

La enseñanza universitaria en perspectiva de género: Sensibilidad de género e innovación docente¹

Julio César Muñiz Pérez²

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
juliocesar.muniz@der.uned.es

Artículo de investigación recibido el 13/01/2021
Aprobado el 6/07/2021

Cómo citar este artículo:

Muñiz Pérez, J. C. (2021). La enseñanza universitaria en perspectiva de género. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4582>

¹ Esta investigación es una investigación original que tiene su origen en la participación del autor en el XVII Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES), llevada a cabo del 25 al 27 de noviembre de 2020.

² Doctor en Historia Antigua por la Universidad de Murcia, Doctor en Derecho Tributario por la Universidad de Bolonia. Licenciado en Historia y en Derecho. Ha ocupado diferentes cargos de gestión y docentes en diferentes instituciones españolas, europeas y americanas.

Resumen

Se plantea la necesidad de incorporar nociones y prácticas sensibles al género en el ámbito de la enseñanza universitaria. Partiendo de la experiencia docente y de gestión del autor, se plantea la necesidad de incorporar medidas sensibles al género en la práctica docente y la gestión en el ámbito de la educación superior. También se propone la incorporación en entornos universitarios no presenciales, como en enseñanza digital y a distancia, con una mención especial a la “pedagogía ciberfeminista”. Todo ello lleva a plantear una serie de campos de actuación que permitirán adoptar una pedagogía con sensibilidad de género en la Educación Superior.

Palabras clave: *Género, Docencia con sensibilidad de género, ciberfeminismo, Innovación docente. Gestión docente.*

University education with a gender perspective: Gender sensitivity and educational innovation



Abstract

Incorporate gender sensitive pedagogy and practices into the University education is a necessity for an integral High education institution. Based on the author's teaching and management experience, is needed to incorporate gender sensitive measures in University teaching. The incorporation of digital and distance learning in Higher education is also proposed from a gender perspective. Particularly with a mention to "cyberfeminist pedagogy". In conclusion, a series of areas of action are proposed that will allow adopting a gender sensitive pedagogy in Higher Education.

Keywords: *Gender. Gender sensitive pedagogy, Ciberfeminism, innovative teaching, teaching management.*

Introducción

El género es una categoría social y un nuevo campo de políticas públicas en el mundo occidental. Un ámbito que impacta directamente en derechos constitucionales como la igualdad, la dignidad, la libertad y la atención a la diversidad, de forma que el género se antoja particularmente importante en el ámbito de la educación superior. De hecho, la perspectiva de género se convierte en una disciplina esencialmente transversal que afecta a todos los ámbitos de la sociedad, constituyendo uno de los ámbitos prioritarios el educativo.

Los docentes en general debemos realizar un esfuerzo singular para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, lo que conduce a luchar por la erradicación de los estereotipos de género que pueden subsistir en nuestro ejercicio docente. Esta obligación dimana tanto de la demanda social en el ámbito de la igualdad de género como de la necesidad de cumplir nuestra función de forma ética y acorde con los principios constitucionales y, cada vez más, con la legislación vigente.

Esa transversalidad a la que hacíamos alusión conduce a la adaptabilidad de los criterios de género en el ámbito pedagógico, así como su fusión con métodos pedagógicos concretos. En otras palabras, permite la utilización de cualquier metodología pedagógica (desde la clase tradicional al Aprendizaje Basado en Proyectos, la Flipped Classroom, gamificación...), incorporando una visión de género. Consideramos así la necesidad de incorporar una “pedagogía sensible al género” en el ámbito de la educación superior adaptando algunos de los criterios que la doctrina pedagógica establece para otros ámbitos educativos.

