

La incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria. Una cuestión de justicia social y epistémica



Violeta Luque

La Universidad es una de las instituciones que puede crear y reproducir relatos dominantes que tienen como función el mantenimiento del *status quo*. En este sentido, el relato dominante en nuestro sistema social es el generado y perpetuado por el patriarcado

La Universidad Pública forma parte del entramado social, y se constituye como un bien público (Donoso-Vázquez, Montané, y Pessoa, 2014) y como un espacio de socialización, transmisión cultural y construcción de conocimiento (Velasco, 1997). Por tanto, es una de las instituciones que puede crear y reproducir relatos dominantes que tienen como función el mantenimiento del *status quo*. En este sentido, el relato dominante en nuestro sistema social es el generado y perpetuado por el patriarcado [1]. De este modo, si la Universidad no se erige como sujeta activa en la eliminación del actual status quo, y ejerce su carácter transformador, está ignorando la función social que le es propia como institución educativa y sosteniendo un sistema injusto. Es decir, el conocimiento, la ciencia, la Academia, no están libres de valores ni del sesgo que implica no atender al impacto de la variable género en la construcción del conocimiento. No atender a esta realidad supone perpetuar la desigualdad, actuar en contra de valores como igualdad de oportunidades, justicia social, bienestar, o respeto a los derechos de todas las personas con independencia de su sexo; y proporcionar un conocimiento sesgado y, por tanto, errado.

Parte del impacto que el patriarcado ha tenido en la universidad es el denominado sesgo de género en la ciencia [2], la existencia de relaciones interpersonales sexistas, o la escasa presencia -cuando no ausencia-, de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Silvia García Dauder y Eulalia Pérez Sedeño (2017) identifican ocho tipos de sesgos de género en la ciencia: (a) Exagerar las diferencias entre hombres y mujeres, o ignorar las diferencias adoptando una visión patriarcal, la de los hombres, así como sus experiencias, como lo referente

universal; (b) al definir las prioridades científicas; (c) en la configuración de modelos teóricos y preguntas de investigación; (d) en el planteamiento de hipótesis y en la definición de variables; (e) en los diseños y muestras empleadas; (f) en el planteamiento de la situación experimental; (g) en la recogida y análisis de datos; (h) en la interpretación de los resultados y en su publicación.

Además, diversos estudios muestran la existencia de estereotipos sexistas y violencia sexista entre el alumnado universitario (de Lemus, Navarro, Velásquez, Ryan, y Megías, 2014; Flores y Espejel, 2015; López, 2015; Jiménez, 2010); la vigencia del techo de cristal (González-Ramos, 2018; Ministerio de Educación 2015); o cómo las profesoras son valoradas más negativamente que los profesores (Boring, 2015; Boring, Ottoboni, y Stark, 2016; Centra y Gaubatz, 2000; McNell, Driscoll, y Hunt, 2015).

Distintas investigaciones indican que, a nivel de Grado, la formación con perspectiva de género no está incluida en los planes docentes, no se realiza de forma sistemática, y no se está transversalizando (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Guarinos, Caro y Cobo Durán, 2018; Menéndez, 2014, Ortiz, 2018).

“ **La legislación actual indica la necesidad de incorporar en los estudios universitarios formación específica y transversal en temas de género** ”

Esta situación adquiere un carácter especialmente perverso cuando nos encontramos ante el discurso social que sostiene que vivimos en una sociedad igualitaria que, supuestamente, está garantizada por la legislación actual. No en vano ésta indica la necesidad de incorporar en los estudios universitarios formación específica y transversal en temas de género.

La situación expuesta no debiera sorprendernos si miramos hacia atrás y tratamos de reconstruir la relación de las mujeres con el conocimiento científico. Y es que reconstruir nuestra historia es fundamental para saber quiénes somos y hacia dónde caminar. Por ejemplo, en España, la entrada de la primera mujer -identificada como tal- en la Universidad tuvo lugar en 1872. Fue María Elena Maseras Ribera y lo hizo como estudiante de medicina. Pero es seguro que ella, u otras tantas antes que ella, tuvieron que enfrentarse a situaciones como las que Virginia Woolf ilustra, de un modo desgarrador, en su obra “Una Habitación Propia” (1929/2017, pp. 15):

“Pero me encontraba yo ante la puerta que conduce a la biblioteca misma. Sin duda la abrí, pues instantáneamente surgió, como un ángel guardián, cortándome el paso con un voloteo de ropajes negros en lugar de alas blancas, un caballero disgustado, plateado, amable, que en voz queda sintió comunicarme, haciéndome señal de retroceder, que no se admite a señoras en la biblioteca más que acompañadas de un fellow o provistas de una carta de presentación.”

Cuando la Universidad no atiende a la situación expuesta produce y reproduce la injusticia social y epistémica. Es decir, cae en la *razón indolente* (de Sousa Santos, 2003) al aplicar una visión androcéntrica del mundo, y por ende, a la ciencia. Así, una de las herramientas existentes para para subvertir el orden social existente, y dotar de contenido a la misión transformadora de la Universidad, es la aplicación del enfoque de género en la docencia universitaria.

“El enfoque de género lleva al reconocimiento del bagaje cultural y de las experiencias de aprendizaje diferentes que han construido las masculinidades y las feminidades, ya que las experiencias sociales, las necesidades, las oportunidades, las trayectorias y los ciclos de vida han puesto una impronta sobre esas masculinidades y feminidades. Pero la perspectiva de género no trata solo sobre las relaciones y las diferencias entre hombres y mujeres, también trata sobre las diferencias entre mujeres y sobre las diferencias entre hombres” (Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa, 2014; pp., 160).

