

INNOVACIÓN DOCENTE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN

JUANA MARÍA RUILOBA NÚÑEZ
Universidad Pablo de Olavide

MARÍA GOENAGA RUIZ DE ZUAZU
Universidad Complutense de Madrid

ROCÍO VALES CALDERÓN
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo gira en torno a una reflexión situada sobre la docencia con perspectiva de género (DPG) en la enseñanza universitaria.

Innovar con perspectiva de género implica una transformación global que “involucra cambios que afectan desde la organización escolar y los contenidos curriculares hasta recursos educativos o la formación del profesorado, etc” (Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015, p. 38). En la realidad de las aulas universitarias, impartir una docencia consistente con esta perspectiva continúa siendo, sin embargo, un asunto “por tratar” o considerado como un “no problema” (*non issue*). En buena parte de las ocasiones se obvia, consciente o inconscientemente, por interpretarse como un elemento ideológico o polarizante y/o por identificarse con una cuestión transversal que afecta a todos pero que en la práctica queda diluida por la falta de concreción, formación o empeño en su implementación. Pese a los avances y a los esfuerzos recurrentes en los planos legislativos y en las políticas y estrategias marco de las universidades, su plasmación sigue siendo insuficiente.

En este capítulo, identificamos trabas, desafíos y propuestas para la mejora de la docencia con perspectiva de género (DPG) en el Grado en

Ciencias Políticas y de la Administración (GCPA) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO)¹. Partimos de una reflexión general sobre el papel de la universidad como transmisora de valores, de los agentes de la comunidad educativa como responsables de las prácticas en favor de la consecución de la igualdad, para acabar identificando los beneficios de la DPG, las limitaciones percibidas, las líneas de trabajo futuras y las recomendaciones para el desarrollo de buenas prácticas docentes.

1.1. LA IMPORTANCIA DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS EN LA CONSECUCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO: UNA CONTEXTUALIZACIÓN

La universidad desempeña un papel fundamental en la sociedad. Como una institución de educación integral, tiene la responsabilidad de promover la ciudadanía plena y el progreso social (Sales Oliveira y Augusto, 2017, p.18). No obstante, la universidad no es ajena a la reproducción de roles, estereotipos e ideologías de género, ni a la pervivencia de estructuras heteropatriarcales que continúan caracterizando la realidad actual de las instituciones universitarias (Verge y Cabruja, 2017, p.6). Con frecuencia se olvida que han sido construidas sobre determinados valores y una cultura intrínsecamente masculina en la que perviven barreras institucionales que obstaculizan la igualdad efectiva de género y el mantenimiento de determinados sesgos por razón de sexo (AQU Catalunya, 2019, p.6; Merma, Ávalos y Martínez, 2017; Priola, 2007, pp.23-24; Rebollo Catalán y Arias Rodríguez, 2021, p.14; Sales Oliveira y Augusto, 2017, p.20) y donde sigue presente la ceguera de género². De este modo, a pesar de existir un consenso general relativo a que la calidad de la docencia tiene como principal objetivo tanto la

¹ Los resultados que se comparten en este documento son fruto del proyecto "INNOVAGEN-POL – Innovando con perspectiva de género en la docencia en Ciencia Política y de la Administración (GCPA)" de la Acción 2, del Plan de innovación y desarrollo docente de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) en el curso 2022-2023.

² Según la definición proporcionada por la Unión Europea (EIGE, 2016), la ceguera de género sería definida como: [...] la falta de reconocimiento de que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y los hombres/niños se les atribuyen o se les imponen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos. Los proyectos, los programas, las políticas y las actitudes ciegas al género no tienen en cuenta estos roles diferentes y necesidades diversas y, por lo tanto, mantienen el statu quo y no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género.

capacitación de futuros profesionales como el desarrollo de espíritu crítico, la docencia universitaria continúa siendo ciega con respecto al género, así como tendente a invisibilizar las contribuciones científicas de las mujeres (Verge y Cabruja, 2017, p.7). En lo que nos ocupa, no hay una incorporación real de la perspectiva de género (PG)³ en los planes de estudios de Grado, Másteres y Doctorado, lo que, en la práctica, se traduce en invisibilidad y discrecionalidad (Rebollo Catalán y Arias Rodríguez, 2021, pp.14-15).

