

Innovación de Género en la Docencia Universitaria

Gender Innovation in University Teaching

María José Rodríguez Jaume * y Diana Gil González

Universidad de Alicante, España

RESUMEN:

El artículo presenta el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria en España. Si bien el proceso permanece abierto y en curso, el camino recorrido permite reflexionar sobre los desafíos, aprendizajes y buenas prácticas identificadas. Presentar un camino está en tensión con ‘romper el molde’, una práctica central en el enfoque de género. Al mostrarlo perseguimos mostrar un modo de hacer y no sofocar los esfuerzos creativos inherentes al sello distintivo de una política de estudios y docencia universitaria sobresaliente. Los dos apartados iniciales presentan, respectivamente, el principio de igualdad de género y la perspectiva de género en la docencia universitaria. El tercer apartado traslada, a un plano práctico, la incorporación de la perspectiva de género a un proyecto docente contemplado a partir de cada uno de los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje y diferenciando entre el currículum formal e informal (u oculto). El cuarto apartado introduce la idea de ‘innovación de género en las aulas universitarias’ como desarrollo del enfoque transversal (o integrador) de la perspectiva de género en la investigación, y se presenta la colección “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” (XVU).

DESCRIPTORES:

Innovación de género, Docencia universitaria, Transversalización perspectiva género, Enfoque integrador, Sesgos de género.

ABSTRACT:

This paper presents the process of institutionalising gender perspective in university teaching in Spain. Although the process remains open and ongoing, the path travelled allows us to reflect on the challenges, learnings and good practices identified. Presenting a path is in tension with ‘breaking the mould’, a central practice in the gender approach. By showing it, we aim to illustrate a way of doing things and not to quell the creative efforts inherent in the hallmark of an outstanding university study and teaching policy. The two initial sections present, respectively, gender perspective in university teaching and the principle of gender equality. The third section brings, on a practical level, the incorporation of gender perspective to a teaching project contemplated from each of the elements around which we design the teaching-learning process, and differentiating between the formal and informal (or hidden) curriculum. The fourth section introduces the idea of ‘gender innovation in university classrooms’ as a development of the transversal (or integrative) approach of gender perspective in research, and presents the collection “Guidelines for the incorporation of gender perspective in university teaching” (XVU).

KEYWORDS:

Gender innovation, University teaching, Gender mainstreaming, Integrative approach, Gender biases.

CÓMO CITAR:

Rodríguez Jaume, M. J. y Gil González, D. (2024). Innovación de género en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 167-182.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300167>

1. Introducción

Los derechos fundamentales de las personas, formal e internacionalmente reconocidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DUDH, 1948), constituyen la base de la libertad, la justicia y la paz en el mundo. Son universales, indivisibles, interdependientes e inherentes a todas las personas con independencia de sus características y condiciones vitales. La DUDH contempla 30 derechos y libertades, entre ellos, el derecho a la educación, y actúan como principios transversales y garantes de su disfrute pleno, la *igualdad* y la *no discriminación*. El artículo toma como base los dos elementos enunciados –el derecho a la educación y el principio de igualdad– desarrollándolos desde dos ángulos singulares: la *educación superior universitaria* y desde la óptica de la *igualdad de género*. Estos se inscriben en el hilo argumental del proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria, estrategia desde la que se viene contribuyendo, también en las aulas universitarias, a ampliar los márgenes del principio de igualdad.

Estructuramos el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria en España en cuatro apartados. Los dos apartados iniciales presentan, respectivamente, el principio de igualdad de género y la perspectiva de género en la docencia universitaria: mientras que la igualdad la podemos leer como el objetivo (*posada*) al que podemos contribuir a ensanchar los márgenes de este principio desde cualquiera de los espacios formativos-educativos universitarios; la perspectiva de género la presentamos como la(s) estrategia(s) para alcanzar este objetivo en las aulas universitarias. El tercer apartado traslada, a un plano práctico, la incorporación de la perspectiva de género a un proyecto docente. Este se contempla a partir de cada uno de los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje y diferenciando entre el currículum formal e informal (u oculto). Asimismo, y atendiendo a la diversidad de áreas de conocimiento y, en consecuencia, de planes, programas y proyectos docentes, ofrecemos argumentos que responden a la pregunta: ¿se debería/podría incluir la perspectiva de género en todas las asignaturas, en todos los planes, programas y proyectos docentes universitarios? El cuarto apartado introduce la idea de ‘innovación de género en las aulas universitarias’ como desarrollo del enfoque transversal (o integrador) de la perspectiva de género en la investigación, y se presenta la colección “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” desarrollada por el grupo de trabajo de Políticas de Igualdad de Género de la Red Vives de Universidades (XVU). La colección, en el contexto europeo, saca a la luz el *vender in disguise* (Holmes, 2007) en las aulas universitarias y proporciona elecciones de prácticas docentes que hacen efectiva la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria (Shrewsbury, 1997).

2. La igualdad de género: la *posada* desde la que podemos contribuir a promocionar la igualdad entre mujeres y hombres en cualquiera de los espacios formativos-educativos universitarios

La igualdad de género es un principio jurídico universal consagrado en diversos instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos (DDHH) que incluyen la *Carta de las Naciones Unidas* (ONU, 1945), la *Convención sobre los derechos políticos de la mujer* (ONU, 1953), la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la*

mujer (CEDAW) (ONU, 1981) y la *Conferencia Mundial sobre la Mujer* de 1985 (Nairobi) y de 1995 (Beijing). La educación con perspectiva de DDHH es una obligación para los Estados y un factor determinante en el proceso transformador de las sociedades y de sus prácticas educativas (Subirats, 1994) ya que la discriminación por razón del sexo, género o identidad sexual es una forma de vulnerar los DDHH. El derecho a la educación no solo debe erradicar dichas prácticas discriminatorias, sino que debe ser un instrumento para su eliminación (Nash, 2018).