Adicionalmente, la realidad de la pandemia por COVID-19 ha supuesto el empujón definitivo a la docencia a través de métodos digitales. Así pues, se hace necesario realizar algunas consideraciones, dada la amplia experiencia del autor en el ámbito de la docencia digital y a distancia. Una docencia digital en la que profesor y alumnos se relacionan de forma

síncrona a través de medios digitales, con impartición de clases “on line”, y la más tradicional docencia a distancia, sin clases propiamente dichas (recordemos la antigua docencia por correo) y en la que predominan fórmulas de comunicación asíncronas. A pesar de las reticencias desde algunos docentes, esta docencia constituye en ocasiones, y especialmente en tiempos de pandemia, la única vía para lograr el acercamiento de la universidad a la sociedad eliminando fronteras y límites espaciales, llevando el conocimiento a cualquier lugar con la única limitación de que exista una conectividad mínima a la red. De este modo, la Universidad tiene, en el reto digital y en su digitalización, la ocasión de lograr la aspiración que refleja su propio nombre (llegar a ser verdaderamente universal), como se plantea en el aserto: *Sapientia omnibus mobilibus mobilior*.

Gender sensitive pedagogy

Desde finales de la primera década del siglo XXI encontramos la denominada “pedagogía sensible al género”. Un concepto indeterminado en el consideramos que se incorpora cualquier tipo de práctica pedagógica orientada, dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje, al desarrollo de competencias en materia de igualdad de género. Competencias que se configuran como adicionales a los objetivos de aprendizaje a los que ya estamos acostumbrados en cada materia.

Con la incorporación de la noción de “sensibilidad de género” a la educación superior se plantea la incorporación de competencias, no necesariamente orientadas exclusivamente a la formación en valores, sino como forma de construir las relaciones de los sujetos involucrados de una forma igualitaria y sin sesgos de género. Así pues, no sólo afecta a qué impartimos, sino a cómo impartimos la materia incorporando un nuevo objetivo curricular.

En la construcción de esta propuesta encontramos fundamento en la nueva pedagogía feminista que dirige su atención de forma esencial a la construcción de género en entornos educativos más básicos,

particularmente solemos encontrar experiencias en los ámbitos de educación infantil y primaria.

En el análisis de las propuestas pedagógicas en un sentido de género, (Karlsson y Simonsson 2009) suele manifestarse la necesidad de implicar a todos los niveles de la institución educativa, desde su organización y estructura a la interacción entre sus miembros, hasta llegar a las prácticas pedagógicas concretas que reciben los discentes. En este sentido se manifiestan múltiples pedagogos, por todos Pascarella (1985), que coinciden en esta necesidad de incorporar a todos los agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, destaca la experiencia de Suecia que desde 2006 se desarrolla este modelo sensible al género a nivel escolar y preescolar. Experiencias que nos aportan algunas directrices de cómo poder incorporar prácticas sensibles al género a nuestra docencia en la educación superior. También, contamos con pedagogos americanos y europeos que resaltan los factores que influyen y determinan el proceso educativo más allá de la dualidad alumno-profesor.

Consideramos necesario adaptar esas propuestas de niveles inferiores, debido a que la educación universitaria está destinada a sujetos adultos con una personalidad más desarrollada y una cosmovisión (más o menos completa) del entorno ya configurada. Es decir, son sujetos, a priori, menos influenciables. De hecho, la adultez del sujeto discente constituye el fundamento por el que la libertad de cátedra alcanza su máxima expresión en la universidad. Por ello en la universidad el docente puede encontrar menos limitaciones para incorporar este tipo de medidas (al mismo tiempo que será más difícil obligar a una incorporación de la misma por parte de los docentes).

Género y docencia con nuevas tecnologías.

Tal vez la docencia a través de medios digitales y a distancia merece una mención especial. Desde la década de los noventa asistimos a la generalización de las nuevas tecnologías y el uso de internet conduce al nacimiento de nuevos medios docentes y a su progresiva incorporación en la realidad universitaria. La docencia digital recibe un último y determinante impulso con las limitaciones a la movilidad impuestas a causa de la pandemia, que al momento de redactar todavía nos aqueja.

La aparición de avances tecnológicos, el desarrollo de medios de comunicación de masas y a distancia, ha permitido la instrumentalización de nuevas vías de formación y su traslación a los entornos educativos. Lejos quedan ya los inicios, con la utilización de medios audiovisuales durante la II Guerra Mundial para la formación de los soldados americanos.