De manera amplia, introducir la PG implica institucionalizar la igualdad mediante la incorporación de prácticas y normas sensibles al género en las estructuras, los procesos y el entorno de las políticas públicas (Daly, 2005, p.435), en este caso, en la Universidad y en las políticas de educación superior. En lugar de centrarse preferentemente en la igualdad de trato y la acción positiva, la PG trataría de abordar el sexismo institucionalizado con el objetivo de desarrollar sistemas y estructuras que no solo valoren la diferencia, sino que dejen de sustentar las jerarquías y las relaciones de poder basadas en el género (Rees, 2005, p.559). En este sentido, la transversalidad de la PG se entiende tanto como un enfoque como un conjunto de políticas concretas.

1.2. LA INCORPORACIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

En un primer momento, las primeras reivindicaciones del movimiento feminista en el ámbito universitario se orientaron al acceso de las mujeres al conocimiento científico. Posteriormente, los esfuerzos fueron dirigidos hacia la coeducación, entendiendo la misma al principio como un trato igualitario y no discriminatorio tanto en las aulas como en la

³ La incorporación de una PG supone incluir el proceso de evaluar las implicaciones tanto para mujeres como hombres de cualquier acción planificada, incluyendo la legislación, las políticas o los programas, en todas las áreas y en todos los niveles con el fin de alcanzar la igualdad de género. Por consiguiente, se trataría de hacer que las preocupaciones y experiencias de mujeres y hombres fueran una dimensión integral del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales para que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y la desigualdad no se perpetúe (Council of Europe, 2004; EIGE, 2023; Sales Oliveira y Augusto, 2017, p.18;).

investigación. Más adelante, la coeducación pasó a entenderse, en palabras de Mena et. al (2019, p.581) como:

[...] La revisión de los modelos organizativos y curriculares para que incorporasen la experiencia, las aptitudes y las aportaciones sociales y culturales de las mujeres y los hombres sin estereotipos sexistas ni androcéntricos ni tampoco actitudes discriminatorias.

A este respecto, la incorporación de la PG al ámbito universitario podría entenderse como una política integral destinada a promover la igualdad de género y la diversidad en la docencia, investigación y vínculo con la sociedad, así como en las estructuras de gestión y decisión, en tanto que serían ámbitos afectados por distintos sesgos de género. En este sentido, habida cuenta de su carácter transversal, la PG implicaría que todas las estructuras, procesos y valores de la institución universitaria tuviesen en cuenta las necesidades e intereses de mujeres y hombres, así como la eliminación de las barreras que sostienen la desigualdad de género y una mayor atención a los mecanismos de exclusión, ya sean implícitos o explícitos, que existen en los planes formativos y el desarrollo de la carrera académica (Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, p.25).

Así las cosas, a rasgos generales, la DPG implicaría la necesidad de prestar atención tanto a las diferencias como a las similitudes en las experiencias, intereses, expectativas, actitudes y comportamientos de mujeres y hombres, así como la necesidad de identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género a fin de poder combatirla (AQU Catalunya, 2019, p.13). En este sentido, se tendrían en cuenta tanto las características biológicas de las personas, esto es, el sexo, como las características sociales y culturales de mujeres y hombres, esto es, el género (AQU Catalunya, 2019, p.13). A este respecto, debiera precisarse que el género es una construcción social y un elemento constitutivo de relaciones y estructuras sociales que, además de producir diferentes formas estructurales de desigualdad e injusticia, es experimentado de manera conjunta con otras identidades que son asimismo socialmente construidas, tales como la clase social, la raza, la sexualidad o la diversidad funcional, entre otros (AQU Catalunya, 2019, p.13). Por tanto, se haría necesario que una docencia sensible al género partiese de una mirada interseccional que tuviera en consideración cómo la combinación de

diferentes ejes de desigualdad produce formas específicas de discriminación (AQU Catalunya, 2019, pp.13-14).

De este modo, la introducción de la PG en la docencia supondría el sometimiento de los diferentes ámbitos que la componen a un análisis reflexivo que pudiese identificar los posibles sesgos de género que existen y propusiese alternativas (Mora y Pujal, 2014; Mena et al., 2019, p.581). De acuerdo con Bonilla (2019, p.66), aplicar la PG a las ciencias implicaría el análisis de la construcción del conocimiento científico y la revisión de sus teorías y métodos desde una perspectiva crítica, lo que conllevaría el análisis de los aspectos sociales como parte de la propia ciencia. A este respecto, habida cuenta de su enfoque integral, la DPG remitiría al análisis integral de la forma en que el proceso de enseñanza-aprendizaje es diseñado, así como a la planificación de actuaciones dirigidas a omitir posibles sesgos de género en cada uno de sus elementos, tales como competencias, resultados de aprendizaje, objetivos, contenidos, evaluación, métodos y metodologías y recursos docentes, así como sus dimensiones, entendiendo como tales tanto el currículum formal y currículum oculto (Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, p.25).