La *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* contempla a la igualdad de género (ODS5) y la educación de calidad (ODS4) como dos objetivos ‘palanca’. Esto es, son objetivos con capacidad de acelerar la implementación del conjunto de los ODS, impulsar un desarrollo sostenible coherente y alcanzar un impacto más rápido y sostenido sobre aspectos clave para el progreso global de la Agenda 2030. Siguiendo la metáfora cervantina, la igualdad de género la podemos ver como la Posada, un objetivo de desarrollo general al que, desde cualquiera de los espacios formativos-educativos universitarios, podemos contribuir ya sea como docentes o responsables de políticas públicas.

Si la igualdad de género es el objetivo de nuestro quehacer como docentes o en el diseño de políticas universitarias, ¿qué entendemos por igualdad de género? En el contexto del trabajo que se presenta adoptamos la definición de ONU-Mujeres (s.f.) que define a la igualdad de género como “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños”. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres seamos ‘lo mismo’, sino que nuestros derechos, responsabilidades y oportunidades no deben depender del sexo con el que nacemos.

Rubin (1975 [1986], p. 97) introdujo el término de *sistema sexo-género* para diferenciar los aspectos psico-socioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social (género) de las características anatómicas y fisiológicas que distinguen al macho y a la hembra de la especie humana (sexo). El sistema sexo/género contribuye a explicar las desigualdades que experimentan las mujeres -también en las aulas universitarias-, pero no exclusivamente. Otras características como las identidades de género, raza, edad, etnia, formación, estatus económico, entre otras, interseccionan con el sexo marcando desigualdades y discriminaciones múltiples (Crenshaw, 1989)¹. Desde este lugar, la igualdad de género implicará que se tengan en cuenta los *intereses*, las *necesidades* y las *prioridades* tanto de las mujeres como de los hombres, reconociendo en nuestras aulas la diversidad en los diferentes grupos de mujeres y de hombres (ONU-Mujeres, s.f.).

La *Declaración de Bolonia* (1999) buscó armonizar los sistemas de educación superior en los países de la Unión Europea. El elemento central de la reforma fue, y continúa siendo, la conversión de los programas de estudios universitarios en un sistema común de titulación de grado/máster. Se buscaba la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) como estrategia para promocionar la movilidad y la empleabilidad de la ciudadanía europea. Si bien los Estados miembros no están legalmente obligados a aplicar las distintas políticas impulsadas por el proceso de Bolonia, el carácter hegemónico de este marco hace difícil, si no imposible, que las Universidades europeas

¹ El concepto ‘interseccionalidad’ es de vieja data y se puede rastrear en el devenir de las tradiciones políticas e intelectuales del feminismo negro (Phoenix, A. y Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 87-192), el feminismo de la clase trabajadora (Lykke, N. (2010). *Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing*. Routledge) y el feminismo del Sur Global (Collins, P. y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press).

se mantengan al margen. Entre estas políticas, el enfoque de género se contempló, por primera vez, en 2003 cuando los ministerios de Educación de la Unión Europea reconocían que la necesidad de aumentar la competitividad en el EEES debía equilibrarse con el “objetivo de fortalecer la cohesión social y reducir las desigualdades sociales y de género tanto a nivel nacional como europeo”.²

Cuatro años después de esta primera declaración en el marco europeo, España aprobó, de forma consecutiva, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres³ y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades⁴. Dos leyes orgánicas de ámbito nacional que, al contemplar referencias explícitas sobre el rol y responsabilidad de las universidades españolas en la promoción del principio de igualdad de género, particularmente en sus políticas de estudios⁵, marcaron el inicio del proceso de institucionalización de la integración del género en el contenido de los planes de estudios. En este proceso –abierto, en curso y con sus luces y sombras–, se han producido avances notables entre los que se identifica un mayor conocimiento y paulatina incorporación de la perspectiva de género tanto en los planes y programas de estudios como en la docencia en las aulas universitarias (Rodríguez y Gil, 2021).

3. Perspectiva de género: Estrategia para alcanzar la igualdad de género en las aulas universitarias

Avanzar hacia la efectiva y plena equiparación de derechos, responsabilidades y oportunidades entre las mujeres y los hombres implica convertir el principio jurídico de igualdad de género en un *principio de actuación*. Los poderes públicos actuarán, pero también las ciudadanas y ciudadanos, las y los docentes, para alcanzar el objetivo de igualdad entre mujeres y hombres situándolo como valor central en el desarrollo de sus actuaciones.

En las conclusiones del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC) (Naciones Unidas, 1997) se definió la *perspectiva de género* como “el proceso de *evaluación de las consecuencias* para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles”. La perspectiva de género es una estrategia destinada a hacer que “las *preocupaciones y experiencias* de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la

² Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlín, 19 de Septiembre de 2003. En:

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

³ En: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

⁴ LO 4/2007 por la que se modificaba la LO 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades. En: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7786>

⁵ LO 3/2007. Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación del quehacer docente universitario a fin de que *las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad*” [énfasis agregado en cursiva].

Naciones Unidas (1997) diferencia entre igualdad de género y perspectiva de género. Mientras que la *igualdad de género* es el *objetivo* de desarrollo general, la *perspectiva de género* es “el conjunto de *enfoques específicos y estratégicos, y procesos técnicos e institucionales* que se adoptan para alcanzar el objetivo de igualdad [sustantiva] entre los géneros” [énfasis agregado en cursiva]. El concepto remite también a un aspecto central en la perspectiva de género. Al definirla como el proceso de *evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres* de, en general, la actividad de los poderes públicos se asume que esta no es neutra al género; es decir, a pesar de su aparente neutralidad, impactan de forma diferente en las mujeres y en los hombres. Desde este lugar, la perspectiva de género en la docencia universitaria ofrece una mirada desde la que orientar la evaluación y toma de conciencia de las consecuencias diferenciales que para mujeres y hombres (re)produce una práctica docente, modelo educativo y planes de estudios *ciegos al género*.