En la evolución de la docencia con TIC's asistimos a la incorporación del feminismo a la ecuación, haciéndose necesario analizar las propuestas que desde la pedagogía feminista se hacen en la confrontación de la docencia presencial y la virtual, con especial interés, en la enseñanza a través de TIC's.

En primer lugar, debemos tener en cuenta la fácil y estrecha vinculación entre el empleo de las TIC's como forma de innovación docente. Sin embargo, debemos reafirmar que el uso de las nuevas tecnologías no es un fin en sí mismo, entendiéndolas en sus limitaciones y siempre orientadas a la consecución de los objetivos curriculares. Olvidarlo hace renacer constantemente el riesgo del formalismo pedagógico (Sánchez Tortosa 2012, Jorquera 2016) y la subordinación del qué se enseña al cómo se enseña.

En segundo lugar, debemos analizar las posibilidades que la “pedagogía ciberfeminista ofrece”. Debemos comenzar por el término “ciberfeminismo”. Podemos considerarlo como un tipo de “ciberactivismo” (Silva Reis Natansohn, p. 391). El término proviene de movimientos feministas que

se desarrollaron en el mundo anglosajón durante la década de los 90 del siglo XX. De este modo, el activismo de género en un entorno TIC es lo que de forma genérica podemos denominar como “ciberfeminismo” (Paasonen 2011). Funciona, pues, como categoría general en la que se incorporan temáticas y ámbitos notablemente distintos.

Desde el citado planteamiento “activista”, encontramos las propuestas pedagógicas que, planteadas como pedagogía feminista, se trasladan al ámbito de la docencia a través de plataformas virtuales. Por ello, hablar de pedagogía ciberfeminista supone aplicar el modelo pedagógico feminista en realidades digitales y, especialmente, desde Universidades en línea.

Al gran número de teorías ciberfeministas debemos sumar ahora la diversidad de “pedagogías ciberfeministas”. Hablamos en plural ya que encontramos una gran diversidad de posicionamientos. Autoras como Nakamura (2008) aspiran a la reconfiguración del conocimiento y del mismo internet como creación masculina que reproduce (incluso el sistema binario) concepciones de género. Otros autores adoptan posicionamientos que asumen objetivos de proselitismo político (con distintos niveles de intensidad e identificables con posturas ideológicas de todos los colores). Finalmente, encontramos planteamientos netamente pedagógicos, con los que se intenta construir una teoría pedagógica propia, aunque desde un evidente planteamiento ideológico, en el que se incorporan diferentes herramientas de carácter pedagógico desde el Aprendizaje Basado en Proyectos, a la gamificación o el fomento del trabajo en grupo.

Partiendo de ello ¿qué elementos podemos considerar característicos de la pedagogía feminista? Para empezar, podemos plantear la necesidad (o no) de incorporar el feminismo de forma expresa. Frost (2014, p. 110-111) considera que existen una serie de elementos básicos para considerar que estamos ante una práctica docente de “feminismo manifiesto” que es recomendado por esta autora. En primer lugar, debe haber una manifestación de la posición feminista del docente como expresión de una exigencia de justicia social; En segundo lugar, se debe propiciar el diálogo

con “aliados no feministas”, pero cuyo trabajo contribuye a alcanzar los objetivos feministas y a determinar la eficiencia del mensaje en función del tipo de audiencia- En tercer lugar, se debe incentivar el pensamiento crítico del estudiante. No obstante, determinar los efectos y la conveniencia o no de este carácter explícito, excede de este estudio, limitándonos aquí a plantear esta propuesta.

Más interesante a nuestro objetivo es intentar determinar una pedagogía feminista propiamente como tal. Entre las herramientas características de la pedagogía feminista podemos citar el trabajo en equipo, fomentar el pensamiento crítico, incentivar el conocimiento práctico y subrayar aspectos que puedan considerarse como herencia patriarcal. Sin embargo, con dicha configuración parece más una filosofía pedagógica (con unos principios generales) que una teoría pedagógica propiamente dicha, ya que las diferentes técnicas concretas utilizadas por el docente deberán ser adaptadas a los objetivos de aprendizaje o (si no está recogidos curricularmente) a los objetivos del docente en desarrollar una determinada competencia (aunque sea una competencia de formación en valores). Por ello autoras como Pérez-Bustos (2015, p. 92 y ss.) plantea el término de “práctica educativa feminizada” o hablar de “pedagogías feministas” dada su diversidad, pero con el elemento común de sacar lo femenino de “lo marginal” situándolo en el centro de la ecuación³.