En este sentido, por ejemplo, la Secretaría para la Investigación de Género de Suecia (2016, p.16) establece que es importante distinguir entre la docencia con perspectiva de género como una práctica pedagógica y la docencia con perspectiva de género entendida como la integración de los conocimientos sobre género e igualdad de género en los contenidos de la asignatura. Sobre el particular, establece que, si bien ambos componentes son importantes y deberían ser tratados dentro del marco del desarrollo del trabajo, requieren diferentes aproximaciones. Este último se refiere a la presencia de una perspectiva de género o de igualdad de género en la materia, la literatura del curso y otro material didáctico, mientras que la enseñanza transversal de género requiere problematizar el diseño y la implementación de las actividades docentes. Por consiguiente, integrar la perspectiva de género en los planes de estudios universitarios traería consigo la integración de contenido de género en los cursos de los programas de pregrado y posgrado, prestando atención también a la intersección del género con otros marcadores de identidad

como la raza, la etnia, la clase o la identidad sexual (Verge, Ferrer-Fons y González, 2017, pp.1-2).

1.3. BENEFICIOS DE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En un primer momento, la incorporación de la PG implicaría la redistribución y reestructuración de los recursos y el poder existentes entre mujeres y hombres, así como un desafío para las relaciones sociales subyacentes, lo que aseguraría que la institución en su conjunto respondiese de manera más efectiva a las necesidades de mujeres y hombres por igual, lo que, a su vez, beneficiaría a la sociedad en general. A grandes rasgos, los beneficios sociales que se desprenden de la incorporación de la PG serían, a saber: la mejora de la eficiencia y la productividad organizativas; el desarrollo social y la justicia; un desarrollo más sostenible y, finalmente, la creación de una sociedad más justa y equitativa (Gollifer y Siobhan, 2018, p.46).

Por otro lado, en relación con la incorporación de la PG a la docencia, se desprenderían multitud de beneficios. En primer lugar, una DPG mejoraría la calidad docente y la relevancia social de los conocimientos, tecnologías e innovaciones producidas (AQU Catalunya, 2019, p.14). Asimismo, estimularía el pensamiento crítico del alumnado al proporcionarle nuevas herramientas que le posibilitaría identificar los estereotipos, normas y roles sociales de género, así como combatir la ceguera de género (AQU Catalunya, 2019, p.14; Universidad de Deusto, 2021, p.46). De este modo, el alumnado aprendería a problematizar los patrones de socialización dominantes y desarrollaría competencias que le permitiría evitar la ceguera de género en su futura práctica profesional y convertirse en sujeto activo de cambio y transformación de las relaciones de género (Verge y Cabruja, 2017, p.7; Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, p.25).

Simultáneamente, una DPG contribuiría a detectar el potencial desequilibrio de género en los recursos que se trabajan y a valorar hasta qué punto el entorno de aprendizaje y las metodologías docentes y de evaluación son inclusivos y atienden a la diversidad inherente al alumnado (AQU Catalunya, 2019, pp. 14-15). A este respecto, la reflexión sobre

los contenidos y los métodos empleados ayudaría al profesorado a identificar si los intereses y las experiencias de las mujeres y los hombres están debidamente incorporados y si tanto unos como otros son sujetos activos de las materias impartidas, facilitando de este modo el prestar atención a las diferencias en los resultados académicos de los estudiantes derivados de la metodología y evaluación docente (Verge y Cabruja, 2017, p.7; AQU Catalunya, 2019, p.15). De este modo, la DPG promovería la inclusión y podría contribuir a mejorar el rendimiento del alumnado, así como aportar miradas innovadoras sobre la propia experiencia de enseñanza-aprendizaje y transformar las relaciones pedagógicas en el aula, corresponsabilizarse del aprendizaje y construir de manera conjunta el conocimiento (Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, p.25; Universidad de Deusto, 2021, p.47).

