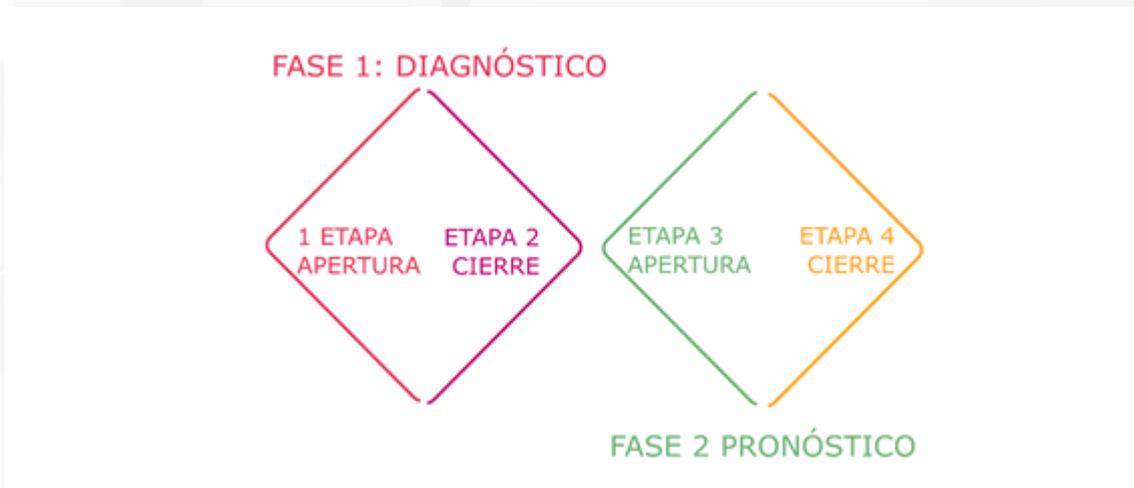
3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

En el modelo clásico, son 3 las fases de toda IA: diagnóstico, pronóstico/planificación e implementación, a la que se añade, de forma transversal, la lógica de la evaluación. Cada una de estas fases se apoya en sendas etapas de apertura y cierre. Las lógicas de apertura se orientan a ampliar el proceso a la pluralidad de actores afectados para garantizar que sean considerados todos los discursos, miradas, problemáticas y propuestas; los momentos de cierre se destinan a la búsqueda de consensos e instrumentos de gestión política de los acuerdos.

Como se ha indicado, la fase de diagnóstico (pilotada por el GIA) se sostiene en un primer proceso de apertura (Martí, 2002; Ganuza, 2010), al principio al profesorado y después alumnado, que se cierra con consensos sobre la forma y el marco desde el que se despliega,

en este caso, la desigualdad de género. Esta fase ha marcado la IAE en el periodo que va de 2018 a 2021; un dilatado ciclo temporal que se explica por la importancia de los primeros pasos en el proceso posterior: un buen diagnóstico facilita la movilización de los actores en las siguientes fases, que pueden asumir una mayor velocidad. Una vez saturada una primera etapa de recogida de información y de ampliación de discursos y actores movilizados, tras ordenar el análisis en la etapa de cierre, se puede avanzar en la siguiente fase. En concreto, la de pronóstico/planificación (pilotada por el GM) se orienta a la adquisición y definición crítica de herramientas. Esta fase es la que guía la investigación entre 2021 y 2022, actualmente en curso. En conjunto, la dinámica desplegada que se detalla en el siguiente apartado permite dar respuesta a los nodos de conocimiento identificados (ver Figura 1).

Figura 1: Esquema apertura-cierre de IAE



Fuente: Elaboración propia

4. PROCESO Y RESULTADOS

Como se ha apuntado, la fase de diagnóstico (Figura 2) contempla dos momentos. Un primer acercamiento en forma de apertura a la investigación que se alimenta de varias herramientas: (A1) análisis del currículum formal, (A2) encuestas al alumnado de la Facultad, (A3) un grupo de discusión con el alumnado y (A4) programas formativos (y performativos) con el profesorado. El objetivo es avanzar en los nodos de conocimiento 1 y 2 que obligan a explorar la presencia de desigualdades en las aulas y su concreción en normas de género. La segunda de las etapas, de cierre, busca profundizar, complejizar y sobre todo confirmar la validez del marco interpretativo de diagnóstico. Fundamentalmente, sirve para avanzar confirmando la pertinencia del nodo 3, que señala cómo la realidad del aula puede afectar al desarrollo curricular de las alumnas al ser un punto ciego al cuerpo docente. Todo ello nos permite comenzar a perfilar, en línea con el nodo 4 de conocimiento, que esta visibilización de las desigualdades permite la politización del alumnado. Si en el primer momento la centralidad está en la institución y el profesorado (siguiendo la lógica de apertura), en el segundo está en el alumnado (siguiendo la de cierre). Metodológicamente, el cierre se asienta en (A5) un grupo de discusión, (A6) tres grupos de discusión por enclave y (A7) 2 mapeos corporales.

Figura 2: Esquema apertura-cierre. Fase 1



Fuente: Elaboración propia

La segunda fase de pronóstico (Figura 3) también contempla dos lógicas paralelas en la que la centralidad ya no está en el GIA, sino en un GM que busca convertir en sujetos de la investigación a las alumnas participantes. La apertura se orienta a posibilitar al alumnado a reconocerse en el diagnóstico y el marco interpretativo que emerge en la fase de diagnóstico. A este respecto, se debe considerar que las alumnas organizadas en el GM son diferentes a las que han participado en la fase desplegada en 2018 y 2021 (ya ex-alumnas de la Facultad). Esta cuestión, relacionada con el corto ciclo de permanencia en la universidad es una de las limitaciones de esta herramienta, que se analizará en el último de los apartados.

Figura 3: Esquema apertura-cierre. Fase 2



Fuente: Elaboración propia

La incorporación de nuevas alumnas a la IAE, todas ellas de 4º curso, en esta etapa, obliga a desplegar de nuevo (A8) dinámicas formativas, reflexivas y diagnósticas asentadas en los hallazgos previos. El trabajo realizado hasta la fecha muestra cómo en esta segunda etapa se confirma la pertinencia de los nodos de conocimiento identificados, especialmente el relativo a la capacidad de politización de las estrategias de visibilización. Ello se concreta en la fase de

pronóstico con el compromiso de las alumnas a participar regularmente en el GM, así como en el incremento de su proactividad, ejemplarizada en la capacidad para (A9) reflexionar críticamente sobre herramientas de gestión (lo que permite un acercamiento preliminar al 5º de los nodos identificados, que apunta a la capacidad de gestión de la desigualdad por parte de un alumnado previamente politizado). Ahora bien, las limitaciones encontradas, relacionadas con la dificultad para gestionar conflictos, la necesidad de formación y el corto ciclo de permanencia del alumnado en la universidad, emergen como elementos a considerar en una 3ª fase de implementación, que se debe diseñar desde las preocupaciones y la voz del alumnado.

Etapas 1: Comienzo de la apertura del diagnóstico desde el (Re)conocimiento

En esta primera etapa correspondiente a la fase de diagnóstico, se busca abrir el proceso para alcanzar un conocimiento exhaustivo de la realidad a estudiar. Por ello, se trabaja con responsables institucionales, docentes y alumnado; se observan las dimensiones formales e informales; y se analizan todas las interacciones que se dan en el aprendizaje. En este primer momento, la centralidad está en el equipo investigador (GIA). Esta etapa desplegada entre 2018 y 2019 es pilotada por 5 docentes (4 mujeres y un hombre) y 4 estudiantes o investigadoras (todas mujeres)¹ y se ampara en un proyecto de innovación educativa (PIE) financiado por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU. Su objetivo es abordar el estado de la cuestión de la desigualdad en la Facultad desde el punto de vista institucional, formal y procedimental.

La apertura comienza con (A1) el análisis del currículum formal en los cinco grados de la Facultad. Tras cuantificar y codificar la presencia del género en los temarios, objetivos, competencias y bibliografía (diferenciando la presencia del género de la presencia de autoras mujeres) de todas las guías docentes en castellano y euskera (310 en total), se concluye que los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad, Sociología y Ciencia Política evidencian una clara ceguera respecto al género: en concreto, solo un 3% contiene temáticas asociadas a las mujeres y un 4% perspectiva de género; de las 3805 obras citadas, el 84% pertenecen a hombres y el 73% de las 157 guías en castellano no incorporan el lenguaje inclusivo (en euskera este sesgo no es detectable).