Por consiguiente, entre las características de la pedagogía feminista encontramos la incorporación a nivel pedagógico de los principios elaborados por la amplia literatura pedagógica feminista. Así, como señala Claudie Solar (1992, p. 264) o Cox (2010 p. 79), la pedagogía feminista⁴ es una expresión genérica que abarca multitud de prácticas pedagógicas diversas, reforzando la horizontalidad, la transparencia y la reflexión. Una

³ Por ello nos parece más adecuada una posición intermedia que creemos se manifestaría con la noción de “pedagogía sensible al género” como posición ideológicamente neutral.

⁴ Entre otros destacar: Briskin y Coulter, 1992; Cox 2010, Hooks 2013, Kenway Modra 1992, Lampron 2016, Manicom 1992, Mozziconacci 2015, Nave 2005 o Solar 1992.

práctica docente que incorpora nociones de justicia social, de inclusión y reconocimiento de la diversidad y minorías. De esta forma, se fundamenta en la experiencia como fuente del saber y reconocer la utilidad del conocimiento práctico, experiencial desde la crítica al saber dominante, de los estereotipos o los prejuicios perpetuados (Abath, et alii 2018).

Así pues, los caracteres de la pedagogía feminista pueden trasladarse con relativa facilidad al ámbito digital. De hecho, experiencias como la que refiere Frost (2015) manifiestan que el entorno digital implicaría una mayor utilidad de la enseñanza digital para inculcar y mostrar valores de género, aunque se limita a manifestar los buenos resultados sin especificar las causas y sin poder verificar resultados dada la distancia con el alumnado.

En consecuencia, podemos considerar se manifiesta el carácter indeterminado en cuanto a técnicas pedagógicas concretas en la construcción del concepto “pedagogía feminista”. Por ello su incorporación a entornos digitales no plantea especiales problemas ya que pasa por una adaptación a esos principios y categorías generales. De En efecto, la docencia on line parece resultar más favorable para centrarse en las ideas y las cuestiones teóricas que en la docencia presencial, reforzado por experiencias como la de Frost (2015) que parecen indicar, a falta de otros estudios, un aparente mayor rendimiento de la formación digital.

Por lo tanto, siguiendo nuestra propia experiencia, la docencia virtual se nos antoja particularmente receptiva para la incorporación de modelos no sexistas y de sensibilidad de género e igualdad. La razón está en que permite una interacción más controlada por el docente tanto de los alumnos con el profesor como entre los alumnos. El entorno digital incluso permite la difuminación del género.

El hecho de que los alumnos puedan ingresar con identificadores numéricos, alias, sólo con apellidos, junto a nombres que puedan resultar de difícil adscripción de género para el docente (así como la indeterminación en el propio docente si se estimase conveniente), facilitan una docencia

más igualitaria en lo que al trato se refiere o permiten poner de manifiesto prejuicios de género. En la docencia a distancia, la identidad de género del profesor puede, también, verse difuminada, configurando el aula virtual como un espacio tendencialmente más neutral al género.

No procede en este trabajo desarrollar las críticas que consideran internet como una creación esencialmente masculina. En cualquier caso, debemos ser conscientes como docentes de las diferencias de género que se detectan en el uso de internet, y que pueden resultar elementos con sesgo de género. Nos referimos al uso tendencialmente distinto que ambos géneros realizan de la red. Unas diferencias en usos y gustos que podrían distorsionar nuestro objetivo si, por ejemplo, las prácticas planteadas en el desarrollo de la docencia se inclinasen más hacia las preferencias de uno u otro género.

Ámbitos de incorporación y medidas que proponemos.