Finalmente, la PG contribuiría a reflexionar sobre el ámbito profesional y la cultura organizativa de la propia disciplina (AQU Catalunya, 2019, p.15). De acuerdo con Verge y Cabruja (2017, pp.7-8), aplicada a la docencia o a la investigación, la PG supondría no solamente un análisis reflexivo para identificar y eliminar posibles sesgos de género a nivel de transmisión de contenidos, sino asimismo en el ejercicio de la profesión, lo que permitiría el desarrollo de nuevos programas docentes y oportunidades de progreso profesional y contribuiría tanto a normalizar la presencia de mujeres en ámbitos tradicionalmente masculinos como a repensar las prácticas docentes para convertirse en sujetos activos de cambio y transformar las relaciones de género (Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, p.25; Universidad de Deusto, 2021, p.47). Asimismo, al incorporar la perspectiva de género, el personal docente e investigador podría ganar familiaridad con las contribuciones epistemológicas, teóricas y empíricas de la literatura producida por los estudios de género en las diferentes disciplinas, lo que permitiría mejorar tanto la diversidad como la calidad de las asignaturas impartidas y de la investigación realizada (Verge y Cabruja, 2021, pp.7-8).

2. OBJETIVOS

Los objetivos siguientes han servido de guía para esta investigación:

- Reflexionar sobre los beneficios de la DPG en el nivel universitario.
- Describir el mapa de situación y los mecanismos actuales de DPG en el Grado en Ciencias Políticas y de la Administración de la UPO.
- Recopilar la percepción sobre la implementación efectiva, los retos y oportunidades de la DPG en el Grado en Ciencias Políticas y de la Administración de la UPO.
- Identificar recomendaciones para la mejora de la calidad docente afianzando la perspectiva de género.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación aplicada al estudio de la DPG en el caso del GCPA de la UPO durante el curso 2022-2023. A partir de un análisis descriptivo y el marco general que aportan investigaciones previas (Crawford, 2006; Junta de Andalucía, 2006 y García, Rebollo, Vega, 2011), se proponen como categorías de análisis: 1) El estudio del reparto de espacios, de cargos académicos, los contenidos generales del currículum o la existencia y profundidad de los planes de igualdad en la universidad (nivel sociocultural -macro); 2) Las interacciones entre los miembros de comunidad, la transmisión de estereotipos, la experiencia de clase concreta (nivel relacional -meso); 3) Las elecciones y comportamientos individuales y las expectativas según el género (nivel personal -micro).

Cada una de estas categorías se trabajan a partir de estrategias metodológicas diversas: Análisis documental de los planes de igualdad de la UPO, análisis sistemático del contenido de las guías académicas de las asignaturas que conforman el GCPA, encuesta al alumnado⁴ del GCPA y entrevistas al profesorado que enarbola (a partir de la información

⁴ La encuesta al alumnado puede consultarse en <https://forms.gle/dYLPmW37MU51aGFH6>

recopilada a través de las guías) buenas prácticas en relación con la inclusión de la DPG en la materia que imparte⁵.

4. RESULTADOS

4.1. NIVEL MACRO

La UPO cuenta en el III Plan de Igualdad vigente (2022-2026), con un eje específico para la implementación de medidas para la inclusión de la PG en docencia, investigación y transferencia desarrollado en los subobjetivos: O4.1 Promover la formación en igualdad en las titulaciones de grado y posgrado; O4.2 Velar por que toda la docencia universitaria esté libre de sesgos y estereotipos de género; O4.3 Fomentar la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos y materiales docentes. Para el curso 2023-2024 se están diseñando acciones en colaboración con el Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género de la UPO.

En la UPO hay una representación equilibrada por género en los Vicerrectorados, y en Facultad de Derecho hay un reparto equilibrado de responsabilidades (con una Decana y un equipo decanal con representación de mujeres en los principales vicedecanatos). El área de Ciencia Política tiene un número creciente de profesoras próximo a la presencia equilibrada (aunque las profesoras tienen categorías profesionales menos consolidadas que las de sus compañeros varones). En la Memoria Verificada del GCPA, no hay, sin embargo, desarrollo respecto de la cuestión DPG, en sintonía con la tónica general que indicábamos (los planes de estudios atienden habitualmente a medios de control social, legitimando las relaciones sociales existentes y personificando lo que es considerado un conocimiento relevante, lo cual sería el resultado de relaciones de poder complejas entre varias categorías sociales, tales como la clase, la raza o el género y el sexo, entre otras)⁶.