Otro objetivo de esta etapa de apertura al diagnóstico es conocer si existen oportunidades para avanzar en la gestión de las desigualdades. En concreto, (A2) se administra una encuesta en 2018 en las aulas de la Facultad con una muestra de 499 alumnas y alumnos sobre un total de 2.370 matrículas (95% de margen de confianza, $p=q=50\%$ y un error muestral de $\pm 4\%$). De la encuesta se desprende que un 25,5% del alumnado admite que no sabría explicar la razón por la que se dan comentarios y comportamientos sexistas y que un 38% sí sabría explicarlos. Cuando se pregunta a ese 25,5% si tendría interés en entender y explicar el origen de estos comportamientos, solo el 3% contesta que no, mientras el resto contesta afirmativamente. En consecuencia, se detecta un importante cuerpo de alumnado sensibilizado, acompañado de otro importante porcentaje interesado en la perspectiva de género en una casi ausencia de rechazo a comprender el origen de los comportamientos sexistas.

¹ En fases posteriores se incorpora una alumna de máster y dos investigadoras externas de una cooperativa feminista, las tres coautoras de este texto.

Tras estos pasos en la lógica de apertura, se avanza en otras dos estrategias, orientadas ahora a obtener información cualitativa a través de instrumentos activos diferenciados para el alumnado y el profesorado.

Así las cosas, en primer lugar, se realiza (A3) un grupo de discusión en abril de 2019 con alumnado femenino de 4º curso de los grados de Sociología y ciencias políticas, en el que participan 6 alumnas, reclutadas de forma intencional por su auto-identificación como feministas. El contacto y la dinamización recae en una de las participantes del GIA, compañera de promoción de las anteriores, actualmente investigadora predoctoral y coautora de este texto (Iraide Alvarez). La posición subalterna de esta dinamizadora (como exalumna, joven, precaria) contribuye a desarrollar relaciones de horizontalidad en base a la confianza por compartir capitales simbólicos entre/con las participantes. Gracias a ello, en este grupo de discusión se identifican los patrones desigualitarios en las interacciones del alumnado respecto del profesorado; del cuerpo docente con el alumnado; y en las dinámicas horizontales cotidianas entre el alumnado.

El análisis cualitativo concluye que el género importa en estas interacciones y se atraviesa de relaciones de poder. Este es el caso de las que se establecen entre el profesorado y el alumnado femenino, de forma que las participantes detectan patrones de comportamiento diferenciados que se concretan en minusvaloraciones, invisibilizaciones e incluso vejaciones a las alumnas. La siguiente cita no necesita comentarios:

Yo estoy en primero y... en una de las tres primeras clases un profesor nos dijo que saliéramos a presentarnos, y sí que es muy curioso porque salieron dos hombres y cuando se presentaron saltó el profesor: '¿Qué pasa, que las chicas sois valientes para llevar medio culo al aire pero no os atrevéis a salir a presentaros?'.

Pero también se hace evidente el sesgo de género en el trato que el alumnado reporta al profesorado novel, joven y femenino, cuyas evaluaciones son significativamente más duras que las que dirigen hacia el profesorado masculino, maduro y no precario.

Por ejemplo, un caso que pasó en primer curso... La chica que vino a darnos clase también dijo que era la primera o segunda asignatura que daba. Era jovencita también y estaba muerta de la vergüenza... Y, en el momento del descanso, salimos a fumar y oí cómo unos compañeros de clase decían de una persona que no conocen de nada: 'buh, esta está toda nerviosa. En dos semanas pilla la baja'. Estoy segura de que si fuera un hombre el que hubiera estado inseguro le hubieran justificado con cualquier cosa... Pero dices que por ser mujer se va a coger la baja... ¡Que se está sacando un doctorado, no creo que sea de las que se achantan en la vida!

En cualquier caso, la mayor carga de profundidad y el mayor volumen de reflexiones es el relativo a los patrones desigualitarios que se dan en las interacciones cotidianas. La IAE solo se centra en esta dimensión en las siguientes fases. Así, se evidencia un reparto desigual de una importante carga de trabajo reproductiva y privada que recae en las chicas, siendo invisible y en consecuencia no valorada; y un importante peso de los chicos en dinámicas productivas y públicas mucho más visibles y valoradas. Ello evidencia un sesgo en la igualdad de trato, que responde a una sobrecarga invisibilizada del trabajo femenino en las dinámicas grupales que quedan fuera del escrutinio del profesorado y supone la primera validación cualitativa de los nodos N1 y N2, así como de la parte correspondiente a la ceguera docente del N3. La

siguiente cita centra la mirada en estas interacciones entre el alumnado, y delimita elementos que, como se verá, se refrendan por otras alumnas en etapas posteriores de la investigación.

Nosotras somos las que cogemos apuntes. (...) Me ha llegado a pasar que, en una asignatura, había que hacer un diario todos los días. Se lo pasé a mis compañeros. Ellos aprobaron y yo suspendí. ¡Y todo era mío! A partir de ahí puse límites en el sentido de dar apuntes pero tú también dame algo. Ellos no trabajan nada, leen lo tuyo, estudian y aprueban.

Los contenidos de esta primera reflexión del alumnado son centrales en la última de las dinámicas que finaliza esta etapa de apertura del diagnóstico. Los resultados de la investigación desplegada permiten (A4) realizar 5 cursos de formación sobre docencia con perspectiva de género en los que han participado 80 profesoras y profesores de la UPV/EHU y 45 de las universidades del G9. En estos cursos, tras escuchar testimonios como los que se acaban de citar, emerge un consenso en el profesorado sobre la existencia de un vacío al control del trabajo en grupo, que supone otra confirmación del nodo 3 que habla de la ceguera docente, ahora desde la experiencia docente. En las dinámicas, el profesorado asume que la realidad narrada por el alumnado puede provocar evaluaciones injustas en las que el esfuerzo reproductivo y privado de las alumnas pueda no ser reconocido.

Los resultados de esta etapa de apertura de la fase de diagnóstico se han concretado en una serie de publicaciones² y en ponencias presentadas en diversos congresos sobre educación con perspectiva de género en los que se ha buscado contrastar los hallazgos de la etapa de apertura de la IAE

Etapas 2: Cierre del diagnóstico desde la politización

El fin del periodo de vigencia del proyecto de innovación educativa (comienzos de 2020) obliga al GIA a adaptar la dinámica de cierre a las nuevas posibilidades. En concreto, se apuesta por cerrar la fase de diagnóstico con una investigación más acabada y profunda asentada en una lógica horizontal. Ello supone la incorporación de otra investigadora al grupo dinamizador: una alumna del Máster de Participación y Desarrollo Comunitario organizado por el grupo de investigación en participación, *Parte Hartuz*, en el que colaboran las componentes del GIA. Esta nueva investigadora desarrolla su trabajo de fin de máster en el curso 2020-2021, siendo tutorizado por dos componentes del GIA. Las técnicas de recogida de datos se han diseñado e implementado con la colaboración de otra investigadora predoctoral del GIA. Ambas, junto con uno de los tutores (Igor Ahedo), son coautoras de este texto (Cata Gómez-Etxegoien e Iraide Alvarez). En consecuencia, un ejercicio de investigación formal e individual se orienta colectivamente, siguiendo la lógica colectiva de la IAE, apoyándose en los resultados de la fase previa. El objetivo del TFM es determinar cómo afectan las normas de género a las alumnas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Gómez-Etxegoien, 2021).