Las cuatro *Conferencias mundiales sobre la mujer* convocadas por Naciones Unidas en el último cuarto de siglo pasado han contribuido a situar el principio de igualdad de género en el centro de la agenda política internacional. La 3ª Conferencia Mundial (Nairobi, 1985) planteó la necesidad de considerar nuevas estrategias dado que la evaluación de los logros alcanzados con el Plan de acción de la 2ª Conferencia Mundial (Copenhague, 1980) habrían beneficiado a una minoría de mujeres y apenas se habría avanzado en el objetivo de alcanzar la igualdad de género. La novedad de esta emergente mirada residía en reconocer que la igualdad de las mujeres no era una cuestión aislada (de/para mujeres), sino que alcanzaba a todas las áreas de la vida y a toda la población. En consecuencia, era necesario contar con la perspectiva *—intereses, necesidades y prioridades—* de las mujeres en todos los ámbitos y no solo en aquellos específicamente dirigidos a las mujeres. La estrategia de transversalización de la perspectiva de género (*mainstreaming* de género o *gender mainstreaming*) empezaba su institucionalización.

Si bien el concepto de *mainstreaming* de género fue introducido en el quehacer de los organismos internacionales durante la 3ª Conferencia Mundial, su desarrollo se produjo a partir de la 4ª Conferencia Mundial (Beijing, 1995) (Castro, 2003). Fue entonces cuando los métodos utilizados en las políticas de igualdad cambiaron: el centro de atención se trasladó desde la mujer (sexo) al de desigualdades estructurales (*género*). De este modo, se asumía que toda la estructura de la sociedad -todos los aspectos de la vida y las relaciones entre mujeres y hombres-, tenía que incorporar a las mujeres tanto como objeto de interés como sujetos activos, también en las aulas universitarias. A la metodología o estrategias políticas centradas en las mujeres (enfoque dirigido a las mujeres o puntual) se sumaba el enfoque de género o *gender mainstreaming* o transversalización de género definida como la “(re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos de política, tendientes a que la perspectiva de la igualdad de género sea incorporada en todas las políticas y dentro de ellas, en todos los niveles, y en todas las etapas, por los actores que normalmente están involucrados en la formulación de las políticas” [énfasis agregado en cursiva] (Comisión Europea [CE], 1988, p. 15).

La dualidad de enfoques que, simultáneamente o de forma independiente, puede adoptar la perspectiva de género, particularmente en los planes de estudio universitarios, se ejemplifica en los cuatro enfoques identificados en el proceso de reestructuración de las titulaciones en Europa en el marco del *Proceso de Bolonia* y que

se presentan en el Cuadro 1. Este, de forma sintética, responde a la cuestión de cómo integrar sistemáticamente los aspectos de género en la enseñanza y el aprendizaje universitario (Kortendiek, 2011, pp. 223-226).

Cuadro 1

Enfoques para la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria

| Enfoque | Descripción | Ejemplo |
|----------------------|---|---|
| Interdisciplinar | Adecuado en los centros de enseñanza superior en los que los estudios sobre la mujer y el género son escasos o inexistentes. La finalidad es establecer "estudios de género interdisciplinarios" en la institución. | Módulo interdisciplinar sobre género. Integración de clases especiales en un programa de estudios generales (<i>Studium Generale</i>). |
| Explícito individual | Adecuado en los centros de enseñanza superior en los que no se puede garantizar la integración de los aspectos de género. La finalidad es proporcionar formación de módulos y elementos de módulos independientes. La inclusión de los estudios sobre la mujer y el género como tema transversal puede fracasar por la ausencia de formación del profesorado. | Módulos temáticos de género. |
| Explícito | Recomendado para el área de Estudios Sociales y Culturales. Preparan al alumnado para carreras profesionales especializadas en el ámbito de la igualdad de género o permiten un examen científico exhaustivo de las cuestiones relativas a la(s) mujer(es) y el género. | Programas de Grado, Posgrados y Doctorados en estudios de la(s) mujer(es) y género. |
| Integrador | Contempla las teorías, métodos y resultados de los estudios de género como tarea interdisciplinar y parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje. Incluye los aspectos de género como temas transversales en las titulaciones existentes. Enfoque holístico que contribuye a evitar que los estudios de género queden relegados a un segundo plano. Requiere que la mayoría del profesorado tenga una amplia competencia en materia de género. | Planes de estudios específicos de cada asignatura con enfoque de género. |

Nota. Elaboración propia a partir de Beate Kortendiek (2011, pp. 223-226)

El Cuadro 1 da cuenta de diferentes enfoques de género en otras condiciones entre las que, junto a las que se destacan, hay que considerar las relaciones de poder, concepciones de prestigio, disponibilidad de recursos y voluntad política. También puede observarse como un modelo en etapas para la implementación institucional de planes de estudios con enfoque de género en la política de estudios universitaria. El denominado enfoque integrador se asociaría al enfoque de género o *gender mainstreaming* o transversalización de género que la Comisión Europea enunció en 1998 de una forma general y para la formulación de políticas europeas.

4. Diseño de planes y programas de estudio universitarios con perspectiva de género en su contenido: enfoque integrador

La tarea de diseñar planes y programas de estudios universitarios con perspectiva de género pasa, inexorablemente, por recorrer un camino que lleve la idea o concepto de perspectiva de género con enfoque integrador a su dimensión más práctica u operativa. De los caminos que podemos recorrer, seguimos el propuesto por Pacheco (2004, p. 11) quien definió la perspectiva de género como el marco de análisis, teórico y conceptual que permite: 1) *visualizar* la condición y posición de las mujeres con respecto a los hombres separando las diferencias sexuales de las representaciones sociales que se construyen cultural e históricamente (género) a partir de la diferencia sexual (sexo). En esta primera etapa del camino se identifican las *brechas de género* habitualmente, aunque no necesariamente, con indicadores cuantitativos; 2) *detectar* los factores de desigualdad que, en los ámbitos de interés, pueden explicar las desigualdades observadas. En esta segunda etapa se identifican los sesgos de género; y 3) *planificar* acciones que permitan modificar los elementos que mantienen las desigualdades, así como las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres.