⁵ El guion de la entrevista en profundidad al profesorado está accesible en <https://bit.ly/3D4hQuy>

⁶ A este respecto, resultaría conveniente señalar que las normas de género influyen en la selección de pedagogías, referencias y contenidos, además de que la infrarrepresentación de las

4.2. ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DOCENTES

Se ha evaluado el contenido de las 87 guías que conforman el GCPA y sus doble grados para observar la inclusión de contenidos sobre género, igualdad o estudios de las mujeres, la participación de autoras en la bibliografía y el uso del lenguaje inclusivo en dicha guía (Zugaza, Del Hoyo, Ureta, Ahego y Amurrio, 2019, p.28). Los resultados son contundentes, en 9 de cada 10 guías no se incluye referencias a mujeres, corrientes feministas o autoras (las docentes, con un porcentaje levemente mayor – en un 14%- frente a los varones – 8%-). La inclusión del lenguaje inclusivo tampoco está generalizada, solo en un 33% de las guías con responsable mujer y en un 18% cuando el responsable es varón. En cuanto a la revisión de la literatura propuesta en la bibliografía, en torno al 40% de las guías no tienen referencias a autoras.

Investigando sobre la coherencia entre perfil docente e investigador, las indagaciones nos llevan a confirmar que el poco profesorado que incluye DPG no investiga con PG (solamente lo hacen 2 de los 9).

4.3. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA AL ALUMNADO

La encuesta fue contestada por un total de 182 alumnos/as de la UPO, el 60,9% eran mujeres, en un rango de edad entre 18 y 26 años.

En relación con la situación general, los resultados muestran cómo es mayoritaria la percepción de que las mujeres tienen peor situación que los hombres, especialmente, a la hora de compaginar la vida laboral y personal y el acceso a los cargos de responsabilidad en cualquier esfera de la vida (al igual que ocurre en la población general) – un 65% dicen que las diferencias por género son grandes o muy grandes-. No es desdenable, no obstante, que más de 3 de cada 10 estudiantes expresen que estas desigualdades son pequeñas o inexistentes, siendo mayoritariamente los alumnos varones quienes así lo afirman (58,5%) -en una brecha de género estadísticamente significativa-. Igualmente, la

mujeres como protagonistas y productoras del conocimiento consolida el estereotipo del científico como un actor masculino (Verge y Cabruja, 2017, p.7).

desigualdad es menos percibida cuanto más a la derecha del espectro ideológico se sitúe el alumnado.

Es importante destacar cómo 8 de cada 10 estudiantes de la muestra se consideran feministas; siendo ellas (93,2%) mucho más que ellos (61,5%) quienes lo sienten así ($x^2 < 0,00$); y los/las estudiantes del doble Grado de Derecho y Ciencia Política (XDyCP) (69%) quienes lo expresan en menor medida que el resto.

No obstante, el 88,2% ve a la universidad como un entorno libre, igualitario y seguro, aunque nuestra muestra expresa cómo en el entorno universitario creen que los hombres son mejor valorados en términos de labores de gestión y/o dirección (61,5%), siendo esta afirmación aún más amplia y estadísticamente significativa entre las alumnas (69,2%). Ellas también perciben en mayor medida la brecha de género en relación con las dificultades de ascenso en la carrera académica de las profesoras ($x^2 < 0,05$) o en cómo las profesoras tienen un estilo comunicativo distinto, contentan más rápido y más individualizadamente al alumnado (33%), ($x^2 < 0,00$).

Precisamente, en cuanto a las dinámicas dentro del aula no hay diferencias significativas a la hora de valorar al profesorado por género (aunque un 29,1% de ellas consideran que las profesoras son menos valoradas que los profesores por su género), salvo en que el estilo de las profesoras es apreciado como más cercano (es así para un 70,2% de las alumnas). Hay diferencias, también, entre al alumnado del GCPA simple y el alumnado que combina el GCPA con otros en su percepción en relación con las agrupaciones en tareas, trabajos y roles del alumnado. En relación con los roles tradicionales de género, casi la mitad del alumnado considera a las alumnas más aplicadas y colaborativas, además, 3 de cada 10 continúan percibiendo a los compañeros varones como más independientes y directos o como líderes cuando los grupos son mixtos. Casi la mitad de la muestra percibe diferencias por razón de género en los trabajos o actividades de clase.