Con una metodología asentada en la epistemología feminista, para la ejecución de la investigación conducente a este TFM se realiza (A5) 1 grupo de discusión, (A6) 3 grupos de discusión por enclave y (A7) 2 mapeos corporales en los que participan 17 alumnas de la facultad. El

² Ver, Amurrio *et al.* (2021); Zugaza *et al.* (2020); Ahedo y Álvarez (2021).

grupo de discusión lo conforman 9 chicas de los cuatro cursos de los grados de Ciencia Política y Sociología; los grupos de discusión por enclave (a partir de ahora GDE) alumnas de 4° curso de los grados de Sociología, Ciencia Política y Periodismo. En el primero de los casos, se prevén estrategias para garantizar la confianza. La lógica de los segundos, de acuerdo con la literatura feminista de los contra-públicos feministas, busca crear espacios protegidos (Martínez & Ahedo, 2020). Por eso en el primero de los casos la composición es más amplia que en los segundos, en los que además, los lazos de confianza de las participantes son más estrechos. Además, la lógica de este doble acercamiento es captar la forma en que evoluciona la reflexión sobre las desigualdades en todo el recorrido académico (grupo de discusión), pero prestando especial atención a quienes, al estar al final del grado, tienen una perspectiva más precisa de la forma en la que evolucionan las interacciones (GDE).

En el primer caso, se organiza un sistema de reclutamiento que permite que cada persona al menos conociera a otra. En los GDE, las participantes tienen lazos de amistad. En ambos casos, este criterio de reclutamiento por afinidad busca generar un espacio de confianza, seguridad y comodidad para hablar y poder compartir sus vivencias personales sin sentirse juzgadas o estigmatizadas. Por último, se ha implementado en uno de los GDE y en el grupo de discusión la técnica del mapeo corporal³, que busca señalar en el cuerpo dónde se somatizan las consecuencias de la desigualdad y los mandatos de género. Para ello, se pide a las participantes que señalen mediante dibujos o garabatos las partes del cuerpo en las que notan el nerviosismo, la angustia, el malestar y otros estados emocionales adversos derivados de situaciones incómodas vividas en las aulas como mujeres. Este ejercicio, al ser gráfico, permite visualizar los efectos de las normas sobre los cuerpos, pero también ayuda a comprender la somatización y difícil visibilización en términos políticos de estas normas. La dinámica no solo facilita que se genere un espacio donde las alumnas puedan participar con tranquilidad y soltura, sino que presenta una capacidad evidente de politización en la medida en que se interpretan como públicos aspectos sobre los que nunca se había hablado en términos políticos (sudor de manos, coloración de la piel, nudos en la garganta, dolor de estómago...).

A fin de confirmar la pertinencia de los nodos de conocimiento identificados, se ha procedido a la codificación de las transcripciones de las cinco dinámicas implementadas con el alumnado, que han sido procesadas con software Nvivo. Una primera codificación, permite cuantificar el peso del discurso de las participantes sobre la desigualdad, y más concretamente en las interacciones cotidianas en el trabajo en grupo. Ello busca mostrar que la desigualdad existe y es reconocida (N1 y N2). Una segunda codificación cuantifica el peso en la narrativa en torno a cómo se explicita triple el sistema binario de oposición. Ello permite mostrar la distribución desigual de roles (N1). Una tercera ronda permite identificar y cuantificar las consecuencias de estas desigualdades (N2). Se han codificado más de 1700 unidades de análisis ordenadas en 4 conjuntos de nodos: contexto (trabajo grupal o exposiciones); dimensión (público/privada, productiva/reproductiva, racional/emocional); consecuencia (efectos de la desigualdad); y referencia (identificar si el discurso se refiere a alumnas o alumnos). Concretamente, subconjunto «dimensión pública» hace referencia a frases que remiten a la visibilidad del alumnado ante el grupo o el profesorado mientras que la «dimensión privada» hace referencia a frases en las que

³ Para más detalles, consultar Rister y Ares (2013).

las participantes explicitan una ausencia de visibilidad del alumnado, sea como consecuencia de dinámicas de invalidación del profesorado o del alumnado, sea como consecuencia de actos propios tendentes a pasar desapercibida. La «dimensión productiva» hace referencia a frases en las que las participantes hacen una valoración del trabajo en base a un resultado visible, mientras que la «reproductiva» codifica referencias a trabajos de mantenimiento necesarios para la materialización del producto.

Así las cosas, la mayor parte del relato de los grupos ha estado centrado en la desigualdad con un máximo de cobertura del 85% y un mínimo del 50%. Del total, una parte significativa se refiere a las desigualdades en las relaciones en el trabajo en grupo: el porcentaje de cobertura se sitúa entre el 50% y el 25% del discurso total.

La segunda codificación permite cuantificar el número de unidades discursivas en las que se correlaciona el género con las dimensiones productiva/reproductiva, racional/emocional y pública/privada. Se observa una clara correspondencia que asocia las referencias públicas, productivas y racionales a los hombres y las reproductivas, privadas y emocionales/relacionales a las mujeres. Así, son 30 las referencias a las chicas respecto de cuestiones emocionales (gestión del conflicto y la gestión emocional) frente a 4 referidas a los chicos; por el contrario, las que vinculan la racionalidad (capacidad argumentativa o el uso de teorías abstractas) con los chicos son 34 frente solo a 4 referidas a las chicas.

Si se aborda la dicotomía público/privada, las diferencias se disparan. Así, hay 93 referencias a las chicas asociadas a la dimensión privada, frente a 11 referidas a los chicos. Las unidades discursivas codificadas bajo este epígrafe contemplan tanto trabajos no visibles (maquetación, envío de la tarea, contacto con personas para realizar investigaciones), como comportamientos orientados a pasar desapercibidas (evitar hablar en público o realizar partes de las exposiciones no relevantes). Por el contrario, hay 49 referencias a los chicos en la dimensión «pública», frente a 21 de las chicas. Las referencias al alumnado masculino se asocian a la participación (e incluso monopolización) en debates o el control del espacio en las presentaciones. No obstante, el número de referencias a la dimensión pública en las chicas es alta y se refiere, de una parte, a la participación de estas temáticas en las que cuentan con mayor seguridad, como es el caso de los debates sobre el feminismo; y de otra, a la existencia de alumnas que tratan de romper con esta lógica asumiendo posiciones proactivas.

Finalmente, se evidencia un claro sesgo en la tercera de las dicotomías. Son 67 las referencias a trabajos reproductivos de las alumnas (coordinar, levantar acta, aportar datos contextuales, corregir faltas de ortografía) frente a solo 4 de los chicos. Por el contrario, en el caso de la dimensión productiva, la lógica se invierte: hay 31 referencias a tareas productivas del alumnado masculino (presentación, participación en debates teóricos, identificación de ejes de análisis en los trabajos) frente a 6 de las chicas.

Todo ello tiene una serie de consecuencias. Hay 47 referencias a que esta realidad genera más trabajo a las alumnas y 48 a una peor valoración por parte del profesorado. De ellas 30 explicitan cómo la peor valoración está asociada a la dificultad en las presentaciones orales. De facto, hay 25 referencias a un sentimiento de presión, 16 a la sensación de ser juzgadas, 17 a experiencias de invalidación (en la mayor parte de los casos parten del profesorado). Por el contrario, el trabajo en grupo se asocia en 47 ocasiones con mayor carga de trabajo y hay

36 referencias a experiencias de invalidación (la mayor parte de los casos provocadas por sus compañeros).

Finalmente, tanto la distribución de roles como las consecuencias se ligan con tres normas de género. En concreto, la combinación de la norma de la discreción con la de la perfección se concreta en la búsqueda de invisibilidad, sentimiento de culpa y pérdida de auto-estima, asociada a las presentaciones de trabajos. De otra parte, la combinación de la norma de la perfección con la de la responsabilidad se vincula con la mayor carga de trabajo, la peor valoración, la invalidación y el sentimiento de culpa.

Los testimonios de las alumnas permiten encarnar estos datos cuantitativos. Se puede observar cómo recae sobre las alumnas la carga reproductiva asociada a la organización y/o gestión interna de los trabajos en grupo y lo incorporada que están, a veces de manera muy implícita y difícil de percibir, las normas de la responsabilidad y la disciplina.

Es que lo que nos pasaba con los tíos era que teníamos que organizar nosotras el trabajo, se lo dábamos hecho: 'tienes que hacer esto, esto'. Y, aun así, ellos no eran capaces de hacerlo. Incluso aunque se lo diéramos preparado: tú tienes que hacer esto, esto, explicándoselo... y aun así no lo hacían.

