

46

Quaderns de Docència Universitària

Saber la singularitat: innovació docent des dels feminismes

Patricia Victòria Martínez i Àlvarez (coord.)



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Títol: *Saber la singularitat: innovació docent des dels feminismes*

CONSELL DE REDACCIÓ

Directora: Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat, IDP/ICE, UB, Facultat de Biologia)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles (Facultat d'Educació)

Consell de Redacció: Direcció de l'IDP-ICE; Antoni Sans Martín, IDP-ICE; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació; Jaume Fernández Borràs, Facultat de Biologia; Francesc Martínez Olmo, Facultat d'Educació; Max Turull Rubinat, Facultat de Dret; Silvia Argudo Plans, Facultat de Biblioteconomia i Documentació; Xavier Pastor Durán, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut; Roser Masip Boladeras, Facultat de Belles Arts; Rosa Sayós Santigosa, IDP-ICE; Pilar Aparicio Chueca, Facultat d'Economia i Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (Escola d'Infermeria); Juan Antonio Amador, Facultat de Psicologia; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretària tècnica) i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

Primera edició: juliol de 2022

Recepció de l'original: 23/06/2021

Aceptació: 28/03/2022

© Patricia Victòria Martínez i Álvarez (coord.)

© IDP/ICE, UB, i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

IDP/ICE, Universitat de Barcelona

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (IDP/ICE, UB). No podeu fer-ne un ús comercial ni tampoc obres derivades. El text complet de la llicència el podeu trobar a: <http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>.

ISBN: 978-84-19312-49-5

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

ÍNDEX

Introducció: Aprendre les experiències	6
Bibliografia	12
 BLOC I. EN PRIMERA PERSONA: ENSENYAR ATENENT VIDES SINGULARS	
1. Estudis Anglesos. Literatura i teatre: continguts en primera persona	14
La revisió del currículum: continguts que es treballen a l'aula	16
<i>Politics of citation</i>	18
Qüestionari	18
Bibliografia	19
2. El quadern de bitàcola o dietari de curs. Navegar amb llibertat femenina en el mar de l'ensenyament superior	21
Bibliografia	27
3. Pensar la salut mental des dels feminismes: una proposta d'innovació docent en el Grau de Treball Social	29
Una proposta docent: salut mental col·lectiva i treball social	30
Pensar el treball social en salut mental des d'una perspectiva feminista	31
Didàctiques feministes	32
Bibliografia	33
4. Aplicació d'eines feministes a la docència d'una assignatura de Pedagogia	36
Introducció	36
Modificació del pla docent	36
La relació docent-estudiants	38
Activitats d'aprenentatge	40
Bibliografia	41

BLOC II. ESCOLTAR ELS SILENCIS I MIRAR ELS BUITS

5. Elles també pensen: introduint la perspectiva de gènere en continguts, pràctiques i metodologies docents al Grau de Filosofia	43
Les dones filòsofes i el «fatalisme disciplinari»	43
Fomentant la visibilitat de les filòsofes: disseny de continguts	44
La dinàmica a l'aula i la tutoria	45
Bibliografia	48
6. Innovació docent fent aprenentatge de servei en perspectiva feminista. Una experiència des de l'assignatura Sociologia dels Gèneres sobre el tema de gèneres i tecnologies	50
Introducció	50
Elements feministes de l'experiència ApS sobre gènere i tecnologies	52
Conclusions	54
Bibliografia	55
7. Aportacions feministes a la docència de la física	57
Introducció	57
Diagnosi	58
Propostes i bones pràctiques	59
Bibliografia	62

BLOC III. MISCEL·LÀNIA PER A L'EFECTIVITAT

8. Economia i Empresa: abordatge de conceptes per a la seva efectiva aplicació	64
Transformació de la pràctica docent	66
Promoció de valors i models igualitaris	67
Promoció de l'equitat en el treball i en els usos del temps	69
Visibilització de les dones, comunicació no sexista i eradicació de les violències masclistes	69
Bibliografia	70