Con base en los trabajos de Diller, Houston, Morgam, AYum (2018) Mukhopadhyay, Steehouwer, Wong (2006), Murphy, Gipps (1996) Pascarella (1985) o Karlson y Simonsson (2011), hemos desarrollado una estructura cuatripartita de ámbitos de actuación que conducirían a la asunción de una “pedagogía sensible al género” en la docencia universitario y de carácter transversal, tanto para docencia presencial como digital y a distancia.

Podemos establecer cuatro áreas de desarrollo con cuatro niveles. Un primer nivel en el que se incorpora al conjunto de los servicios de la universidad (como señala Pascarella 1985) al proceso enseñanza-aprendizaje. Incorporación compleja en la que se ven involucrados gran número de factores. Desde cuestiones técnicas hasta actitudinales, y dentro de éstas, la actitud del estudiante y del profesor, su interacción, pero también las interacciones con otros miembros de la comunidad educativa. Así mismo, son determinantes las ratios de alumnos, ya que entornos reducidos favorecen la colaboración de sus integrantes, tanto

de los estudiantes entre sí como con otros miembros de la Comunidad. Entre los otros miembros de la comunidad tienen un papel destacable el Personal de Administración y Servicios, que incluye a bedeles, personal de biblioteca o vigilantes. Todos ellos son factores que, dada su extensión, son mucho más difícil de controlar.

En un segundo nivel tenemos la planificación docente universitaria dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. De forma específica en las memorias verificadas, guías docentes, didácticas o de estudio (en función de la denominación adoptada en cada centro). Supone la incorporación de la planificación a nuestro objetivo y supone incorporar la perspectiva de la gestión universitaria, aspecto que se nos antoja particularmente importante para la incorporación de las prácticas de género que proponemos. La planificación docente se articula en primer lugar a través de la Memoria Verificada (memoria del título con inclusión de materias y competencias por asignaturas y verificada por la autoridad educativa competente de cada país). En un nivel inferior la guía didáctica de la asignatura concreta (en la que el profesor establece contenidos, evaluación y competencias evaluables en el alumnado).

La memoria verificada constituye de hecho el documento esencial de la vida del título y cuyo cumplimiento es ineludible para la institución educativa en general y el profesor en particular. En este punto, la posibilidad de incorporar a la memoria competencias en materia de sensibilidad de género vinculada a asignaturas concretas es la forma más eficaz de implantarlas en la realidad educativa (y de forma obligatoria para el docente).

Debemos considerar que la Memoria Verificada es la denominación que se otorga en el espacio europeo de educación superior al documento por el que la Administración competente aprueba un título que tendrá validez oficial. Por lo tanto, encontraremos en la memoria cuestiones como la descripción del título y su justificación (la necesidad social del mismo), la enumeración y tipología de las competencias a desarrollar (aspecto

en el que de forma prioritaria creemos podremos incorporar la cuestión de género), también criterios de acceso y admisión de estudiantes (y perfiles de los futuros estudiantes). También se incluye la planificación temática y temporal de la enseñanza, tanto por cursos como los módulos y materias; el personal académico disponible para la impartición de la docencia, así como su perfil profesional (cantidad de doctores, acreditados, profesionales externos...); el aspecto material, con los recursos físicos y técnicos disponibles para la llevanza de la docencia que garantice la impartición. También, la necesidad de establecer un sistema interno de garantía de calidad paralelo al de la Institución universitaria en la que nos encontremos (De hecho, cada título se debe integrar en el sistema de calidad de la institución universitaria que corresponda), junto al calendario de implantación del título. Los citados sólo refieren los elementos básicos que debe contener la memoria y en la que surgen distintas oportunidades donde se podrían plantear medidas favorables al género a varios niveles.

En relación con la guía didáctica podemos recordar que para Sánchez Báscones (2011), la guía es la herramienta básica del sistema europeo de transferencia de créditos y estructura tanto los contenidos como la oferta didáctica y la evaluación. Por su parte, García y de la Cruz (2014, p. 163) la definen como “un recurso de aprendizaje que optimiza el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje por su pertenencia al permitir la autonomía e independencia cognoscitiva del estudiante”. De esta manera la guía constituye el instrumento esencial tanto del trabajo del profesor como de los estudiantes y con una raigambre evidentemente constructivista.