“ El género nos constituye como personas, por tanto, es preciso que la formación tenga en cuenta este hecho

Para que dicha formación tenga el impacto deseado es preciso tomar en consideración varias cuestiones: (a) El género nos constituye como personas, por tanto, es preciso que la formación tenga en cuenta este hecho y no despierte la reactancia de alumnado y profesorado. Así, la formación debe ser de carácter teórico, pero también experiencial. Es decir, no lograremos eliminar los estereotipos sexistas (aplicados al conocimiento, comportamiento, y emociones) si profesoras, profesores, alumnas y alumnos, no nos deconstruimos el género y nos hacemos conscientes hasta dónde nos habita; (b) Debe llevarse a cabo una formación específica, pero también transversal (Asián Chaves, Cabeza Verdugo, Rodríguez Sosa, 2015). (c) Es necesario y urgente que la formación se dirija al alumnado, pero también al profesorado. Éste último es quien transmite el conocimiento, selecciona temáticas y materiales, son parte de quienes van creando y reproduciendo relatos. Así, esta formación debe ser reglada, y dejar de ser una cuestión de sensibilización y actitud pro igualdad para pasar a ser una cuestión de competencia, conocimiento y profesionalidad (Ortiz, 2018).

NOTAS

[1] Siguiendo a Adrienne Rich (1976), “el patriarcado consiste en el poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres—a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división sexual del trabajo—determinan cuál es o no el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón”.

[2][1] En julio de 2018 se celebró en Bilbao el XII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género (<https://www.ehu.eus/es/web/xiicongresoctg>), donde se puso de manifiesto cómo el patriarcado ha forjado la ciencia, la ingeniería, la salud, la divulgación, la historia, la sociología, el arte, la investigación y el desarrollo. Los ejes sobre los que giró el congreso refieren a algunos de los sesgos de género mencionados así como a distintas ramas de conocimiento donde tienen lugar: (a) Perspectiva de género en praxis, intervención e investigación en salud; (b) Ingeniería y tecnología; (c) Disciplinas STEAM: impacto en trayectorias académico-profesionales; (d) Construcción del conocimiento tecno-científico; (e) Divulgación y difusión científica y tecnológica: cuestionando discursos hegemónicos; (f) Ciencias: investigación,

sostenibilidad y desarrollo.

[3] Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género; Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres; Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía; Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de modificación de la Ley de Universidades; Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asián Chaves, R., Cabeza Verdugo, F., y Rodríguez Sosa., V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54.
- Boring, A. (2015). *Gender biases in student evaluation of teachers*. Document of travail OFCE 13. Paris, France: OFCE
- Boring, A., Ottoboni, K., y Stark, P.B. (2016). *Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness*. ScienceOpen Research. DOI: 10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1
- Centra, J.A., y Gaubatz, N.B. (2000). Is there gender bias in student evaluation of teaching? *The Journal of Higher Education*, 71(1), 17-33.
- de Lemus, S., Navarro, L., Velasquez, M.J., Ryan, E., y Megías, J.L. (2014). From Sex to Gender: A University Intervention to Reduce Sexism in Argentina, Spain, and El Salvador. *Journal of Social Issues*, Vol. 70(4), 741-762.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., y Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 71-88.
- Flores, A., y Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, 21, 128- 142.
- García Dauder, S., y Pérez Sedeño, E. (2017). *Las mentiras científicas sobre las mujeres*. Madrid: Catarata
- González-Ramos, A.M. (Dir). (2018). *Mujeres en la ciencia contemporánea. La aguja y el*

camello. Barcelona: Icaria.

- Guarinos, V., Caro, F.J., y Cobo Durán, S. (2018). *La igualdad de género en los estudios de grado en comunicación: La transversalidad imaginaria*. Recuperado de <http://revistaprismasocial.es/article/view/2571>

- Jiménez, M. (2010). Una experiencia coeducativa en la Universidad. En E. Ryan, y S. de Lemus Martín (Coords.), *Coeducación. Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*. Granada: Universidad de Granada.

- López, M. (2015). *Violencia sexista en la universidad. Una revisión de las violencias contra las mujeres y lo considerado "femenino" en los espacios universitarios*. Trabajo presentado en el VI para el estudio de la violencia contra las Mujeres. Situaciones de especial vulnerabilidad. Sevilla, 9-10 de noviembre de 2015. Junta de Andalucía.

- McNell, L., Driscoll, A., y Hunt, A.N. (2015). What's in a name? Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 291-303.

- Menéndez M. I. (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior en España: incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(0), 23-34. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/1983>

- Ministerio de Educación. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Curso 2015-2016. Ministerio de Cultura, Ciencia y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>

- Ortiz, T. (2018). *Una urgencia educativa y sanitaria: Incorporar el género a la enseñanza universitaria*. Recuperado de <https://www.campusgacetaeasp.es/bloginvitado/2018/12/13/una-urgencia-educativa-y-sanitaria-incorporar-el-genero-a-la-ensenanza-universitaria/>

- Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Velasco, H.M. (1997). Los espacios de la socialización y la educación. *Historia de la educación*, 16, 509-514.

- Woolf, V. (1929/2017). *Una Habitación Propia*. Barcelona: Seix Barral.

REFERENCIA CURRICULAR

Violeta Luque Ribelles es Doctora en Psicología, Máster en "Mediación Social y Comunitaria en Contextos Interculturales" y Posgrado en "Malestares de Género. Su prevención e impacto en la

salud integral de las mujeres". Actualmente es profesora en la Universidad de Cádiz. Sus líneas de trabajo giran en torno al género, salud, la docencia con perspectiva de género, y el análisis cualitativo de la información. Participa en diversos proyectos financiados en convocatorias públicas, y ha publicado capítulos de libro y artículos en revistas nacionales e internacionales.

Secciones: [Ciencia/Educación](#), [Monográfico](#)