9. Ciències de l'Aigua: el feminisme com a eina vertebradora	
de la docència fora de l'aula	71
Introducció	71
Context docent	72
Observació, reflexions i propostes de millora	73
Ecofeminisme i la visió de l'aigua	75
Bibliografia	75
10. Introducció de la perspectiva de gènere en la docència	
d'una assignatura en un grau científic: diagnosi i	
propostes de millora	77
Contextualització de l'assignatura	77
Estructura, objectius i avaluació	77
Alumnat	78
Diagnosi: eines i resultats	78
Eines	78
Enquestes a l'alumnat	79
Espais de trobada i valoració	79
Observació (tercera persona)	80
Resultats curs 2019-2020	80
Una aposta innovadora	81
Resultats i conclusions	83
Bibliografia	84

INTRODUCCIÓ: APREHENDRE LES EXPERIÈNCIES

› **Patricia-Victòria Martínez i Álvarez**

Departament d'Història, UB

Al llarg del curs 2020-2021 diverses docents de diferents àrees de coneixement van participar a la formació «Innovació Docent des dels feminismes: pràctica i elaboració d'eines universitàries» impulsada per l'IDP-ICE de la Universitat de Barcelona. El que presentem aquí són alguns dels resultats d'aquesta experiència: durant la formació cada docent va desenvolupar la tasca d'identificar, recollir, sistematitzar i analitzar les pràctiques feministes amb què du a terme la seva docència innovant. Aquesta feina d'anàlisi ens ha permès també detectar i visibilitzar pràctiques, continguts i dinàmiques tradicionals que han agreujat les desigualtats a les aules universitàries i des d'aquestes. Un dels objectius de la innovació docent és aconseguir una major autonomia de l'estudiant a partir de noves formes d'aprenentatge que incloquin una avaluació formativa, així com el desenvolupament de competències específiques i transversals: els següents articles descriuen continguts, pràctiques d'aula, formes d'avaluar, i de concebre el coneixement que transformen la relació de les estudiants amb el saber científic, amb la universitat, i amb els companys i docents. Promovem, amb aquestes bones pràctiques, millores en l'avaluació, pensament crític i lliure per aplicar coneixements, corresponsabilitat a l'aula, i assoliment de competències que humanitzen la realitat acadèmica tot despatriarcalitzant-la.

Cada cop que esclata un cas de violència masclista s'estén la remor que «l'educació és la base perquè deixi d'haver-ne»: la universitat, doncs, té una gran responsabilitat social en aquest sentit, tant per allò que transmet com per la manera en què es presenta i relaciona amb la societat i la persona docent és, a les aules, la referent i representant immediata d'aquesta universitat. Per això, allò que faci la persona docent, allò que detecti i digui, allò que promogui, o tot allò que no faci, que no detecti, i que no promogui serà el missatge de la universitat a les i els alumnes. Aquest missatge, que és la pràctica docent en sí, són els continguts que

tria, la manera de treballar-los i el mode de ser mediació entre el saber, la universitat, i la persona que aprèn. Quan parlem d'innovar des d'eines feministes per a la millora de la qualitat docent, doncs, estem parlant de com transformem continguts, de com feminitzem la manera de transmetre'ls, d'avaluar-los, de quines dinàmiques d'aprenentatge a classe prioritzem perquè tot això garanteixi que les i els alumnes puguin identificar desigualtats i formes de violència patriarcals i puguin fer servir alhora aquestes noves eines per a ser agents de transformació igualitària.

Aquesta formació amb docents es va desenvolupar en tres espais diferents de treball: l'aula síncrona, l'aula virtual no síncrona, i l'acompanyament personal en el treball de recull, anàlisi i de sistematització. En aquest procés bona part dels resultats ens van dur a identificar que en la docència és necessària l'atenció de la singularitat de cada estudiant: que cal saber qui són les persones amb què treballem en el procés d'aprenentatge. La singularitat en la relació d'aprenentatge l'hem d'entendre, també, en allò amb què treballem: els conceptes, les teories, els i les referents han de ser dutes de l'abstracció i l'objectivació a la concreció i a la singularitat. Així, hi ha docents que descriuen aquí com han transformat conceptes clau en les seves assignatures, com n'han incorporat de nous, altres com han reorganitzat tota l'activitat docent, i altres com han pres, de les propostes de l'activisme feminista al món, el mètode per a abordar les problemàtiques que analitzen dins les seves assignatures.