Si la competencia se ha introducido a nivel memoria implicará la necesidad de incorporar a nivel guía didáctica las competencias de género, así como la necesidad de realizar una verificación de los contenidos de la asignatura desde una perspectiva de sensibilidad de género. Lo que nos conduce al tercer nivel.

Un tercer nivel que requiere analizar el contenido específico de la asignatura y su evaluación, tanto a nivel teórico como práctico. Último ámbito de actuación que viene determinado, por el carácter de la disciplina concreta y con importantes variaciones, pero en todas ellas (incluso en enseñanzas más técnicas o abstractas) resulta posible realizar ciertas incorporaciones. Por ejemplo, debemos proponer la posibilidad de realizar la labor de investigadoras en sus campos, pero también en cuanto a los contenidos mismos, verificando por ejemplo la secuenciación de los contenidos, la bibliografía recomendada, la configuración de las prácticas u otros aspectos que puedan resultar relevantes para el docente.

La evaluación constituye un elemento especialmente relevante de la guía didáctica. Debemos partir de la recomendación de realizar una evaluación orientada al aprendizaje, verificar las herramientas de evaluación utilizadas y tener en cuenta que ciertos tipos de pruebas pueden resultar más difíciles para un género respecto al otro siendo recomendable la diversificación de estas herramientas⁵. También hay que procurar eliminar los prejuicios de género en las prácticas (por ejemplo, supuestos prácticos que reiteran roles tradicionales hombre-mujer), establecer grupos de trabajo de carácter tendencialmente mixto con intercambio de roles de liderazgo durante las exposiciones de trabajo o el desarrollo habitual de la docencia. Medidas estrictamente pedagógicas y dependientes de forma exclusiva del docente.

En relación con las carencias de género en las pruebas, podemos considerar que mientras el recurso a chats o foros tendería (estadísticamente) a favorecer a las mujeres, el planteamiento de casos de carácter individual podría considerarse favorece a los hombres. Ante estas situaciones cabría plantear la idoneidad del tipo de pruebas a concurrir a la

⁵ En ningún caso proponemos una evaluación discriminatoria en función del género, sino la incorporación de mecanismos diversos que permitan valorar todas las competencias y neutralizar sesgos de género dada la tendencia a unos mejores resultados en cierto tipo de pruebas de uno u otro género. (Mengel, F. Sauermann, J. Zólit, U. 2019)

evaluación. De esta guisa eliminamos posibles sesgos de género tanto en los resultados como en el desarrollo de la docencia o las tasas de abandono. A nivel de gestión de títulos cabe incorporar estas variables en supuestos en los que encontrásemos variaciones de género significativas (en tasas de evaluación, de abandono, de graduación,...), pudiendo establecer acciones de mejora al incorporar esta variable. No obstante, planteamos la necesidad de realizar estudios de género en materia de uso de TIC's que podrían permitir determinar sesgos de género en función de las pruebas de evaluación y verificar así su posible incidencia.

En este tercer nivel podemos adicionar elementos organizativos, que conectan este ámbito de actuación con el primer nivel ya aludido. Así, por ejemplo, es esencial tener en cuenta la ratio de estudiantes, procurando su reducción como forma de facilitar la interacción, así como la conformación de grupos, en la medida de lo posible, equilibrados en cuanto a la representación de cada género.

El cuarto nivel hace referencia al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Una vez realizados los niveles anteriores y especialmente estructurada la docencia desde una perspectiva "sensible al género", el último paso es la puesta en práctica por parte del docente de esta sensibilidad pedagógica. Implica la construcción de un ambiente propicio al diálogo y la incorporación natural de valores de género en este sentido. Es necesario fomentar el intercambio de roles (de liderazgo por ejemplo) entre los alumnos, la participación en las clases y las prácticas, fomentar formas de interacción sin sesgos de género, así como procurar la posible eliminación de dichas interacciones entre los alumnos.