Atendiendo a lo expuesto, y a efectos prácticos, el desarrollo de la perspectiva de género de forma transversal en el contenido de un programa docente y/o plan de estudios contemplará, el análisis del sistema sexo-género a lo largo de todo el ciclo, proceso y elementos en torno a los cuales diseñamos nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. El Cuadro 2 superpone el marco operativo o lógica práctica para la incorporación de la perspectiva de género propuesta de Pacheco (2004) a un proyecto docente contemplado a partir de cada uno de los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 2

Enfoque integral o transversal (gender mainstreaming) en los contenidos de un proyecto docente

| IGUALDAD DE GÉNERO | | | | | | | | |
|--|---------------------------|-----------|---------|------------|---------------|---------------------------------|--|-------------------|
| PROYECTO DOCENTE | | | | | | | | |
| CURRICULUM FORMAL | | | | | | CURRICULUM OCULTO | | |
| Competencias | Resultados de aprendizaje | Objetivos | Temario | Evaluación | Bibliografía. | Metodologías y métodos docentes | Organización en el aula; (interacción) | Recursos docentes |
| 1. Visualizar brechas de género en: la realidad profesional, el conocimiento científico de interés y su aplicación práctica; elementos proyecto docente; interacción docente | | | | | | | | |
| 2. Detectar sesgos de género en: la realidad profesional, el conocimiento científico de interés y su aplicación práctica; elementos proyecto docente; interacción docente | | | | | | | | |
| 3. Planificar acciones correctoras que permitan superar las brechas y sesgos de género en: la realidad profesional, el conocimiento científico de interés y su aplicación práctica; elementos proyecto docente; interacción docente | | | | | | | | |
| PERSPECTIVA DE GÉNERO | | | | | | | | |
| IGUALDAD DE GÉNERO | | | | | | | | |

Nota. Elaboración propia.

Presentadas las lógicas teóricas y prácticas de la perspectiva de género, y atendiendo a la diversidad de áreas de conocimiento y, en consecuencia, planes, programas y

proyectos docentes, ¿se debería/podría incluir la perspectiva de género en todas las asignaturas, en todos los planes, programas y proyectos docentes universitarios?

Desde nuestra propia experiencia como estudiantes universitarios, es probable que si la formación que recibimos no contemplara la perspectiva de género en el contenido de nuestro plan de estudios, lleguemos a pensar que su integración no es ni necesaria ni posible. También es probable, desde nuestra experiencia como investigadora e investigador, que asociemos la perspectiva de género exclusivamente con formación universitaria vinculada con áreas de conocimiento, como las ciencias sociales, en donde la innovación de género cuenta con un gran desarrollo (ONU-MUJERES, 2019) y asociemos la perspectiva de género a una cuestión de ‘mujeres’, esto es, fundamentalmente al temario de nuestro programa docente. Sin embargo, la literatura científica muestra cómo la integración de la dimensión de género es relevante en muchos campos de I+D+i+e. Observar las posibles diferencias de sexo y/o género y las cuestiones relacionadas con la igualdad de género aporta un valor añadido en términos de excelencia, rigor, reproducibilidad y creatividad en la investigación, aporta una comprensión profunda de las necesidades, comportamientos y actitudes de todas las personas, y mejora la relevancia social de investigación e innovación (CE, 2021, p. 42). Desde esta evidencia, todas las asignaturas (con independencia de su área de conocimiento) pueden considerar el sistema sexo/género e incluir la perspectiva de género. No obstante, su peso variará entre las distintas áreas de conocimiento (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña [AQU], 2019, p. 16): mientras que el sexo será relevante cuando la formación universitaria implique a seres humanos o animales o cuando se analicen sus tejidos o células, el género será relevante cuando la formación universitaria implique a seres humanos y las interacciones entre los individuos y el entorno en el que se desarrollan.

Este argumento, aun teniendo solidez científica, actualmente no tiene encaje en áreas de conocimiento en donde la innovación de género se encuentra escasamente desarrollado (ONU-MUJERES, 2019), si bien la evidencia disponible anticipa que al contemplarlo se general nuevas líneas de investigación y desarrollo tecnológico (Tannenbaum et al., 2019). Para estos probables casos proponemos dos argumentos adicionales. El primero de ellos nos lleva a Kortendiek (2011) quien ha anotado tres elementos comunes que contribuyen tanto a diseñar, con independencia del área académica, contenidos de curso con equilibrio de género, como a superar la idea de que una formación con perspectiva de género implica una docencia sobre las mujeres: el género, como se ha expuesto, no es sinónimo ni de sexo ni de mujeres. El primero de estos elementos atiende a los aspectos profesionales de la disciplina incluyendo contenidos⁶ que sensibilicen al alumnado sobre los roles y estereotipos de género en su disciplina y futura actividad profesional. El segundo elemento sugiere contemplar contenidos que estimulen al alumnado a identificar los sesgos de género en sus disciplinas y a eludir la reproducción del mito de la universalidad masculina. Y, el tercer elemento, remite a formar al alumnado sobre la utilización práctica del conocimiento científico de la disciplina de modo que les permite anticiparse al impacto diferencial que produce entre las mujeres y los hombres cuando es ciego al género.

El segundo de los argumentos, y relacionado con el anterior, refiere a las viejas lecciones aprendidas de Apple (1986) quien planteó la dualidad en el currículum para

⁶ En este contexto, el término ‘contenido’ asume un alcance general (temario, prácticas, presentaciones, referencias bibliográficas, ejemplos,...).

desarrollar la idea de que las instituciones educativas proporcionan tanto los conocimientos específicos (de la asignatura, materia y titulación) como los valores ideológicos hegemónicos de la sociedad. Con anterioridad, y desde las teorías de la reproducción, Bourdieu y Passeron (1967, 1977) señalaron que la transmisión de conocimientos a partir del currículum formal no es neutra dado que las estrategias docentes contribuyen, a través de un currículum oculto, a transmitir e interiorizar una serie de *habitus* en el marco del modelo cultural dominante. Así, los entornos universitarios (re)producirían estereotipos, prejuicios y roles de género a través del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (aprendizajes, valores y perspectivas no escritas) y no solo a través del currículum formal sino también del oculto. La dualidad que adoptada el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadro 2) nos guía en el desafío de, por un lado, visualizar e identificar brechas y sesgos de género y, de otro, planificar acciones correctoras en las aulas universitarias tanto en el currículum formal (qué se enseña) como en el currículum informal u oculto (cómo se enseña). El currículum oculto, con independencia de las políticas de estudios de cada región y del modo en que se integra el género en las distintas disciplinas de formación universitaria, constituyen elementos comunes en la docencia universitaria global.