En aquesta formació dins l'aula virtual hem desenvolupat almenys tres pràctiques col·laborades per evidenciar que es crea saber comunitàriament i per corroborar que cada saber singular suma i pot aportar a reorientar els continguts mateixos de les altres matèries i àrees de coneixement: si les propostes teòriques, acadèmiques de cada docent aporten a la matèria de coneixement, caldrà pensar doncs que aquesta mateixa singularitat és en les i els estudiants i en les seves formes d'aprenentatge. Vam desenvolupar un Glossari en el que les docents participants anaven incorporant conceptes que en la seva matèria havien replantejat o introduït. Alguns exemples són el concepte de «polítiques de citació», el de l'«ètica de la cura», el d'«Aprenentatge Servei» o el d'«injustícia epistèmica»: cada un d'ells, treballat per una docent, aportava a una eina col·lectiva de la que les altres docents després po-

dien fer ús per veure com el definirien o aplicarien a la seva matèria. També vam desenvolupar una tasca en què unes docents reconeixiem en les altres què havíem après de la seva experiència, posada en comú durant la formació: aquesta activitat ens permetia refermar la idea que el saber s'eixampla en el reconeixement del saber de l'altre i de l'altra, i ens convidava a traslladar-ho a l'aula mirant de prop els sabers de les i els alumnes: aquí, un cop més, la idea de la «singularitat». Finalment vam recollir, també a l'aula virtual, pràctiques i eines d'innovació que cada una desenvolupava, creant un lloc de recursos comú.

En els articles que hi ha a continuació hi trobem experiències que cada docent ha impulsat per a revertir, com anotava dalt, desigualtats detectades especialment a l'aula i en la relació entre alumnes, matèria, autoritat docent i universitat. L'anàlisi del per què i del com parlen menys les noies que els nois a classe, la detecció de llenguatges corporals que, en els nois, denoten la seva tendència a voler ser el centre d'atenció de la persona docent en espais com els laboratoris, quins coneixements i capacitats expressen que han desenvolupat unes i altres quan fan tasques per escrit, o quin tipus de preguntes fan a l'aula, així com quins són els resultats quan es fa treball col·laborat i en petits grups, mixtes o no mixtes, són algunes de les pràctiques que en àrees tan dispars com la Sociologia, la Filosofia i la Física, la Biologia i la Salut Mental, l'Economia, les Ciències del Mar, la Filologia Anglesa, la Pedagogia o la Història de l'Art han desenvolupat docents feministes a diverses matèries des de la Universitat de Barcelona. És important destacar, a més, que molts dels recursos pedagògics innovadors amb què treballen les docents que aquí escriuen, els han desenvolupat en espais de treball propis, sense finançament, i sovint sense el reconeixement de la mateixa universitat. Aquesta tendència institucional a no dotar de recursos aquelles línies de treball que impacten en la millora de les relacions humanes la trobem en la històrica realitat de relació de poder entre el docent i l'alumne, o en l'evident poca inversió en els darrers anys en promoure, i reconèixer també, la transformació dels plans docents a fi de garantir que siguin igualitaris i que no reproduïxin cap expressió de violència masclista, inclosa la institucional i la revictimització, recollides en la darrera modificació de la Llei del dret de les dones a erradicar la violència masclista (17/2020).

Tal com indica la Llei integral contra la violència de gènere (1/2004 de 28 de desembre), i a partir de l'obligatòria incorporació de la perspectiva de gènere en la docència com a indicador del desplegament de les polítiques d'igualtat en l'àmbit acadèmic, eines com la transversalitat (marc institucional, pràctica docent, continguts, entorn d'aprenentatge), la interseccionalitat (incorporant, a més, eixos que tenen a veure amb discriminacions en l'accés a la universitat, així com en les condicions acadèmiques o laborals dins la universitat), i la multidisciplinarietat (aquesta mostra dispar de disciplines que ens apropen a la complexitat de les realitats en què es donen les violències, més enllà de condicions, edats, contextos, etc.) resulten fonamentals i amb elles hem treballat en el marc de la formació «Innovació docent des dels feminismes» ampliant així allò a què obliga la Llei 5/2008 pel que fa a assegurar que, en el marc dels currículums de les disciplines universitàries s'incorporin continguts formatius específics que ajudin a la sensibilització, la detecció i l'abordatge de les desigualtats.