De hecho, las interacciones y las prácticas sociales entre los propios estudiantes constituyen una variable de muy difícil control, aunque, como señalábamos en el primer nivel, no por ello menos importante. Volvemos así a enlazar con el primer nivel, ya que este clima no debe ser un elemento aislado de un profesor, sino un valor compartido por el conjunto de los trabajadores que construyen una universidad que cumpla plenamente

con sus elevados objetivos de ciencia, conocimiento y educación. Una universidad que sea generadora de oportunidades a los estudiantes en igualdad de condiciones.

Conclusiones

En este trabajo hemos propuesto de forma sucinta lo que consideramos una necesidad para realizar una política de igualdad de género integral: La asunción de una “pedagogía con sensibilidad de género” en el ámbito de la educación superior. Una incorporación que debe realizarse a varios niveles desde el cómo enseñar y evaluar hasta su incorporación al currículo competencial de los títulos. Ámbitos que en ocasiones requerirán de un profundo debate de la comunidad universitaria y estudios específicos en cada área.

La principal conclusión es la necesidad de incorporar a nivel de memoria verificada competencias en el ámbito del género. Con esta incorporación la universidad, como institución, se está obligando a su ejecución, vincula al conjunto de la comunidad educativa y se garantiza su reflejo en las guías docentes.

No obstante, debemos tener en cuenta que la incorporación de competencias de género a la memoria no es suficiente por sí sola, aunque constituye un primer gran paso que, con el apoyo de la comunidad universitaria, permitirá alcanzar una sociedad más justa e igualitaria. En definitiva, su éxito dependerá en primera y primordial instancia de la labor de cada docente particular, a la hora de incorporar aquellos aspectos que estime más oportunos.

Por su parte, la docencia a través de TIC's se manifiesta particularmente receptiva para aplicar una “pedagogía sensible al género”, que podríamos denominar “pedagogía feminista” dada la amplitud y la falta de nitidez de sus elementos. Es por ello que el control del aula, los roles de los

participantes o la identidad de los miembros favorecen prácticas y talleres orientados a la sensibilización de género con mayor eficacia que la docencia presencial.

Adicionalmente, la pedagogía feminista, así como estudios que manifiestan divergencias de género en el uso de las nuevas tecnologías, alertan del posible sesgo en la evaluación en función del género, lo que constituye una variable que pueda ser tenida en cuenta tanto por evaluadores externos como por los propios gestores de título a la hora de analizar los resultados de cada título.

Finalmente queremos realizar una reflexión final sobre la incorporación en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación la incipiente incorporación de este tipo de orientaciones durante el año 2020. Se ha configurado una mesa de Género y Universidades precisamente como lugar de debate y contraste para desarrollar políticas de género desde el Ministerio de Universidades. Se plantean así “nuevos recursos para fomentar la igualdad de género en la docencia” elaborando guías de igualdad o adoptando medidas favorables al género para las docentes. Nosotros hemos querido poner en primer plano la formación en igualdad para los discentes.

No podemos dejar de recordar que la universidad constituye la principal vía de promoción social y debe atender a los principios constitucionales de mérito y capacidad. Un mérito y capacidad que debe propiciar una formación que garantice la igualdad de oportunidades con indiferencia del género. De este modo se logrará que no se desaproveche talento a causa de sesgos en la docencia y lograr la realización de la elevada misión a la que está llamada la universidad.

Bibliografía

Abath, A. A. Campbell, M. E. Pagé, G. (2018) “La pedagogie féministe: sens et mise en action pédagogique”. *Recherches Feministes*, t. 31, n. 1, p. 23-43.

Briskin, L. Priegert Coulter, R. (1992). “Introduction to feminist pedagogy: Challenging the Normative”. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 17, 3, p. 247-263.

Cox, P. (2010). “Epistemophilia. Rethinking feminist pedagogy”. *Australian feminist studies*, 25, 63, p. 79-92.

Diller, A. Houston, B. Morgan, K P, Ayim, M. (2018). *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics*. New York: Routledge Taylor & Francis Grupo.