Por último, en relación con la valoración de las asignaturas nuestros resultados demuestran cómo hay un gran margen de mejora: el alumnado expone una amplia ausencia de referentes académicos en las asignaturas

(70,6%); también un déficit de bloques temáticos de mujeres/ sobre género (56,8%) en las guías docentes de las asignaturas; e incluso en reflexiones o datos desagregados por sexo (58%).

Comparando estas evidencias por Grados ($\chi^2 < 0,00$), comprobamos cómo son claramente el XDyCP y el Doble Grado de Relaciones Internacionales y Ciencia Política (XRRIIyCP) los que en mayor medida obvian la perspectiva de género en sus guías docentes; invisibilizan a las referentes femeninas de la disciplina; así como ofrecen menos reflexiones y/o datos desagregados por sexo en sus asignaturas. Reseñar, además, que los datos evidencian un residual uso del lenguaje inclusivo, siendo aún más evidente en las comunicaciones orales del XRRIIyCP.

4.4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Los resultados de las entrevistas en profundidad al profesorado que introduce contenidos explícitos con PG arroja como argumentos centrales: que la DPG es una asignatura pendiente en el GCPA en la UPO, - en coherencia con lo que en la literatura se esgrime en la disciplina en el conjunto de las universidades españolas-; que las acciones concretas diseñadas en los planes de igualdad no son conocidas por el profesorado por lo que es necesaria una mayor concienciación y formación para su aplicación y que, sin duda, introducirla es una oportunidad para la institución que revierte en la calidad del título y en la formación ofrecida al alumnado.

5. CONCLUSIONES

La inclusión de la DPG es un objetivo y un reto para las universidades del futuro.

En este trabajo, referido a un estudio de caso sincrónico, se hace un diagnóstico del grado de aplicación de la DPG en el GCPA y sus dobles grados en la UPO. Para una mayor profundidad sería conveniente un estudio pormenorizado longitudinal durante varios cursos académicos, con una muestra mayor de alumnado (y con la opinión del mismo alumnado al inicio y al final de los estudios), con las opiniones y experiencias del profesorado implicado, pero también del que no implementa la DPG.

Como línea de investigación futura planteamos la oportunidad de exportar este modelo, y realizar estudios con la misma metodología en el mismo grado u otros afines en la UPO y otras universidades para abordar análisis comparados que permitan la identificación de similitudes, diferencias y buenas prácticas que sean exportables.

En este capítulo hemos constatado que, aunque en el nivel simbólico y normativo se insiste en apostar por la inclusión de la DPG, la realidad tercamente parece desdecir los esfuerzos -que quedan en el ámbito declarativo-, siendo persistentes, todavía, las barreras, sesgos y ceguera de género, que llevan a una implantación limitada. En pocas de las guías analizadas se explicitan los contenidos sobre género, estudios de las mujeres, feminismo o referentes femeninas en la disciplina, el alumnado manifiesta que las referencias a estos temas son pocas y concentradas en contadas asignaturas, se suele usar mucha menos literatura cuyas autoras principales son mujeres, existe un sesgo percibido en el aula por el alumnado, sobre todo de las alumnas, hacia las prácticas docentes y se usa de manera testimonial el lenguaje inclusivo. El profesorado percibe, de la misma manera, como grandes obstáculos a sortear la falta de capacitación, concreción de las medidas incluidas en los planes de igualdad, coordinación de la docencia, formación práctica y en detalle, además de incentivos reales para la aplicación de la DPG.

6. RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA

Bajo el paraguas general de la doctrina de organismos internacionales como UNESCO (2015:61), todo sistema educativo que adopte los principios de igualdad de género debería revisar su marco curricular para declarar explícitamente su compromiso con la igualdad de género; enfatizar actitudes y valores que promuevan la igualdad de género; asegurar que el contenido del plan de estudios del curso incluya valores y actitudes de igualdad de género, así como, finalmente, revisar los textos y materiales didácticos para que sean sensibles al género y eliminen los estereotipos basados en el género que contribuyen a perpetuar las desigualdades de género.