4. Innovación de género en las aulas universitarias: brechas y sesgos de género en la docencia universitaria desde la lente del institucionalismo feminista y la(s) pedagogía(s) feminista(s)

Si bien el enfoque de género puede implementarse siguiendo el modelo *in crescendo* presentado en el Cuadro 2, la innovación de género en la docencia universitaria implica el desarrollo del enfoque integrador. Desde este lugar, y atendiendo a que la formación universitaria se diferencia de otros ciclos formativos en ofrecer formación científica, adoptamos el término innovación de género en la docencia universitaria como continuidad en las aulas a la denominada 'innovaciones de género' en investigación e innovación científica. Este enfoque, al tiempo que permite avanzar en la investigación científico-técnica, promueve la igualdad entre mujeres y hombres al reducir el impacto diferencial de los hallazgos o aplicaciones (CE, 2018, p. 9; CE, 2021, p. 9).

El proyecto *Innovaciones de género*⁷ se inició en la Universidad de Stanford en julio de 2009 y está dirigido por Londa Schiebinger, Catedrática de Historia de la Ciencia. En enero de 2011, la Comisión Europea creó un Grupo de Expertos sobre *Innovación a través del género* con el objetivo de desarrollar la dimensión de género en la investigación y la innovación de la Unión Europea⁸. El objetivo del proyecto es proporcionar a quienes nos dedicamos a la ciencia y a la ingeniería, métodos prácticos para el análisis de sexo y género pues, cuando se consideran desde el inicio de un proyecto de investigación, los análisis de sexo y género funcionan como controles que proporcionan rigor crítico en la investigación, las políticas, y la práctica científica, médica e ingenieril. Recientemente, Tannenbaum y cols. (2019) destacaban en *Nature* el potencial del análisis de sexo y género para fomentar el descubrimiento científico,

⁷ En: <https://genderinnovations.stanford.edu>.

⁸ Siguiendo las recomendaciones de las *Resoluciones* de Naciones Unidas sobre Género, Ciencia y Tecnología (Marzo, 2011) y atendiendo al alcance global de la ciencia y la tecnología, desarrollan los métodos de análisis de sexo y género a través de la colaboración internacional.

mejorar la eficiencia experimental y permitir la igualdad social, denunciando que ahora debía integrarse en la formación universitaria.

En 1992, la socióloga Acker introdujo el término ‘instituciones de género’ para destacar que el género está presente en los procesos, prácticas, imágenes, ideologías y distribuciones de poder en los diversos sectores de la vida social (Acker, 1992, p. 567). Esto es, el género no solo participaría a nivel subjetivo, sino que es una de las características de las instituciones sociales, también en el sistema científico. Para Acker (2006, p. 452), la desigualdad de género en las organizaciones es una cuestión de visibilidad o grado de conciencia sobre las desigualdades. Desde este lugar, y si contemplamos la innovación de género en las aulas universitarias como la práctica docente dirigida a visualizar e identificar las brechas y sesgos de género en cada uno de los elementos que conforman un proyecto docente y planificar medidas para que, en su caso, las reduzcan y contribuyan a ensanchar los márgenes de igualdad entre mujeres y hombres en la disciplina en cuestión, ¿cuán de visibles son las desigualdades en la docencia universitaria?, ¿qué grado de conciencia tenemos sobre las mismas?, ¿disponemos de evidencia que muestre las desigualdades de género en la docencia universitaria?

La población en general, y las y los docentes en particular, no somos conscientes de las desigualdades múltiples que (re)producimos en las aulas. Los sesgos de género - acciones y pensamientos basados en creencias compartidas sobre las características que definen a las mujeres y hombres- prescriben el comportamiento deseable para cada sexo, moldean las creencias tanto sobre uno mismo como sobre los demás (Bordalo et al., 2019; Knobloch-Westerwick et al., 2013; Miroiu, 2011) y favorecen a un género sobre el otro, habitualmente a los hombres y/o niños sobre las mujeres y/o niñas (UNICEF, 2017). Los sesgos de género se interiorizan en la infancia (Ayuso et al., 2021; Bian et al., 2017; Storage et al., 2020) y son muy resistentes al cambio (Miller et al., 2018).

Contamos con una extensa literatura científica que constata la persistente presencia de brechas y sesgos de género en las estructuras de las universidades, en el proceso de producción de conocimiento/innovación y, también, en el proceso de transmisión de conocimiento en las aulas universitarias. Una evidencia que saca a la luz lo que Holmes (2007) denominó *gender in disguise*, esto es, revela formas escondidas que no reconocemos, ni de las que tenemos conciencia, y mediante las cuales el género impacta de forma diferencial entre nuestras alumnas y alumnos. Tomar conciencia de la participación involuntaria en la perpetuación de la discriminación en nuestras aulas y desarrollar estrategias destinadas a reducir prácticas discriminatorias es el primer ejercicio práctico que deberemos afrontar (Pritlove et al., 2019).

El *gender mainstreaming* es cuestionado por la ausencia de prácticas que hagan efectivo su planteamiento teórico. Lamas (2007) señaló que esta omisión no responde tanto a la complejidad de implementar la transversalización de género como a la dificultad en comprender qué significa integrar la perspectiva de género. En este sentido, la(s) denominada(s) pedagogía(s) feminista(s) ofrecen un marco teórico, analítico y práctico desde el que hacer efectiva la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria. La pedagogía feminista ha sido definida como:

una teoría sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje que guía nuestra elección de prácticas en el aula al proporcionar criterios para evaluar estrategias y técnicas educativas específicas en términos de los objetivos o resultados del curso.
(Shrewsbury, 1997, p. 166)