Frost, E. A. (2014) “Apparent feminist pedagogies: Interrogating technical rhetorics at Illinois State University”, *Programmatic Perspectives*, n6. (1), p. 110-131.

Frost, E. A. (2015). “Apparent Feminist pedagogies: Embodying Feminist pedagogical Practices at East Carolina University”. *Programmatic perspectives*, 7:2, p. 251-276.

García HI, De la Cruz, BGM. (2014). *Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo: EduMeCentro*. 6 (3), p. 162-175.

Gender Equality Commission (GEC) (2015). *Conference on “Combating gender stereotypes in and through education” Helsinki, 9-10 October 2014” Report*, Strasbourg: Council of Europe.

Herman, C. Kikup, G. (2017). “Combinig feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive techonology-enhanced learning”. *Gender and Education*, n. 29 (6), p. 781-795.

Hooks, B. (2013). "La pédagogie engagée". *Tracés. Revue de sciences humaines*, 25, 2, p. 179-190.

Jorquera García, P. (2016). *Las Nuevas tecnologías en la enseñanza media: Presupuestos e implicaciones teóricas. Trabajo fin de Máster en formación del profesorado*, Universidad de Murcia: Murcia.

Karlson, I. Simonsson M. (2011) "A question of Gender-Sensitive Pedagogy: discourses in pedagogical guidelines", *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 12, n. 3, p. 274-283.

Karlson, I. Simonsson, M. (2008) "Preschool Work Teams' View of ways of working with Gender Parents' Involvement", *Early Childhood Education Journal*, New York, 36, n. 2, p. 171-177.

Kenway, J. Modra, H. (1992) "Feminist pedagogy and Emancipatory possibilities", en Gore, J. Luke, C. (dir.). *Feminisms and Critical Pedagogy* Routledge: New York/London, p. 138-166.

Lampron, E.M. (2016). "Pour une pédagogie féministe de l'enseignement des méthodologies (féministes)". *Recherches féministes*, 29, 1. P. 169-178.

Manicom, A. (1992). "Feminist pedagogies: Transformations, Standpoints and Politics". *Canadian Journal of Education/ Revue Canadienne de l'éducation*, 17, 3, p. 365-389.

Mengel, F. Sauermann, J. Zölitz, U. (2019) "Gender bias in Teaching Evaluations". *Journal of the European economic association*, Vo. 17, 2, p. 535-566.

Mozziconacci, V. (2015). "Pédagogies féministes et conscientisation". *Inter pares*. 2017, P. 99-103.

Mukhopadhyay, M., Steehouwer, G., y Wong, F., (2006) *Politics of the possible: gender mainstreaming and organisational change*:

experiences from the field, *Societal Development & Gender Equity*. Amsterdam: Royal Tropical Institute.

Murphy, P. F. Gipps, C. V. (1996) *Equity in the Classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys*. London: Falmer Press and UNESCO Publishing.

Nakamura, L. (2008). *Digitizing race: Visual cultures of the Internet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Nave, C. (2005) “Le féminisme comme pédagogie”, *Travail, genre et sociétés*, 1, 13, p. 168-170.

Paasonen, S. (2011) “Revisiting Cyberfeminism” *The European Journal of Communication Research*, 36, p. 335-352.

Pascarella, E. T. (1985) “Students’ affective development within the college environment”. *Journal of higher education*, n. 56, p. 640-663.

Pérez Bustos, T. (2015). *Feminización y pedagogías feministas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez Tortosa, J. (2012) *El formalismo pedagógico: El problema del pecado original y la utopía pedagógica en la legislación educativa española a la luz de la dialéctica formal entre la influencia católica y la protestante*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Silva Reis, J. Natansohn, G. (). *Del ciberfeminismo al hackefeminismo*. Notas para pensar internet en tiempos de la algoritmia. En Rivoir A. L. Morales, M. J. (Coords.) *Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. (p. 391-405) Buenos aires, ed. Clacso.

Solar, C. (1992). “Dentelle de pédagogie féministe”. *Canadian Journal of education*. 17, 3. P. 264-285.