«Innovació docent des dels feminismes», tal com apuntava dalt, és el conjunt de pràctiques que desenvolupem a l'aula, i que es fan evidents a l'entorn d'aquests grans àmbits:

- Pedagogia innovadora en línia que privilegia la compatibilització de classes invertides, fòrums de co-creació, i espais de socialització grupals i subgrupals per a analitzar els coneixements desenvolupats dins la matèria, entenent el feminisme i els estudis de gènere com a allò que ens impulsa a produir i transmetre coneixement de forma crítica, posant «els vectors de la diferència (gènere, sexualitat, classe, raça) a l'interior dels discursos educatius a fi d'afavorir la crítica de complexos sistemes de dominació» (Belausteguigoitia i Mingo, 1999, p. 14).
- Metodologia docent activa que, seguint la proposta de bell hooks¹ està guiada per una pedagogia compromesa que convida l'alumnat, pel protagonisme que pren en el procés d'aprenentatge tot resolent reptes conceptuals, teòrics, socials i culturals, a desenvolupar una visió crítica del món i a desmuntar el paradigma que el coneixement es transmet jeràrquicament. Aquesta metodologia facilita el qües-

1. Pot sobtar que s'escrigui bell hooks en minúscula. Cal indicar que és el nom literari triat per l'escriptora i pedagoga Gloria Watkins en homenatge a les dones de la seva família.

tionament d'estereotips i la identificació de pràctiques de violència masclista normalitzades.

- Desenvolupament de competències digitals des del plantejament que la innovació va molt més enllà de la digitalització, i amb dinàmiques en les quals els grups aprofiten el repte actual de la docència i del treball online (que es desenvolupen dins espais amb poca amabilitat per al llenguatge corporal i per a la participació empàtica i dialògica) per a transformar dinàmiques d'ús d'aquests espais, i per a incorporar-hi estratègies de participació i de co-creació que permeten alhora el desenvolupament d'eines per a la detecció de formes de violència en altres espais digitals com les xarxes socials i l'àmbit mateix de la connectivitat. Aquest desenvolupament competencial està guiat per la idea que «la pedagogia feminista s'interessa per què s'ensenya, com i per la naturalesa mateixa del coneixement» (Colás i Jiménez, 2006, p. 422). També pel convenciment que cal que compti com a imprescindible, en el desenvolupament de competències per a l'aprenentatge, què hi ha i què hi intervé, quines mediacions hi ha per a l'aprenentatge, i com s'impulsa la corresponsabilitat amb estudiants per a la construcció del coneixement, que ha de ser col·lectiva (Ochoa, 2008, p. 146).
- Acció Tutorial: el mètode de la docència activa implica, en el desenvolupament de les nostres matèries, la facilitació de major nombre d'espais subgrupals i tutorials en els quals es pot garantir una major participació diversificada en els processos de co-creació del coneixement i d'aprenentatge. Aquesta acció posa molt d'èmfasi en no reproduir el que identifica Gargallo sobre com els currículums ocults emfatitzen en allò que homes i dones han de o poden fer i que «en las prácticas docentes se manifiestan en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, donde se estimulan la participación, liderazgo y aprendizaje de los hombres y la actitud pasiva de las mujeres» (Gargallo, 2008, p. 7).