Esta perspectiva pedagógica no concluye en “cursos más fáciles, materiales menos rigurosos o mejores evaluaciones de cursos” (Hurt et al., 1999). La(s) pedagogía(s) feminista(s) promueven reemplazar el enfoque basado en las deficiencias de las mujeres (o minorías), y cómo superarlas (Waller, 2005), por el de las deficiencias y prácticas discriminatorias en la ciencia y en la educación (Calabrese, 1998, p. viii)⁹ siguiendo los principios de (Hurt et al., 1999; Shrewsbury, 1997; Webb et al., 2002, 2004): reforma de la relación entre profesorado-alumnado, empoderamiento del alumnado, construcción de comunidad (dentro y fuera del aula), respecto e inclusión de la diversidad de experiencias personales privilegiando la voz individual como forma de conocimiento y desafío a la noción de que el conocimiento y los métodos de enseñanza son neutros. La(s) pedagogía(s) feminista(s) son “lo suficientemente específicas como para establecer una agenda que apoye a las mujeres, pero lo suficientemente amplia como para permitir que las personas las adapten a su propio estilo, dinámica de clase y limitaciones individuales” (Hurt et al., 1999, p. 524).

En el contexto europeo se han desarrollado diversas iniciativas que no solo han sacado a la luz el *gender in disguise* (Holmes, 2007) en las aulas universitarias, sino que también proporcionan una guía en las elecciones de prácticas docentes que hacen efectiva la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria (Shrewsbury, 1997). Entre ellos, señalamos el desarrollado por el grupo de trabajo de Políticas de Igualdad de Género de la Red Vives de Universidades (XVU). La colección “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” fue incorporado por el European Institute for Gender Equality (EIGE) –*toolkit Gender Equality in Academia and Research*– y reconocido como buena práctica en *Horizon Europe guidance on gender equality plans (geps)* de la Comisión Europea (2021). Actualmente, la colección cuenta con 33 guías (Cuadro 3)¹⁰.

Las guías de la colección se desarrollan en torno a cinco apartados. El primero, *La ceguera al género y sus implicaciones*, reflexiona sobre las desigualdades sexo-género en el ámbito profesional de la disciplina que aborda, así como su impacto tanto en el ejercicio profesional como en investigación. El segundo, *Propuestas generales para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia*, presenta la interseccionalidad del sexo-género con otros ejes de desigualdad identificados en la disciplina y se describen las pedagogías feministas y *queer* susceptibles de ser aplicadas. Asimismo, se revisa el androcentrismo conceptual y teórico del área de conocimiento. El tercero, *Propuestas para introducir la perspectiva de género en la docencia*, presenta los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias atendiendo tanto al currículum formal como oculto: objetivos, contenidos, evaluación, modalidades organizativas en el aula y métodos docentes. Este apartado, adopta un enfoque de género integrador y sensible al género y recurre al método de ejemplificación como recurso textual para demostrar, autorizar y aclarar. El cuarto, *Enseñar a realizar investigación sensible al género*, reúne directrices generales desde las que orientar la iniciación de la investigación sensible al género entre el alumnado

⁹ *Feminist Science Education*. New York: Teachers College Press (Citado por Hurt et al., 1999: 524).

¹⁰ La colección *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género* se inició en 2018 y continúa activo. En su primera fase la coordinación académica la asumió Teresa Cabruja Ubach, M^a José Rodríguez Jaume y Tania Virgen Maestro y las que han seguido la coordinación académica la han llevado a cabo M^a José Rodríguez Jaume y María Olivella Quintana. En el momento de la escritura de estas páginas, se ha iniciado la sexta fase de la colección que contempla la publicación de las Guías en Videojuegos, Arquitectura técnica, Educación social, Economía, Artes plásticas y Documentación. Las Guías son elaboradas por profesorado experto en la aplicación de la perspectiva de género en su disciplina.

que se encuentra desarrollando sus Trabajos Fin de Grado o de Máster. Las guías se cierran con un último apartado en el que se relacionan recursos pedagógicos y docentes específicos de la disciplina que desarrolla.

Cuadro 3

Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria por áreas de conocimiento. Xarxa Vives d'Universitats (XVU)

| Ciencias |
|---|
| <i>Matemáticas</i> (2020) ^{C,E,I,G} . Irene Epifanio |
| <i>Física</i> (2021) ^{C,E,I,G} . Encina Calvo |
| <i>Biología</i> (2021) ^{C,I} . Sandra Saura |
| Ciencias de la Salud |
| <i>Enfermería</i> (2020) ^{C,E,I,G} . M ^a Assumpta Rigol y Dolors Rodríguez |
| <i>Medicina</i> (2021) ^{C,E,I,G} . M ^a Teresa Ruiz |
| <i>Nutrición Humana y Dietética</i> (2021) ^C . Purificación García |
| <i>Podología</i> (2023) ^C . Montserrat Alcahuz, Carmina Montoliu y Soraya Vallés |
| Ingeniería y Arquitectura |
| <i>Ingeniería Industrial</i> (2020) ^{C,I,G} . Elisabeth Mas y Marta Peña |
| <i>Ciencias de la Computación</i> (2021) ^{C,E,I,G} . Paloma Moreda |
| <i>Arquitectura</i> (2021) ^{C,E,I,G} . M ^a Elia Gutiérrez, Ana Gilsanz, Carlos Barberá y José Parra |
| <i>Ingeniería Electrónica de Telecomunicación</i> (2021) ^{C,E,G} . Sonia Estradé |
| <i>Ingeniería Multimedia</i> (2021) ^{C,I,G} . Susanna Tesconi |
| <i>Ingeniería Naval, Marina y Náutica</i> (2022) ^C . Claudia Barahona y Marcel·la Castells |
| <i>Ingenierías Agrarias</i> (2022) ^C . M ^a Dolores Raigón |
| <i>Ingeniería Civil</i> (2023) ^C . Irene Josa y Esther Real |
| Ciencias Sociales y Jurídicas |
| <i>Educación y Pedagogía</i> (2018) ^{C,I,G} . Montserrat Rifà |
| <i>Comunicación</i> (2020) ^{C,I,G} . Maria Forga |
| <i>Psicología</i> (2020) ^{C,E,I,G} . Esperanza Bosch y Salud Mantero |
| <i>Antropología</i> (2020) ^{C,E,I,G} . Jordi Roca |
| <i>Derecho y Criminología</i> (2021) ^{C,E,I,G} . M ^a Concepción Torres |
| <i>Ciencias de la Actividad Física y del Deporte</i> (2022) ^C . Pedrona Serra y Susanna Soler |
| <i>Docencia en línea</i> (2022) ^{C,E,I,G} . Iolanda García y Míriam Arenas |
| <i>Sociología, Economía y Ciencia Política</i> (2022) ^{C,E,I,G} . Rosa M ^a Ortiz y Anna M ^a Moreno |
| <i>Turismo</i> (2022) ^C . Ester Noguer y Montserrat Crespi |
| <i>Administración y Dirección de Empresas</i> (2023) ^C . Núria Rodríguez y Pilar López |
| <i>Trabajo Social</i> (2023) ^C . Ozgür Gunes y Mariona Lladonosa |
| Arte y Humanidades |
| <i>Historia del Arte</i> (2018) ^{C,E,I,G} . M ^a Lluïsa Faxedas |
| <i>Filología y Lingüística</i> (2018) ^{C,E,I,G} . Montserrat Ribas |
| <i>Filosofía</i> (2020) ^{C,I,G} . Sonia Reverte |
| <i>Historia</i> (2021) ^{C,E,I,G} . Mónica Moreno |
| <i>Geografía</i> (2022) ^C . María Prats y Mireia Baylina |
| <i>Museología y Museografía</i> (2022) ^{C,E,I} . Ester Alba |
| <i>Traducción e Interpretación</i> (2023) ^C . Lupe Romero |