La responsabilidad y la disciplina se conjuran para generar una sobrecarga que el alumnado femenino no problematiza en términos políticos, sino de relación: la amistad oculta el desequilibrio en forma de «apoyo».

Siento (y no solo yo) que a lo largo de mi vida he asumido el rol de mantener el grupo, porque me sale solo el llevar el trabajo adelante. En cambio los compañeros (hombres) mandan el trabajo en el último momento, pero tú has metido muchas horas y tú has estado con la preocupación y esto creo que es un patrón que se repite.

En los testimonios se evidencia que este trabajo no es valorado, ni siquiera conocido por el personal docente, con los efectos que tiene sobre la motivación y auto-eficiencia con consecuencias que van más allá del aprendizaje. Por el contrario, ejercicios «productivos y públicos» como las presentaciones orales enfrentan a algunas alumnas a situaciones de estrés asociadas a la amenaza estereotipada de género (Steele, 1997).

Yo era la única mujer en un grupo de chicos. A la hora de elegir el tema del trabajo solo se discutían los que proponían ellos. Pero a la hora de repartir juego, era yo quien hacía los esquemas y tiraba del grupo, la que organizaba quién tenía que hacer cada tarea. Cuando se entrega el trabajo grupal, lo más lógico es que la última persona entregue su parte sea la que revise la ortografía antes de mandarlo, ¿no? Pues no. Los chicos hacían su parte y desconectaban. Al día siguiente, comentaban que había un montón de faltas de ortografía y decían... ¿es que no lo habéis revisado? Y me miraban a mí. Yo había hecho mi parte con varias semanas de antelación mientras ellos lo entregaron a última hora. Pero el esfuerzo extra de andar organizando y corrigiendo me cayó a mí. Era una tarea que nunca había pedido. (...) Aunque trabajaba más, sacábamos todas notas parecidas en el trabajo. Pero en la asignatura se tenía en cuenta la participación en clase. Un profesor decía los nombres en alto para que nos presentamos: cada vez que decía mi nombre me entraba el pánico, me daba mucho miedo exponerme frente a

70 personas o que se rieran. Y al final, a pesar del esfuerzo invisible, al no participar tanto como ellos, tenía peor nota. Nadie se pregunta por qué no hablamos nosotras.

La amenaza estereotipada que alimenta la norma de la discreción se une al síndrome de la impostora (Ramsey & Brown, 2018) y se concreta en valoraciones negativas sobre su desempeño que ineludiblemente afectarán a su aprendizaje y su futuro profesional.

Tenía que ir totalmente segura de que lo sabía para no leerlo, pero acababa leyéndolo. No quería mirar adelante. Mirar a los chicos me ponía nerviosa, sus risitas. Me temblaba la voz, el pecho rojo. Tenía que preparar la ropa el día anterior: con cuello vuelto para que no se me viese rojo, para ir segura. Estas inseguridades se trasladan a otros ámbitos.

El efecto combinado de un trabajo reproductivo y privado no reconocido y una dificultad por mostrar eficiencia en las dinámicas productivas y públicas se concreta en una pérdida de agencia y visibilidad de parte del alumnado femenino, en algunos casos física, por ejemplo tratando de pasar desapercibidas evitando comenzar o acabar las presentaciones orales.

En presentaciones orales se me hacía difícil estar delante de la pizarra con la clase mirando. Es súper-violento, me incomodaba. Siempre quería presentar las partes del medio [del trabajo], porque lo que se recuerda es la parte del principio y la del final. Los datos del medio se olvidan. Nunca conclusiones. Presentaba datos fáciles de olvidar.

En otros casos, esta lógica que dirige las normas de la discreción y la perfección asociada a un trabajo reproductivo y privado provoca efectos más demoledores y asentados en lógicas difíciles de detectar, de carácter intelectual, pero con graves consecuencias formativas.

En grupos pequeños, estando con dos chicos, lo que yo decía enseguida se descartaba: me ponía roja, hablaba con voz baja. Una vez descartada mi idea empezaba el debate entre ellos y yo me quedaba fuera, tomando notas, haciendo de secretaria. Me daba la impresión de que era como si yo no existiese, porque no se me daba la oportunidad de hablar, ni se me preguntaba. No dejan espacio para meterte y dar tu opinión, es como que lo cierran. Me limitaba a hablar sobre fechas. Me limitaba a hablar de la parte descriptiva, fechas, datos... cosas que no pudiesen ser discutidas.

Sin embargo, durante los grupos de discusión, sucede también que, a medida que las participantes escuchan sus testimonios y se reconocen en las palabras del resto, van siendo capaces de detectar vivencias parecidas, adquiriendo este proceso una magnitud (re)politizadora y de gran capilaridad: «Ahora que lo dices...» es una muletilla que está presente constantemente, mostrando cómo el comentario de una participante permite trascender una mirada personal a un problema que se evidencia como público. De forma indirecta, los testimonios de las participantes aportan información sumamente relevante sobre el 4º de los nodos de conocimiento, que se plantea la capacidad politizadora de trasladar la reflexión sobre las desigualdades del «afuera» del aula a su «adentro». Ello explica que a pesar de que las participantes, aun reconociéndose algunas de ellas como feministas, manifestaran que hasta el momento de participar en los grupos no habían analizado políticamente estas cuestiones, siendo tratadas, a lo sumo, «de pasada en la cafetería».

Así, la metodología asentada en la horizontalidad y la articulación de confianzas desde una epistemología que liga la investigación con la acción, logra trascender el carácter instrumental de las técnicas, ya que tanto en los grupos de discusión como en los GDE emerge un espacio distendido, natural en el que se van tejiendo muchas confianzas y que da lugar a un relato compartido y común, en línea con las potencialidades de las estrategias de investigación por enclave y la IAP. Lo que empiezan siendo grupos de discusión o GDE terminan siendo lugares terapéuticos donde se reconocen dolores y testimonios y se va poniendo palabras a problemas que hasta ese momento no tenía nombre, en línea con las lógicas de la IAP y de la práctica feminista. Dicho de otra forma, a medida que se escuchan unas a otras, o ven cómo los dibujos sobre las expresiones corporales del malestar se replican, se van reconociendo en sus testimonios y son capaces de detectar vivencias parecidas y compartidas, adquiriendo este proceso una magnitud (re)politizadora y de gran capilaridad. Debe subrayarse que al finalizar las dinámicas varias de las participantes agradecieron el espacio y la oportunidad que se les estaba dando para poder expresar sus vivencias. El hecho que varias de ellas expresaran su deseo de volver a participar en otros grupos de discusión es una evidencia clara de la capacidad politizadora de la dinámica⁴.

Etapa 3: Fase de apertura organizativa y agencial

La concesión en 2021 de un proyecto competitivo de investigación financiado por el Instituto vasco de la Mujer – Emakunde, ha permitido avanzar en la fase de pronóstico, esta vez de la mano de un grupo de trabajo conformado por el alumnado. La financiación obtenida ha posibilitado la incorporación al GIA de dos investigadoras feministas que trabajan habitualmente en el grupo *Parte Hartuz* y que eran conocedoras de la dinámica previa. Ambas son coautoras de este texto (Delicia Aguado y Patricia Martínez). Concretamente, la propuesta apoyada por las instituciones vascas contempla la vertebración de tres grupos motores con sujetos implicados de tres espacios: centros educativos, colectivos de tiempo libre y educación superior en Bizkaia. Dejando de lado las dinámicas desplegadas en los dos primeros espacios, en septiembre de 2021 conforma en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación un GM en el que, además de las alumnas de doctorado y las consultoras del GIA, participan otras 10 alumnas. Los criterios de reclutamiento se basan en el principio de la adecuación, por el que se da preferencia a alumnado con un recorrido más dilatado en la universidad. Este criterio también orienta la cooptación preferente de alumnas de Sociología y Ciencia Política, al entender que están más habituadas al análisis de género en el marco de sus itinerarios curriculares. En paralelo, de acuerdo con la lógica situada de la investigación, se opta por que el profesorado no esté presente en estas dinámicas. De la misma forma, para garantizar espacios de seguridad y confianza el grupo de trabajo estable solo está conformado por mujeres.