Tanmateix, i a l'empara de la llei 17/2015 de 21 de juliol sobre igualtat efectiva entre dones i homes, la formació «Innovació docent des dels feminismes: pràctica i elaboració d'eines universitàries» tenia com a objectiu desenvolupar el mandat que recau sobre les «universitats quant a incloure una sèrie de mesures encaminades a garantir la igualtat en tots els àmbits de coneixement» a fi de poder apuntar la «prevenció

de qualsevol tipus de discriminació i formes de violència masclista»: la pràctica docent i els continguts dels programes docents tenen tota la capacitat d'assolir el compliment d'aquest mandat, tot superant el repte d'omplir els continguts amb més dones, i centrant-se en treballar les competències per a la crítica de tots aquells elements que formen part del procés d'aprenentatge universitari, aquells que estan buits de diversitat, de diferències, i plens d'estratègies per a la invisibilització de la co-creació en la constitució dels sabers. L'eina de la transversalitat i el mètode del treball des de la transversalitat permet la connexió entre la universitat i la realitat humana i, facilita la identificació d'aquells altres àmbits de la realitat en els quals l'estratègia conceptual, institucional i de socialització de la invisibilització, de la negació de la diversitat i de les diferències reproduceix les violències masclistes dins realitats patriarcals.

Tenint en compte el que assenyala la llei de 2015 sobre que «la violència de gènere està present en tots els àmbits de la societat, inclosa la universitat i les entitats de recerca», i que el repte no és només «una qüestió de justícia social» sinó que hem de garantir posar el focus en l'evidència que «afecta directament el rendiment de la docència i de la investigació, els resultats de l'aprenentatge-servei, i també la pròpia vida personal (incloent-hi la salut i el benestar) i professional de les víctimes», les pràctiques i experiències docents que aquí presentem pretenen ser una eina per a altres docents que vulguin generar espais d'aprenentatge participat per promoure la possibilitat de l'auto-reconeixement de les estudiants en àmbits socials com les pròpies aules, els espais digitals d'interacció, i la societat. Atenent, a més, la revisió que el Parlament de Catalunya ha fet recentment de la llei 5/2008, tot ampliant el concepte de «violència masclista» a l'àmbit de la revictimització, de la violència institucional, i de les violències digitals (17/2020), durant la formació vam poder abordar amb atenció com els continguts docents poden revictimitzar les dones, en la relació d'aprenentatge com a àmbit dins el qual es pot preveure la violència institucional, i en espais d'aprenentatge digital participat que han de permetre les alumnes desenvolupar competències per a la no normalització i per a la ràpida detecció de les violències digitals.

En les següents pàgines, doncs, s'exposen visions feministes de matèries pertanyents a àrees de saber tant de ciències com d'humanitats, s'hi

expliquen pràctiques docents orientades a la detecció i abordatge de desigualtats, s'hi detallen desplaçaments conceptuals i teòrics i, sobretot, s'hi recullen experiències docents que posen les persones al centre del procés d'aprenentatge des de les seves singularitats. El primer bloc acull quatre articles entorn d'experiències en les quals les docents, en una assignatura concreta, han donat rellevància al procés d'aprenentatge en primera persona, des de la singularitat de cada estudiant. En el segon bloc els articles es concentren entorn d'experiències docents que han permès la detecció i anàlisi del silenci de les alumnes a les aules, i també del silenciament de tot allò femení en els continguts de les assignatures, fins que hi ha hagut docents feministes. Finalment el tercer bloc, més miscel·lànic, aplega dos articles que descriuen estratègies per a la transversalització de la perspectiva de gènere en la relació entre estudiants i amb docents, i un que concentra el treball feminista en la reconceptualització de la matèria.

Bibliografia

- Belausteaguigoitia, M. i Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Mèxic: Paidós.
- Bell hooks (2003). *Teaching community: pedagogy of hope*. Nova York: Routledge.
- Cólas, P. i Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gargallo, F. (2004). *Ideas feministas latinoamericanas*. Mèxic: Universidad de la Ciudad de México.
- Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. Mèxic: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