Notas. C=Catalán; E=Español; I=Inglés; G=Gallego. Elaboración propia. En:

<https://www.vives.org/coleccio/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>.

5. Conclusiones

Dado que el género es una construcción sociocultural, resulta pertinente anotar que escribimos desde España y desde la confluencia de tres experiencias. En primer lugar, desde nuestra experiencia como docentes universitarias seniors. Un quehacer, en segundo lugar, que se viene vehiculando desde nuestro interés por la innovación educativa que nos llevó a coordinar, durante más de una década, la red en investigación en innovación educativa ‘Universidad, Docencia, Género e Igualdad’, el portal digital de ‘Recursos docentes con perspectiva de género en la docencia universitaria’¹¹. Finalmente, en tercer lugar, desde la experiencia que nos brindó asumir la responsabilidad de liderar el diseño, la planificación y la implementación de las políticas de igualdad de género en nuestra universidad y en donde adecuar normativas, y desarrollar estrategias de innovación educativa con enfoque de género, fue prioritario pues entendíamos que era(es) un indicador de calidad y una palanca para impulsar cambios profundos en las bases de la institución universitaria.

Asumiendo las lógicas diferencias sociales, culturales, políticas y económicas de los distintos contextos de intervención, no podemos obviar la oportunidad que brinda descubrir el camino ya andado como uno de los puntos de referencia e inspiración desde el que reflexionar y diseñar la senda propia. Presentar un camino puede estar en tensión con ‘romper el molde’, una práctica central en el enfoque de género. Al mostrarlo, perseguimos compartir con otros espacios académicos y científicos, un modo de hacer instando, a su vez, a desplegar los esfuerzos creativos inherentes al sello distintivo de una política de estudios y docencia universitaria sobresaliente. Esta excelencia se alcanza desde el posicionamiento estratégico, en la política académica y en la práctica docente, de la innovación de género como eje articulador de los avances hacia una universidad plenamente igualitaria, para mujeres y hombres, desde sus múltiples y diversas realidades. Contamos con evidencia que muestra que la asunción de estrategias a nivel personal e individual resulta insuficiente en el proceso de institucionalización de las políticas de igualdad de género y que, de forma paralela, resultan insoslayables estrategias que promuevan cambios estructurales en la política de estudios de ‘arriba hacia abajo’ (Laver et al., 2018; O’Connor y Irvine, 2020). Del mismo modo que la política científica es motor de innovación que puede promover el análisis de sexo y género en la ciencia y en la tecnología (Tannenbaum et al., 2019), la política de estudio puede acelerar el desarrollo de políticas de igualdad universitarias a través del diseño de planes de estudio con equilibrio de género (O’Connor y Irvine, 2020).

Referencias

- Acker, J. (1992). Gendered institutions. From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), 565-569. <https://doi.org/10.2307/2075528>
- Acker, J. (2006). Inequality regimes: gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU). (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la Docencia Universitaria*. Agencia para la Calidad

¹¹ En: <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/biblioteca/biblioteca-de-recursos.html>

- del Sistema Universitario de Cataluña (AQU).
https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal.
- Ayuso, N., Filloia, E., Masiá, B., Murillo, A. C., Trillo-Lado, R., Baldassarri, S., Cerezo, E., Ruberte, L., Mariscal, M. D. y Villarroya-Gaudó, M. (2021). Gender gap in STEM: A cross-sectional study of primary school students' self-perception and test anxiety in mathematics. *IEEE Transactions on Education*, 64(1), 40-49.
<https://doi.org/10.1109/te.2020.3004075>
- Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391.
<https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bordalo, P., Coffman, K., Nicola, G. y Shleifer, A. (2019). Beliefs about gender. *American Economic Review*, 109(3), 739-773. <https://doi.org/10.1257/aer.20170007>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (1977). *La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Castro, C. (2003). *Introducción al enfoque integrado o mainstreaming de género. Guía básica*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Comisión Europea (CE). (1998). *Gender mainstreaming: conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Council of Europe.
- Comisión Europea (CE). (2018). *Report on the implementation of Council Conclusions of 1 December 2015 on advancing gender equality in the european research area*. Consejo de Europa, Standing Working Group on Gender in Research and Innovation. European Research Area and Innovation Committee.
- Comisión Europea (CE). (2021). *Horizon Europe guidance on gender equality plans (GEPs)*. Comisión Europea. Directorate-General for Research and Innovation.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalising the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167. <https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>
- Hurt, C. y Subramaniam, B. (1999). What is feminist pedagogy? Useful ideas for teaching chemistry. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 520-525.
<https://doi.org/10.1021/ed076p520>
- Holmes, J. (2007). Power and discourse at work: is gender relevant? En M. M. Lazar (Ed.), *Feminist critical discourse analysis. Gender, power and ideology in discourse* (pp. 31-60). Palgrave Macmillan.
- Knobloch-Westerwick, S., Glynn, C. J. y Huges, M. (2013). The Matilda Effect in science communication an experiment on gender bias in publication quality perceptions and collaboration interest. *Science Communication*, 35(5), 603-625.
<https://doi.org/10.1177/1075547012472684>
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna process by gender mainstreaming: A model for the integration of gender studies in higher education curricula. En L. Grünberg (Ed.), *From gender studies to gender in studies. case studies on gender-inclusive curriculum in higher education* (pp. 211-228). UNESCO-CEPES.
- Lamas, M. (2007). Complejidad y claridad en torno al concepto de género. En Á. Giglia, C. Garma y A. P. de Teresa (Comps.), *¿Adónde va la antropología?* (pp. 83-110). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