Una universidad sensible a la DPG debe tener en cuenta todo lo anterior y, de manera complementaria, asegurar la misma en el día a día en el aula, para lo que se requeriría la supervisión de las agencias de evaluación de la calidad docente (Verge y Cabruja, 2017:26; Lombardo et al., 2021:3; Rodríguez Jaume y Gil González, 2021:54). Se hace especialmente preciso impartir formación obligatoria en DPG al personal docente desde el inicio de su carrera académica y de manera continua a través de actualizaciones (Hey, 2010:21; AQU Catalunya, 2019:18; Lombardo et al., 2021:3; Verge y Cabruja, 2017:25-26).

En este sentido, sería asimismo conveniente crear incentivos institucionales, tales como premios y acceso a financiación competitiva (Verge y Cabruja, 2017:26; Lombardo et al., 2021:3; Rodríguez Jaume y Gil González, 2021:54), que la DPG fuese criterio para la concesión de proyectos de innovación docente o que pudiese establecerse algún tipo de reconocimiento para aquel profesorado que imparte su docencia con PG o que generara y compartiera materiales que pudiesen servir de modelo para otros de su área de conocimiento u otras áreas (Verge y Cabruja, 2017:27). Sin duda, sería útil disponer de bancos de recursos con el fin de facilitar la adopción de la perspectiva de género por parte de los docentes (Verge y Cabruja, 2017:25). En este orden de cosas, podrían crearse páginas web a través de las cuales se ofreciera al profesorado material y recursos para facilitar la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Asimismo, dentro de estos incentivos podrían contemplarse algunos para los/as estudiantes, como premios para los mejores TFG y TFM en estudios de género.

TABLA 1. Recomendaciones para la inclusión eficaz de la DPG

Visibilizar las estrategias de IG y su carácter vinculante (no voluntario) en el Grado. Generar mecanismos de coordinación para mejorar la DPG. Designar un/a docente coordinador/a para la igualdad de género en cada Facultad. Elaborar cursos de formación específicos para el profesorado en DPG. Contemplar mecanismos para la formación e implicación del profesorado varón. Fomentar la investigación con PG para que impacte en una DPG con más calidad, actualizada y con mayor grado de profundidad. Institucionalizar la PG en docencia a través de incentivos y de reconocimiento docente. Promover entre el alumnado, de manera participativa, un debate deliberativo sobre cómo mejorar la DPG. Acometer acciones para implementar de manera más generalizada el lenguaje inclusivo o la introducción de fórmulas inclusivas en el lenguaje. Dotar a la Unidades u Oficinas de igualdad, de mecanismos para impulsar y evaluar las acciones sobre DPG diseñadas. Impulsar como eje estratégico de las Universidades la DPG.

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, a nivel particular, de acuerdo con el Proyecto sobre la Igualdad de Género Efectiva en la Investigación y la Academia, es importante destacar la importancia de planes de estudios y soluciones hechos a la medida de cada institución universitaria a fin de que encajen con el contexto institucional de la universidad y las necesidades, cultura y experiencia de su población estudiantil (Van der Heide et al., 2017:17), toda medida puede ser exportable pero también debe aplicarse a las características del caso. Sobre el particular, para la elaboración de planes de estudios con PG, no debe olvidarse tener en consideración la optimización de la composición de los grupos de trabajo que desarrollan los planes de estudios en términos de representación de ambos géneros; la incorporación de expertise de género en la materia o el trato de la cuestión de género de manera central y en varios cursos y/o asignaturas como parte de la materia (Hey, 2010:21). Finalmente, sería necesario desarrollar la capacidad de evaluar las desigualdades por razón de sexo y género (AQU Catalunya, 2019:18).

De manera supletoria, resultaría asimismo útil incorporar la formación de género en los estudios de grado de forma obligatoria o fundamental, incorporando esta dimensión como un pilar esencial en la formación universitaria y en todas las disciplinas (Verge y Cabruja, 2017:26;

Rodríguez Jaume y Gil González, 2021:53). A este respecto, ayudaría compartir asignaturas entre facultades.

En definitiva, para una implantación efectiva de la DPG, además del diagnóstico específico de cada contexto y caso, se requiere: trascender a la acción implicando al conjunto de la comunidad educativa; asumir los planes y programas universitarios para la igualdad que nos hemos dado, apostando, en último término, hacia prácticas institucionales y docentes desgenderizadas donde se visibilice el papel de las mujeres como sujeto y objeto de estudio; afianzar los referentes femeninos de éxito entre el alumnado; caminando hacia instituciones educativas más inclusivas e igualitarias, en definitiva, hacia universidades donde la docencia sensible con la perspectiva de género sea una prioridad.