BLOC I. EN PRIMERA PERSONA: ENSENYAR ATENENT VIDES SINGULARS

1. ESTUDIS ANGELOSOS. LITERATURA I TEATRE: CONTINGUTS EN PRIMERA PERSONA

› Elisabeth Massana

Filologia Anglesa, UB

Les propostes recents de desenvolupament d'una docència amb perspectiva de gènere en el camp de la filologia s'han centrat predominantment en la lingüística, posant èmfasi en la introducció d'usos lingüístics més igualitaris, en l'anàlisi del discurs des d'una vessant feminista, visibilitzant com es reproduïen significats sexistes, androcèntrics i patriarcals en els diccionaris normatius i/o introduint canvis gramaticals per evitar el masculí genèric per deixar d'invisibilitzar altres expressions de gènere (Ribas Bisbal, 2018, p. 9). Si bé és fonamental incorporar un ús del llenguatge inclusiu i treballar la comunicació no sexista a l'aula, pensar la pràctica docent des del feminisme ens pot permetre ampliar els significats de què vol dir fer docència amb perspectiva de gènere, per això aquest treball proposa centrar la mirada en els continguts, concretament en la docència de la literatura i dels estudis teatrals a partir de l'experiència als graus d'Estudis Anglesos i de Llengües i Literatures Modernes, de la Facultat de Filologia i Comunicació. En els darrers anys he impartit diverses assignatures dins l'àrea de la Literatura anglòfona contemporània, on el teatre sempre ha tingut una presència destacada: malgrat la varietat d'encàrrecs docents als quals les associades fem front, i que ens situen en condició de precarietat sostinguda, la cura en la preparació de la docència i la incorporació d'una perspectiva feminista són per a mi fonamentals. Més enllà d'estar emmarcada en assignatures concretes, doncs, proposo l'aplicació de la meua proposta en l'amplitud dels estudis teatrals contemporanis, com a metodologia.

Inspirada pels resultats de la meua recerca, a partir d'una anàlisi de la figura de l'espectadora teatral² i de les implicacions que té per a la lec-

2. Tot i que una anàlisi en profunditat de la figura de l'espectadora teatral va més enllà de l'abast d'aquest text, les lectores interessades en una panoràmica recent sobre la figura de

tura i la interpretació del text teatral tenir en compte la perspectiva de gènere de qui en rep el text, proposo llegir en paral·lel els conceptes d'alumna i espectadora des dels feminismes per entendre i repensar les relacions a l'aula i el paper emancipador que hi pot tenir una pràctica docent obertament feminista. Si Rancièr proposa inspirar-se en l'alumna/aprenent per pensar la figura de l'espectadora (2009), en aquest cas la proposta és fer el recorregut invers que fa Rancièr i pensar l'alumna/aprenent a partir de la figura de l'espectadora. Aquest suggeriment es basa en els punts de contacte que tenen el teatre i la docència com a pràctiques que impliquen la co-presència de cossos sexuals³ en un mateix espai, i que per tant porten implícites unes relacions de poder i possibles violències marcades per les estructures heteropatriarcalcs que les defineixen. Per això, cal convidar l'alumnat a reconèixer-se com a cos sexual i a entendre quines implicacions té això per a la seva lectura del teatre i la literatura, però també per a la seva activitat dins l'aula.

Alhora, cal repensar l'espai de l'aula com un espai de llibertat, seguint la lectura que Martínez Martín i Ramírez Artiaga fan de Zambrano i Freire quan afirmen que «la pedagogia feminista es una preparación para la práctica de la autonomía, la emancipación, la crítica y el empoderamiento» (2017, p. 85). Entenent el teatre com una pràctica col·laborativa que genera significats a través del diàleg, l'aplicació d'una metodologia docent feminista basada en les idees de diàleg i col·laboració poden contribuir a generar un marc d'aprenentatge cooperatiu. Aquesta premissa es basa en la definició de pedagogia feminista que ofereixen Martínez Martín i Ramírez Artiaga quan afirmen que «Hablar de una pedagogía feminista es hablar de interseccionalidad, de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de transformación social. Es diálogo, comprensión, colectividad, educación popular, empoderamiento y ruptura de los círculos de opresión» (2017, p. 85).

l'espectadora poden consultar Aragay, M. i Monforte, E. (2016), «Introduction: Theatre and Spectatorship – Meditations on Participation, Agency and Trust», Dins *Journal of Contemporary Drama in English*, 4 (1), 3-20.

3. Utilitzo el concepte de 'cos sexual' seguint la proposta de Judith Butler (2011) que manté que el sexe no és una categoria essencial biològica sobre la que inscrivim el gènere sinó que és un ideal regulatiu que es materialitza en el cos a través de pràctiques normatives reiterades.