- Laver, K., Prichard, I. Cations, M. Osenk, I., Govin, K. y Coveney, J. (2018). A systematic review of interventions to support the careers of women in academic medicine and other disciplines. *BMJ Open* 8(3), e020380. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020380>
- Mackay, F., Kenny, M. y Chappell, L. (2010). New Institutionalism Through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism? *International Political Science Review*, 31(5), 573-588. <https://doi.org/10.1177/0192512110388788>
- Mena, M., Sáez, Á., Leal, A. y Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Educar*, 55(2), 579-596. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.999>
- Miller, D. I., Nolla, K. M., Eagly, A. H. y Uttal, D. H. (2018). The development of children's gender-science stereotypes: a meta-analysis of 5 decades of U.S. Draw-A-Scientist Studies. *Child Development*, 89(6), 1943-1955. <https://doi.org/10.1111/cdev.13039>
- Miroiu, M. (2011). Guidelines for promoting gender-inclusive curriculum in higher education. En L. Grünberg (Ed.), *From gender studies to gender in studies. Case studies on gender-inclusive curriculum in higher education* (pp. 229-246). UNESCO-CEPES.
- Nash, C. (2018). Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Revista Nomádias*, 25, 123-134.
- O'Connor, P. (2020). Accessing academic citizenship: excellence or micropolitical practices? En S. Sümer (Ed.), *Gendered academic citizenship: issues and experiences* (pp. 37-64). Palgrave Macmillan.
- O'Connor, P. e Irvine, G. (2020). Multi-level state interventions and gender equality in Higher Education Institutions: The Irish case. *Administrative Sciences*, 10(98), 1-21. <https://doi.org/10.3390/admsci10040098>
- ONU. (1945). Carta de las Naciones Unidas. ONU.
- ONU. (1953). *Convención sobre los derechos políticos de la mujer*. ONU.
- ONU. (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. ONU.
- ONU. (1997). *Resoluciones y decisiones del Consejo Económico y Social*. ONU.
- ONU. (2019). *Innovation for gender equality*. ONU.
- ONU-MUJERES. (s.f.). *Concepts and definitions*. ONU.
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. UNICEF.
- Pritlove, C., Juando-Prats, C., Ala-Leppilampi, K. y Parsons, J. (2019). The good, the bad, and the ugly of implicit bias. *The Lancet*, 393(10171), 502-504. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)32267-0](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)32267-0)
- Rodríguez-Jaume, Mª J. y Gil, D. (2021). *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs. Informe Política Universitaria*. Xarxa Vives.
- Rubin, G. (1975 [1986]). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.
- Shrewsbury, C. (1997). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 1/2, 166-173.
- Storage, D., Charlesworth, T. E. S, Banaji, M. R. y Cimpian, A. (2020). Adults and children implicitly associate brilliance with men more than women. *Journal of Experimental Social Psychology*, 90, 104020. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104020>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>

- Tannenbaum, C., Ellis, R. P., Eyssel, F., Zou, J. y Schiebinger, L. (2019). Sex and gender analysis improves science and engineering. *Nature*, 575.
<https://doi.org/10.1038/s41586-019-1657-6>
- UNICEF. (2017). *Gender equality. Glossary of terms and concepts*. Regional Office for South Asia. UNICEF.
- Waller, A. (2005). *What is feminist pedagogy and how can it be used in CSET education?* Proceedings Frontiers in Education 35th Annual Conference.
- Webb, L. M., Allen, M. W. y Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: identifying basic principles. (The Scholarship of Teaching and Learning). *Academic Exchange Quarterly*, 6(67), 67-72.
- Webb, L. M., Walker, K. y Bollis, T. (2004). Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(5), 415-428.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119599>

Breve CV de las autoras

María José Rodríguez Jaume

Doctora en Sociología y Profesora Titular en el departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante. Experta en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de igualdad siendo responsable, entre otras, de la evaluación del I Pacto Valenciano contra la violencia de género de la Comunidad Valenciana. Coautora del Informe de Política Universitaria La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs (XVU, 2021). Coordinadora de la red en investigación en innovación educativa ‘Universidad, Docencia, Género e Igualdad’ y del portal digital de ‘Recursos docentes con perspectiva de género en la docencia universitaria’. Actualmente, co-coordinadora académica de la colección de “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” (XVU, 2021). Email: mj.rodriiguez@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1668-174X>

Diana Gil González

Doctora en Sociología y Profesora Titular de Medicina Preventiva y Salud Pública. Experta en políticas y agenda inclusivas, epidemiología social y política y salud global. Especialista en el ámbito de estudio de las desigualdades sociales (género, etnia y condición migratoria, orientación sexual, posición socioeconómica) y su impacto en la salud, desde un enfoque interseccional y multidisciplinar. Ha sido colaboradora del Observatorio de Salud de la Mujer del Ministerio de Sanidad de España, y miembro del equipo de evaluación del I Pacto Valenciano contra la violencia de género de la Comunidad Valenciana. Es coautora del Informe de Política Universitaria La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs (XVU, 2021). Email: diana.gil@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8989-448X>