Respetando los ritmos marcados por el alumnado, (A8) este grupo ha reflexionado y se ha formado en la identificación de las desigualdades. En concreto, en las primeras sesiones se les (A8.1) ha explicado la lógica binaria del régimen de género a través de ejemplos prácticos

⁴ Los resultados de esta segunda etapa se explicitan en el TFM Haciendo visible el género en las aulas universitarias: centralidades, marginalidades, dominaciones y resistencias (Gómez-Etxegoien, 2021), así como en una serie de ponencias presentadas en congresos internacionales con revisión por pares como Nodos, CICFEM o IN-Red.

como la sentencia de la Manada, frases habituales en las conversaciones como «no te pongas nerviosa», o los imperativos que esconden a la forma en la que Rousseau prefigura a Sofía frente a Emilio (Ver imagen 1).

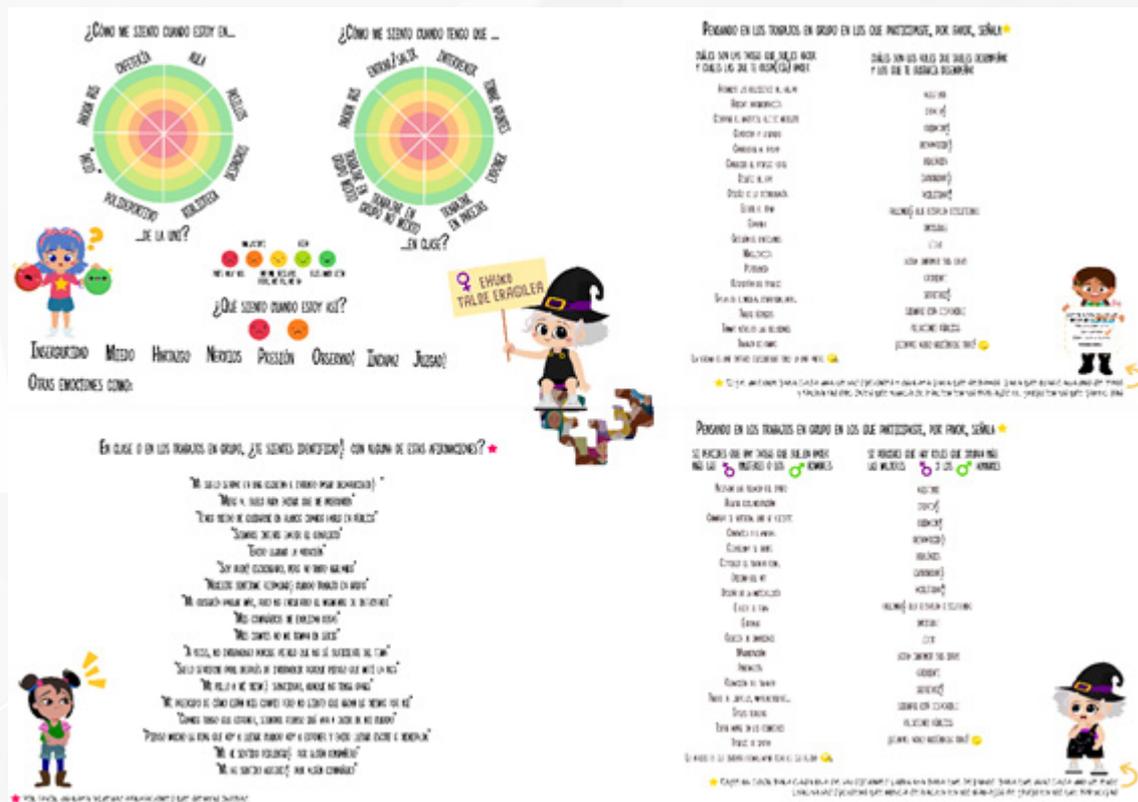
Imagen 1: Emilio vs Sofía



Fuente: Material formativo elaborado por Delicia Aguado y Patricia Martínez

Sobre esta base, con (A8.2) técnicas de debate y visibilización, las participantes trabajan las emociones que sienten respecto de los espacios cotidianos de la universidad y las acciones habituales en el aula. Siguiendo una lógica de auto-diagnóstico que aspira a la politización de las participantes, el grupo (A8.3) aborda las tareas y roles presentes en las aulas, diferenciando las que se hacen o se asumen frente a las que gustaría hacer o asumir (ver imagen 2). Aunque los datos carecen de validez empírica por lo limitado de la muestra, permiten avanzar con nuevo alumnado confirmando la validez de los 3 primeros nodos de conocimiento que guían esta investigación.

Imagen 2: Dinámicas de auto-diagnóstico desarrolladas con el grupo motor de la EHU



Fuente: Elaboración propia

Esta dinámica permite avanzar en la segunda dimensión del 4º de los nodos de conocimiento que se buscan profundizar, el que hace referencia al peso de las relaciones de afinidad. Así, en las reuniones del GM es recurrente un elemento: la recurrente reflexión entre las participantes en torno a la forma en la que las relaciones de amistad atraviesan la gestión de las desigualdades. Se expresan dos motivaciones principales: porque generan más responsabilidad hacia los compañeros/amigos siguiendo el mandato de la perfección y la orientación hacia lo emocional; porque dificultan una gestión seria del conflicto, inhibiéndolo o desviándolo hacia lo personal cuando se da el paso. Este elemento, que requiere de una profunda reflexión, es clave en la definición de estrategias futuras.

Etapas 4: Fase de cierre pronóstico en clave agencial

En la etapa de cierre se busca que el grupo de alumnas reflexione sobre posibles herramientas que facilitarían la visibilización y gestión de las desigualdades en el aula. Concretamente, a finales de 2021 se realiza (A9) un taller en el que participan 8 de las alumnas del Grupo Motor.

La primera de las herramientas que se propone para discusión es un protocolo de roles a asumir de forma rotatoria entre las personas participantes de grupos de trabajo, en los que este grupo pudiera definir y fijar la periodicidad y forma de rotación de los mismos. Los roles que se proponen son dinamización, observación del ambiente, observación del tiempo, secretaría para recoger el acta.

Imagen 3: Sesión de contraste de herramientas



Fuente: Elaboración propia

La segunda de las herramientas que se plantea es una rúbrica de responsabilidades que permita un reparto equilibrado de tareas. Se describe como un listado de tareas que deba 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, se propone que la rúbrica sirva para señalar quién ha participado en cada una de las tareas, prestando especial atención a la división por género.

La tercera de las herramientas es un test de funcionamiento de grupos con perspectiva feminista. Concretamente, se presenta como ejemplo el Patriarcalitest⁵, que busca una reflexión grupal sobre aspectos como quién define el orden del día o el horario de las reuniones; quién habla más, cuál es el tono; quién aporta unidades de contenido interesante; cómo y quién define temas; quién hace tareas reproductivas, de acogida, de relación, etcétera. Este test permite sumar puntuaciones en base a las respuestas que diagnostican el grado de dominancia masculina de los grupos.

Más allá del análisis de las potencialidades y fortalezas (presentes en las tres herramientas propuestas), en el grupo se trabaja su aplicabilidad. En este sentido, todas las participantes concuerdan en que este tipo de herramientas no pueden ser usadas a corto plazo. Así, se identifican una serie de debilidades que se asumen desde el GIA como punto de partida para avanzar en las siguientes fases. De una parte, se apunta que este tipo de dinámicas pueden crear serios conflictos internos en los grupos. De otra parte, se observan algunas limitaciones como, por ejemplo, una autopercepción distorsionada de las personas participantes, que puede alimentar conflictos en el grupo si las percepciones no son compartidas.

⁵ Elaborado por Ecologistas en acción y disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/137715/el-patriarcalitest-pildora-a-pildora/> [consultado el 17/01/2022].