La tradició acadèmica heteropatriarcal ha fet que durant anys una part de l'alumnat de literatura no s'hagi vist reconegut en els continguts. Recordo especialment la meua pròpia experiència com a alumna, sobretot en una assignatura de literatura on totes les lectures eren textos escrits per homes, excepte el darrer. Quan se'ns va presentar el programa del curs, el docent ens va comunicar que la inclusió d'una autora en el programa responia a les queixes d'una *feminista aixafaguitarres*,⁴ però que no patíssim, que mai s'arribava al final del programa i no caldria que la llegíssim. No ha estat fins que he compartit aquesta experiència en l'àmbit del curs d'Innovació docent des dels feminismes⁵ que he estat plenament conscient de la importància d'aquest moment com un exemple de com tot allò que no ens deixa ser i no ens anomena és expressió de violència institucional. Per evitar reproduir aquestes violències en la nostra pràctica docent és important desplaçar-nos de la institució patriarcalitzada. A continuació es presenten tres exemples concrets de pràctiques docents feministes que he incorporat a la meua docència i que poden contribuir a aquest desplaçament i alhora a generar l'espai de diàleg i col·laboració que promou la pedagogia feminista.

La revisió del currículum: continguts que es treballen a l'aula

Un aspecte central i necessari per assegurar que l'alumnat vegi reflectides les seves subjectivitats i experiències en el currículum és revisar els continguts ensenyats tradicionalment per tal de fer els plans de lectura més diversos. Aquest primer punt de partida pot oferir a l'alumnat uns continguts on s'hi vegin representades procedències i cossos sexuals diversos tant en les seves lectures primàries, com en les lectures secundàries. Es tracta de, tal i com apunten Martínez Martín i Ramírez Artiaga, incloure els sabers i experiències de les dones, i altres cossos sexuals diversos, trencant així dinàmiques patriarcal i colonials de construcció del coneixement on, tal i com ens diuen les autores «se legitima una única manera (blanca, masculina y heterosexual) de saber

4. Manllevo aquesta forma del treball desenvolupat per Sara Ahmed als seus llibres *The Promise of Happiness* (2010) i *Living a Feminist Life* (2017) on presenta la figura de la *feminist killjoy*, la feminista aixafaguitarres, definida com a aquella feminista que mostra obertament el seu descontent amb l'estatus quo, i l'experiència de la qual és problemàtica per les definicions hegemòniques de felicitat.

5. Curs ofert per l'IDP-ICE (2020-2021)

i hacer» (2017, p. 86), però tal i com ens convidà a pensar juntes la Patrícia Martínez en el context del curs, cal fer-ho sense transmetre que només les dones excepcionals mereixen un lloc en la història (en aquest cas en la història de la literatura), evitant revictimitzar les alumnes amb un missatge que els comunica que només apareixeran en la història si són excepcionals. En aquest sentit és important que la inclusió dels continguts es faci de manera integradora dins el context de l'assignatura. Oferiré doncs, a tall d'exemple, algunes de les aportacions fetes als continguts de l'assignatura dels graus d'Estudis Anglesos i de Llengües i Literatures Modernes dels EUA dels segles XX i XXI, assignatura obligatòria de quart any⁶.

Tal i com ja s'apunta al pla docent, els objectius d'aprenentatge d'aquesta assignatura inclouen no només conèixer els temes i reflexions principals de la literatura dels Estats Units dels segles XX i XXI, sinó també comprendre conceptes relacionats amb la diversitat cultural a través de la història i els textos literaris, i saber relacionar-los amb altres fonts de coneixement i mostrar respecte per la diversitat d'opinions. Alhora, el programa no s'organitza necessàriament de forma cronològica, així, s'obre la possibilitat d'organitzar el programa al voltant de conceptes teòrics, oferint un marc conceptual que reculli diferents textos i que serveixi a l'alumnat de mostra sobre possibles formes alternatives de presentar el coneixement, més deslligades dels canons tradicionals. En el cas del meu grup, el programa del curs està organitzat al voltant de conceptes que *toquen* els cossos de l'alumnat, en concret els conceptes de cos, frontera i silenci. Cadascun dels blocs, alhora aprofundeix en un àmbit de la literatura contemporània dels Estats Units sempre amb la voluntat que l'alumnat hi trobi una varietat de continguts en quant a qüestions de classe, gènere i racialització. Així, es treballen les literatures afroamericanes, les literatures Chicanas i la literatura produïda després dels atemptats de l'11 de setembre.