7. REFERENCIAS

- Asián, R.; Cabeza, F. y Rodríguez, V. (2015). Formación de género en la Universidad ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17 (24), 35-54.
- AQU CATALUNYA (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. <https://bit.ly/43KJBDT>
- Bonilla, A. (2010). Psicología, diferencias y desigualdades: Límites y posibilidades de la perspectiva de género feminista, *Cuadernos de Psicología*, 12(2), 65-80. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.806>
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Council of Europe (2004). Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices, Directorate General of Human Rights, Equality Division. <https://bit.ly/3CfoxtC>
- Daly, M. (2005). Gender Mainstreaming in Theory and Practice, *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12 (3), 433–450. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi023>
- EIGE (2016). Gender Equality Glossary and Thesaurus. <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus>
- Gollifer, S. y Gorman, S. (2018). Gender mainstreaming in higher education toolkit. An introductory workshop. INASP. <https://bit.ly/3NcI7wG>

- González Villagrás, M., Espada Guerrero, C. Ruiloba Núñez, J.M. (2023). Escrutando las guías docentes de los Grados en Ciencias Políticas y de la Administración de la UPO con perspectiva de género. III Congreso Internacional Educación y Género, Universidad de Valladolid, 6 y 7 de julio.
- Hey, B. (2010). Guidelines on Gender Fair Curriculum Development. Graz. WUS Austria. <https://bit.ly/3CfQ9yG>
- Junta de Andalucía (2006). Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres. Concejalía de Educación de la Junta de Andalucía.
- Lombardo, E., Bustelo, M., Alonso, A., Verge, T., Elizondo, A., Tildesley, R., Diz, I. y La Barbera, M.C. (2021). Igualdad e interseccionalidad en las Universidades. Recomendaciones. <https://bit.ly/3IYngdX>
- Mena, M., Sáez, A., Leal, A. y Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria, *Educación*, 55(2), 579-596. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.999>
- Merma, G.; Ávalos, A., Martínez, M. Á. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12, (1), 103-115
- Mora, E. y Pujal, M. (2014). El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario. Un ejemplo: la asignatura. Las clases sociales y la estratificación del grado de Sociología. III Jornada de Innovación en Género: Docencia e Investigación.
- Priola, V. (2007). Being Female Doing Gender. Narratives of Women in Education Management, *Gender and Education*, 19(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/09540250601087728>
- Rees, T. (2005). Reflections on the uneven development of gender mainstreaming in Europe, *International Feminist Journal of Politics*, 7(4), 555–574. <https://doi.org/10.1080/14616740500284532>
- Rebollo Catalán, A. y Arias Rodríguez, A. (2021). Hacia una docencia sensible al género en la educación superior. *Dykinson*.
- Rebollo, M.A.; García, R., Piedra, J. Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*. 355 (mayo-agosto), 521-546
- Rodríguez Jaume, M.J. y Gil González, D. (2021). La perspectiva de gènere en docencia a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs. *Xarxa Vives d'Universitats*. <https://bit.ly/43kSKTQ>

- Sales Oliveira, C. y Augusto, A. (2017). El gender mainstreaming en la academia portuguesa, *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 1, 17-27.
<http://doi.org/10.4995/citecma.2017.7625>
- UNESCO (2015). A Guide for gender equality in teacher education policy and practices. <https://bit.ly/3qsJ2jP>
- Universidad de Deusto (2021). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación. Universidad de Deusto.
<https://bit.ly/3MOzTjX>
- Van der Heide, A., Van Arensbergen, P., Bleijenbergh, I. y Lansu, M. (2017). Collected good practices in introducing gender in curricula. *Effective Gender Equality in Research and the Academia*. <https://bit.ly/3NfXHI8>
- Verge, T. y Cabruja, T. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. Castelló de la Plana. Xarxa Vives d'Universitats.
<http://vives.org/PU3.pd>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M., y González, M J. (2017). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum, *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101.
<https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Zugaza, U.; Del Hoyo, I.; Ureta, M.; Ahego, I. y Amurrio, M. (2019). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas. *Revista de Estudios Empresariales*, 2 (25-48), DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ree.v2019n2.2>