Considerando que estas herramientas «pueden levantar ampollas» si se implementan a corto plazo por el alumnado, la mirada se dirige al profesorado. Todas las participantes apuntan que el capital simbólico del cuerpo docente puede ser aprovechado para que estas herramientas sean incorporadas a los procesos de aprendizaje y puestas al servicio del alumnado en los trabajos grupales. Ante esta tesitura, surge la pregunta de cómo seguir potenciando la agencia del alumnado. Dicho de otra forma, parecería que esta dinámica implementada con las alumnas, a pesar de su capacidad para evidenciar las desigualdades, explicarlas en clave política y aportar agencia (N1 a N4), no garantiza que asuman un rol proactivo en la gestión de las desigualdades en las aulas de forma autónoma (N5). No obstante, las participantes de este grupo señalan tres aspectos que sirven de hilo conductor para comenzar a definir la 3ª fase de implementación de la IAE. De una parte, se apunta la importancia que la formación juega en el alumnado en la asunción de competencias para visibilizar y gestionar las desigualdades. De otra parte, se señala la importancia de contar con los chicos en esta tarea. Finalmente, se añade de manera destacada el papel relacional de las lógicas de politización feministas, en las que emerge una figura clave, la de la mentora, activista con experiencia encargada de acompañar a las nuevas militantes. Estos tres hilos permiten vertebrar nuevas líneas de trabajo.

Figura 4: Organización, técnicas y fases de la IAE



Fuente: Elaboración propia

5-. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este texto se ha presentado una estrategia de abordaje a las desigualdades asentada en la Investigación Acción Educativa (ver Figura 4) que, a pesar de sus limitaciones (una sola universidad, grupos relativamente reducidos de alumnado participante en las entrevistas o en el GM) evidencia cómo poner voz al alumnado no solo es posible, sino necesario y pertinente. En este sentido, se considera que uno de los valores de esta investigación es su alta replicabilidad. El contexto favorable a la igualdad en España (Ipsos, 2022), que nos sitúa entre los primeros países del mundo en valoración ciudadana de las políticas de igualdad, ofrece oportunidades para que en otros entornos se experimente con esta lógica que busca aportar agencia a los sujetos subalternos, en este caso el alumnado. De facto, la clave del éxito de las estrategias de IAP es que los sujetos afectados sean protagonistas del avance de la investigación, de forma que su conocimiento del contexto particular en el que se implementa, garantiza la adaptación a las circunstancias particulares de cada proceso. Esta adaptabilidad también afecta a las técnicas potencialmente empleadas. De facto, la IAP puede combinar diversas estrategias par-

ticipativas, cuantitativas y cualitativas. Las que se han presentado en este texto han mostrado su validez, pero pueden ser modificadas, ampliadas o reducidas en base a los intereses y las particularidades de otros contextos. De facto, en la IAE paralela implementada en un centro educativo, para adaptar la lógica investigadora a una realidad muy diferente a la de la ES, se han implementado otras estrategias (talleres, encuestas, observación participante) y se han definido otras estructuras organizativas (dos grupos motores, uno con el equipo directivo del centro, otro con el profesorado).

A lo largo del texto, se ha visto cómo la literatura evidencia que el género importa en educación superior (Verge *et al.*, 2018; Verge, 2021; Barone, 2011; Matz *et al.*, 2017; Bengoetxea, 2015; Guarinos, 2018; Martínez y Alonso, 2014; Alison y Levintova, 2018; Fassinger, 1995; Canada y Pringle, 1995). Sin embargo, se ha tomado en consideración cómo la mayor parte de los estudios muestran unas debilidades marcadas por la centralidad de la mirada del profesorado y la ausencia de voz del alumnado que impide observar cómo operan las desigualdades en las interacciones cotidianas en el aula. Por ello, se ha propuesto la IAE como una metodología de investigación que además de situar la centralidad en el alumnado, pueda aportar agencia para avanzar en la gestión de estas desigualdades. En paralelo, para dotar de contenido a los hallazgos cuantitativos presentes en la mayor parte de la literatura, se ha situado la mirada al género desde las teorías feministas que permiten enmarcar y explicar las desigualdades que operan en el aula (Rosado y García, 2018; Hernando, 2018; Martínez-Palacios *et al.*, 2016 y 2018; Esteban, 2004; Cantón, 2007; Blakewood y Ohlson, 2020; Lawrence *et al.*, 2006; Chen, 2019).

De acuerdo con la epistemología de la IAE, en la lógica investigadora presentada se ha partido de la premisa de que los sujetos subalternos gozan de un privilegio epistémico que les permite analizar mejor que nadie las situaciones de injusticia que viven y sus cuerpos encarnan (Reason y Brandbury, 2001). De la misma forma, en consonancia con el objetivo transformador de la IAE (Fals Borda, 2001; Brydon Miller *et al.*, 2003; Ahedo, 2022), se ha buscado dotar de agencia a los sujetos subalternos en el diagnóstico y gestión de sus problemáticas. Por todo ello, se ha apostado por superar los análisis de género en ES que se apoyan en la centralidad de los intereses del profesorado, para resituarlos en los del alumnado. Ello ha obligado a poner voz a las chicas para estudiar cómo las interacciones cotidianas en el aula están sesgadas y tienen consecuencias que se concretan en una desigual carga de trabajo en la que el mayor peso de lo reproductivo (e invisible) recae en las mujeres como consecuencia de un sistema binario de atribución de roles que se atraviesa por las normas de género (Zugaza *et al.*, 2020). De esta forma, se han avanzado en los nodos de conocimiento que se aspiraba profundizar: las dinámicas implementadas con el alumnado han identificado a través de esta IAE que la desigualdad existe y se expresa en las normas de la perfección, la discreción o la responsabilidad (N1) en consonancia con otros estudios que muestran su afición a la participación política de las mujeres (Martínez-Palacios *et al.*, 2018). Esta lógica atraviesa los comportamientos de las alumnas normativizando el silencio, el esfuerzo, el trabajo empático. De acuerdo con la teoría feminista, esta IAE ha evidenciado cómo poner voz al alumnado ha mostrado la pertinencia en las aulas de triple sistema dicotómico que adjudica roles emocionales, privados y reproductivos a las alumnas, lo que genera una serie de consecuencias concretadas en una peor valoración y una mayor carga de trabajo (N2) que se acompañan de una culpabilidad que afecta a pro-

blemas de autoeficacia, la autoestima, el rendimiento e incluso la continuidad de los estudios de muchas chicas. Así, se puede interpretar que tras lo que sucede en las aulas subyacen síndromes de la amenaza del estereotipo (por el que el estereotipo afecta al rendimiento como una profecía auto-cumplida, de acuerdo con Steele, 1997) o el de la impostora (por el que emergen sensaciones de culpabilidad, denigración e impostura cada vez que se da un paso en la agencia de una mujer, de acuerdo con Ramsey & Brown, 2018). Todos estos elementos se relacionan el tercero de los nodos (N3) en los que esta investigación trata de explorar, que apunta a un sesgo en la evaluación del profesorado, identificado por las participantes en cada una de las dinámicas y grupos desplegados; e incluso por el profesorado en los cursos de formación.

Efectivamente, la apuesta por la IAE no solo ha descansado en la voluntad de desplegar un diagnóstico más detallado de las desigualdades, sino que se ha orientado a analizar la capacidad de las lógicas de auto-diagnóstico para politizar problemas previamente vivenciados como privados. En última instancia, se ha observado cómo, de acuerdo a los principios de la IA (Fals Borda, 2001; Brydon Miller *et al.*, 2003; Reason y Brandbury, 2001; Colectivo loé, 2003; Martí, 1999; Ganuza *et al.*, 2010; Ahedo, 2022), el dar voz a los sujetos subalternos, en este caso el alumnado, puede evidenciar el carácter político de las vulnerabilidades desde su cotidianeidad (N4).

Lo que remite al 5° de los nodos de conocimiento que se ha pretendido explorar; el que se refiere a la capacidad de esta IAE para convertir al sujeto subalterno, en este caso el alumnado, en protagonista no solo del diagnóstico, sino también de la cogestión de la justicia y la inclusión. De facto, de acuerdo con la literatura sobre IA, la clave de esta estrategia de investigación y acción no solo es aportar agencia para el diagnóstico, sino también para el cambio: en nuestro caso, aprovechando las oportunidades del aprendizaje cooperativo. Sobre esta atalaya, se ha aspirado a identificar herramientas que surjan de la reflexión horizontal entre las protagonistas, para que, en un momento posterior, sean asimiladas en el aula e implementadas de forma sistemática aprovechando las oportunidades de nuevas formas de aprendizaje innovadoras en las que es tan importante el proceso como el resultado. Para ello, se ha buscado identificar una capacidad agencial del alumnado para ser protagonista en la gestión de estas herramientas tras una dinámica como la implementada.

Afortunadamente, este proceso se plantea en términos prospectivos, para evitar una intervención apresurada que pudiera afectar a las relaciones del alumnado. Este principio de precaución sirve para avanzar con más seguridad en fases posteriores de implementación. Precisamente, el último de los talleres evidencia que, a pesar de los esfuerzos realizados, la aplicación de herramientas por parte del alumnado no requiere solo de su previa activación en términos de auto-diagnóstico politizador. De una parte, como consecuencia del peso de las relaciones afectivas en las interacciones del alumnado, se ha visto cómo las alumnas consideran que estas herramientas pueden generar altos niveles de tensión en los grupos, lo que alerta sobre su uso en la medida en que puede afectar a sus interacciones posteriores con sus pares. De otra parte, se ha visto que a pesar de las dinámicas de auto-diagnóstico implementadas en la etapa de apertura de la fase segunda, las alumnas consideran que para poder avanzar necesitan más formación y experiencia. Finalmente, se ha comprobado cómo el corto ciclo vital de la permanencia en los grados dificulta procesos dilatados de organización participativa como se requieren en una IAP acabada.

Para hacer frente a estas debilidades, el GIA está diseñando estrategias orientadas a perfilar la siguiente fase de planificación. Esta se apoyaría en dos dinámicas, una de las cuales se está comenzando a testar y con cuya presentación se cierra este texto. En concreto, aprovechando las oportunidades que permite la UPV/EHU para organizar cursos complementarios formativos al alumnado, se ofertará un curso de formación dirigido a grupos mixtos de alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación que deseen ser formados experiencialmente en la gestión igualitaria del trabajo grupal. Los grupos recibirán formación vertebrada en 5 sesiones organizadas con una presentación magistral, un debate en grupo grande y una reflexión específica de cada grupo de trabajo. Las sesiones previstas están orientadas a que el alumnado se forme y pueda diagnosticar sus interacciones a partir de aspectos como el sistema binario, las normas de género, las afecciones interseccionales a la igualdad, el peso del estigma y el cuerpo en las interacciones cotidianas y la autoestima. De forma previa a las sesiones de formación y reflexión, el alumnado será grabado en un aula habilitada al efecto simulando una reunión de trabajo grupal. Al finalizar la formación, se les volverá a grabar. El GIA analizará las interacciones y realizará una devolución a los y las participantes para repasar cómo estas estaban condicionadas por el género al comienzo, y cómo tras la formación y la reflexión grupal, previsiblemente, se han modificado. La intuición es que si esta dinámica muestra efecto en grupos estables de chicos y chicas que desean formarse en la gestión de las desigualdades (la condición para matricularse es que su composición sea mixta), se podrán sentar las bases, ampliando la estrategia, para resolver dos de los problemas detectados por el GM: la demanda de formación y la conformación de grupos mixtos seguros en los que previsiblemente la gestión de los potenciales conflictos sea más fácilmente manejable.

El curso prevé movilizar grupos mixtos de 1er y 2º curso. La razón estriba en que se busca convertir al alumnado formado en esta dinámica (y quienes participen en futuras ediciones si la evaluación de este proyecto piloto es satisfactoria) en aliados y aliadas para una segunda estrategia orientada a aportar agencia a estos sujetos subalternos. Efectivamente, en el horizonte de este proceso está, finalmente, la realización de un diagnóstico acabado que permitiera desplegar una estrategia de mentoría con perspectiva de género en la universidad. Si se logra centrar las desigualdades en las preocupaciones del alumnado y se consigue formarlo y politizarlo, se aspira a activar a las alumnas (y, por qué no, a los alumnos) de los últimos cursos que hayan participado en un programa como el presentado para que ejerzan de acompañantes a quienes comienzan su carrera, al objeto de acogerlas y aconsejarlas a fin de que la cadena invisible de reproducción de las desigualdades se rompa en nuestras aulas universitarias.

6. REFERENCIAS

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya – AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado a partir de https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Ahedo, I (2022). When the Cinderellas unite. *IJAR – International Journal of Action Research*, 1-2022, 28–32. DOI: <https://doi.org/10.3224/ijar.v18i1.04>
- Ahedo, I. (2021). Beyond the margins of neoliberalism: Biological and Neurological Foundations of Action Research, *IJAR – International Journal of Action Research*, 2-2021, 115-137. DOI: <https://doi.org/10.3224/ijar.v17i2.02>
- Ahedo, I. y Álvarez, I. (2021). Cuando las cenicientas se unen: docencia cooperativa y gestión de las desigualdades de género en Ciencia Política. En *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València (pp. 1054-1069). DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13674>
- Ahedo, I., Martínez-Palacios, J. y Martínez, T. (2017). *Evaluación cualitativa de la Ley 4/2005 para la igualdad de mujeres y hombres en la CAE*. Emakunde, Gobierno Vasco. Recuperado a partir de https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/politicas_evaluaciones/es_def/adjuntos/2015.evaluacion_cualitativa.pdf
- Amurrio, M.; Larrinaga, A.; Ormazabal, A. y Ahedo, I. (2021). Las desigualdades de género en la práctica docente universitaria: formación, reflexión y diagnóstico del profesorado de la Universidad del País Vasco -Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). En Á. Rebollo-Catalán y A. Arias (Coords.) *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 241-264). Dykinson.
- Araya, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, 27(001), 41-52.
- Barone, C. (2011). Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*, 84(2), 157-176. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040711402099>
- Bengoechea, M. (2015). Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo. En *Libro de Actas de la III Xornada de Innovación en Xénero, Docencia e Investigación*. Universidade de Vigo, Unidade de Igualdade (pp. 9-35).
- Billies, M., Francisco, V., Krueger, P. y Linville, D. (2010). Participatory Action Research: Our Methodological Roots. *International Review of Qualitative Research*, 3(3), 277-286. DOI: <https://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.3.277>
- Blakewood, A. y Ohlson, M. (2020). Gendered Meanings of Leadership: Developing Leadership Through Experiential Community-Based Mentoring in College. *Journal of Experiential Education*, 43(2), 171-184. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053825920905122>
- Bolívar-Cruz, A., Verano-Tacoronte, D. y Galván-Sánchez, I. (2018). Do self-efficacy, incentives and confidence in public speaking influence how students self-asses? / Influyen la autoeficacia, los incentivos y la confianza para hablar en público en cómo se autoevalúan los estudiantes.

Cultura y Educación, 30 (3), 528-555. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1488420>

Bourdieu, P. (1979). *La distinción [La distinción]*. Editions du Minuit.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.

Bradbury, H. y Divecha, S. (2020). Action methods for faster transformation: Relationality in action. *Action Research*, 18(3), 273-281. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476750320936493>

Brydon-Miller, M., Greenwood, D. y Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9-28. DOI: <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>

Canada, K. y Pringle, R. (1995). The Role of Gender in College Classroom Interactions: A Social Context Approach. *Sociology of Education*, 68(3), 161-86. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112683>

Cantón, I. (2007). El espacio educativo y las referencias al género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 115-135.

Caprile M., Valles, N., y Palmén, R. (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. CIREM Fundación.

Chen, P. H. (2019). In-class and after-class lecture note-taking strategies. *Active Learning in Higher Education*, 00(0), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787419893490>

Colectivo loé (2003). *Investigación acción participativa: Propuesta para un ejercicio activo de ciudadanía*. Colectivo loé. Intervención sociológica. Recuperado a partir de <https://www.colectivoioe.org/uploads/89050a31b85b9e19068a9bebd3dec136885013.pdf>

Coughlin, R. W. (2013). Gender and Negotiation in Model UN Role-Playing Simulations. *Journal of Political Science Education*, 9(3), 320-35. DOI: <https://doi.org/10.1080/15512169.2013.796242>

De la Cal, M. L. (2019). La investigación-acción-participativa, herramienta de emancipación. *Hariak*, 1(7), 2-3. Recuperado a partir de https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/395/Hariak_7_castellano.pdf?1551948854

Deem, R. y Brehony K. (2005) Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235, DOI: <https://doi.org/10.1080/03054980500117827>

Del Castillo, Ó. y Corral, J. A. (2014). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487-498. DOI: <https://doi.org/10.1174/113564011798392415>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2001). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Diogo, S., Jordão, C., Carvalho, T., Himi, H., Ashkenazi, M., Mešková, V., Thaler, A., y Dahmen-Adkins, J. (2021). Reformas en la investigación y en las instituciones de educación superior. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 283-295. DOI: <https://doi.org/10.5209/infe.72054>

- Duchatelet, D., Bursens, P., Donche, V. et al. (2018). Student diversity in a cross-continental EU-simulation exploring variation in affective learning outcomes among political science students. *European Political Science* 17, 601–620. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41304-017-0116-9>.
- Enders, J., de Boer, H. & Weyer, E. (2013) Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education* 65, 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9578-4>
- Espejo Moliz, M. G. (2021). Mujeres universitarias en situación de gran dependencia: cuidado y educación superior en España. Una aproximación cualitativa. *Prisma Social*, 33, 202–227. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4099/4944>
- Espinoza, A. M. y Taut, S. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-18 DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, 12, 1-21. Recuperado a partir de <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>
- European Commission (2011). El género en la investigación: manual, Publications Office. Recuperado a partir de <https://data.europa.eu/doi/10.2777/23655>
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research* (pp. 27-37). Sage.
- Fassinger, P. A. (1995). Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96. DOI: <https://doi.org/10.2307/2943952>
- Feldman, A. y Weiss, T. (2010). Understanding change in teachers' ways of being through collaborative action research: a cultural-historical activity theory analysis. *Educational Action Research*, 18(1), 29-55. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650790903484517>
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 9(4), 13-25. <https://doi.org/10.1174/113564097760624720>
- Ganuzá, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L. y Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción: Una visión desde las metodologías participativas*. Antígona, procesos participativos.
- Gómez-Etxegoien, C. (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.
- Gouin, R.R., Cocq, K. y McGavin, S. (2011). Feminist participatory research in a social justice organization. *Action Research*, 9(3), 261-281. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476750310396945>
- Greenwood, D. J. (2007). Pragmatic Action Research. *International journal of action research*, 3, 131-148.
- Greenwood, D. J. (2008). Theoretical research, applied research, and action research. The deinstitutionalization of activist research. En Ch. R. (Ed.) *Engaging contradictions*. University of California Press (pp. 319-340).

Guarinos, V., Caro, F. J. y Cobo, S. (2018). Las igualdad de género en los estudios de grado en Comunicación: la transversalidad imaginaria. *Prisma Social*, (22), 296–325. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2571/2763>

Hall, R. M. y Sandler, B. R. (1982). *The Classroom Climate: A Chilly One for Women? The project.*

Hanney, R. (2018). Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 769-783. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421628>

Hernando, A. (2018). *La fantasía de la individualidad*. Traficantes de Sueños.

Ipsos (2022). *International women's day 2022*. Ipsos. Recuperado a partir de https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-03/International%20Women%27s%20Day%202022_charts%20VAWG%20FINAL%20v2_0.pdf

Johnson, D. W. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Jordan, S. y Kapoor, D. (2015). Re-politicizing participatory action research: unmasking neoliberalism and the illusions of participation. *Educational Action Research*, 24(1), 134-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1105145>

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.

Kantola, J. y Lombardo, E. (2017). Feminist political analysis: Exploring strengths, hegemonies and limitations. *Feminist Theory*, 18(3), 323-341. DOI: <https://doi.org/10.1177/1464700117721882>

Kantola, J., y Lombardo, E. (2021). Strategies of right populists in opposing gender equality in a polarized European Parliament. *International Political Science Review*, 42(5), 565–579. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192512120963953>

Lawrence, J., Ashford, K. y Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 273-281. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787406069058>

Levintova, E. M. y Staudinger, A. K. (2018). Gender Forward: Momentum for the Future. En E. M. Levintova y A. K. Staudinger (Eds.) *Gender in the Political Science Classroom* (pp. 263-276). Indiana University Press.

Lois, M. y Alonso, A. (2014). *Ciencia Política con perspectiva de género*. Akal.

Martí, J. (2002). La investigación acción participativa, estructura y fases. En J. Martí; M. Montañés y T. Rodríguez-Villasante (Coords.) *La investigación social participativa* (pp. 79-123). Red Cimas.

Martínez, I., Rabazas, T., Simón, C. y Resa, A. (2020). La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 6, 111-132. DOI: <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29160>

Martínez-Palacios, J. Ahedo, I y Rodríguez, Z. (2016). "Women's Participation in Democratic Innovation Apparatuses: The Case of the Autonomous Region of the Basque Country". *Journal of Public Affairs*, 16(1), 384-393. DOI: <https://doi.org/10.1002/pa.1600>.

Martínez-Palacios, J. y Legarreta, M. (2017). *Guía para la inserción de citas y el manejo de bibliografía en ciencias sociales y de la comunicación*. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado a partir de https://www.ehu.es/documents/1760370/2932796/guia_referencias_eusk_cast+05_09_2017.pdf

Martínez-Palacios, J., Ahedo, I., Suso, A., y Rodríguez, Z. (2018). *Innovaciones democráticas feministas*. Dykinson.

Martínez-Palacios, J., y Ahedo, I. (2020). How can critical deliberative theory help to solve the methodological challenges of evaluating from a gender + perspective? *Evaluation*, 26(4), 438–455. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356389020912779>

Matz, R. L., Koester, B. P., Fiorini, S., Grom, G., Shepard, L., Stangor, Ch. G., Weiner, B. y McKay, T. A. (2017). Patterns of Gendered Performance Differences in Large Introductory Courses at Five Research Universities. *AERA Open*, 3(4), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1177/2332858417743754>.

Molina Petit, C. (1994). *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Anthropos.

Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. y Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>

Mügge, I., Evans, e. y Engeli, I. (2016). Introduction: gender in european political science education – taking stock and future directions. *European Political Science* 15, 281–291. DOI: <https://doi.org/10.1057/eps.2015.72>.

Noffke, S. y Somekh, B. (2009). *The SAGE handbook of educational action research*. Sage.

Olssen, M. y Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345, DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>

Pateman, C. (1988). *El Contrato Sexual*. Anthropos.

Prince, M.J. Y Felder, R M. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education* 95, 123-138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

Quadlin, N. Y. (2016). Gender and time use in college: Converging or Diverging Pathways? *Gender & Society*, 30(2), 361-385. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891243215599648>.

Ramsey, E. y Brown, D. (2018). Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities, *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 86-90, DOI: 10.1080/10691316.2017.1364080

Reason, P. y Bradbury, H. (2008). *Action Research Participative Inquiry and Practice. Participative Inquiry and Practice*. Sage.

- Rister, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Rodríguez-Jaume, M. J. y Provencio, Herminia (2017). *Apuntes para la igualdad. Tema I. Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria: práctica (I)*. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10045/72075>
- Rosado, M. J. y García, F. (2018). *Hacia un Feminismo del Punto Medio: Nueva Teoría para la Igualdad de Género*. Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada.
- Sadker, D. y Sadker, M. (1994). *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Simon & Schuster Inc.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Stefanou, C., J. D. Stolk, Prince M. et al. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109–122. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Stericker, A. (1981). Does this “he or she” business really make a difference? The effect of masculine pronouns on job attitudes. *Sex Roles*, 7, 631-641. DOI: <https://doi.org/10.10047/BF00291751>
- Verge, T. (2021). Gender Equality Policy and Universities: Feminist Strategic Alliances to Re-gender the Curriculum. *Journal of Women, Politics & Policy*, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763>
- Verge, T. y Alonso, A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e135. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. J. (2018). Resistances to Mainstreaming Gender into the Higher Education Curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación, número extraordinario*. 177-212.
- Wood, L. y McAteer, M. (2021). The affordances of PAR for a school-community partnership to enhance learner support in socio-economically challenged communities. *Action Research*, 0(0), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/14767503211023133>
- Zugaza, U., Del Hoyo, I., Ureta, M., Ahedo, I. y Amurrio, M. (2020). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 2, 25-48. DOI: <https://doi.org/10.17561//ree.v2019n2.2>