6. De la mateixa manera que cap teòrica feminista pot escriure sense reconèixer la genealogia de pensadores que l'han precedit, la docent feminista tampoc practica la seva docència en el buit; és per això que vull agrair la generositat i l'acompanyament del Dr. Rodrigo Andrés i la Dra. Cristina Alsina, companys de docència i mestres, sense els quals la meua experiència docent en aquesta assignatura no hagués estat la mateixa.

Politics of citation

En l'elaboració del programa de l'assignatura ha estat important que els sabers i els coneixements de les dones hi tinguessin un paper destacat, i s'ha primat sobretot la presència de textos escrits per dones racialitzades per trencar dinàmiques colonials de construcció del coneixement i oferir diversitat de narratives i històries de vida. En quant a l'ús de fonts secundàries, s'ha inclòs un exercici de reflexió que permeti a l'alumnat reconèixer i deconstruir les relacions de poder existents en la reproducció dels continguts que estableixen el cànon d'una disciplina. Tal i com apunta Sara Ahmed, les estructures bibliogràfiques formen el que anomenem disciplines acadèmiques, la rèplica de les quals es basa en tecnologies de reproducció dels sabers que privilegien les tradicions intel·lectuals masculines (2013). Partint del seu text «Making Feminist Points», on l'autora reflexiona sobre el que anomena «politics of citation» [polítiques de citació], es convida l'alumnat a prendre consciència de com la reproducció de certs coneixements, sabers i autors a través de l'ús de fonts secundàries té el poder de reforçar els paradigmes que regeixen una disciplina. A partir de la lectura compartida del text de Sara Ahmed, dediquem part d'una de les sessions introductòries a pensar juntes la importància de ser conscients de com les cites i referències bibliogràfiques contribueixen a la creació/reproducció d'una disciplina acadèmica i a reproduir-ne les lògiques heteropatriarcals blanques, i s'emfatitza la importància de revisar les nostres «polítiques de citació».

Qüestionari

En el context particular de la meua docència, que es realitza en llengua anglesa i s'emmarca en un feminisme transinclusiu (Platero, 2020) i interseccional (Ahmed, 2017), es convida l'alumant a reconèixer-se com a cos sexual. Aquesta invitació pren la forma d'un qüestionari que es distribueix el primer dia de classe, on es convida l'alumnat a marcar els pronoms que vol que la resta facin servir per dirigir-se a la seva persona, i se li dona espai per compartir qualsevol aspecte de la seva identitat que cregui important per al desenvolupament de l'activitat docent. Així, la finalitat del qüestionari no només és convidar l'alumnat a reconèixer-se com a cos sexual i a fer servir aquest punt de partida en

la interpretació dels textos que es llegiran a l'aula, també és una eina de gran utilitat per a la docent feminista, que necessita dotar-se de recursos per a poder, tal i com ens convida a fer bell hooks, «canviar les formes de mirar, parlar i pensar davant les diferents audiències, i els diferents *subjectes* presents en un mateix espai» (1994, p. 112, èmfasi en l'original). L'ús del qüestionari enlloc d'altres fórmules com podria ser una activitat oral, respon d'una banda a la ràtio inadequada de les classes per a poder dur a terme activitats on l'alumnat prengui el protagonisme de manera més central, i de l'altra, a la voluntat de preservar l'anonimat de l'alumnat en relació a la seva expressió de gènere si així ho desitja. Aquesta fórmula ha estat positivament valorada per alumnat trans, un col·lectiu especialment vulnerable.

Aquests tres exemples de pràctiques docents feministes ens acosten a l'alumnat, contribueixen a crear un espai de diàleg i intercanvi i conviden l'alumnat a reconèixer-se com a cos sexual i a pensar la literatura des d'aquest lloc, com a espectadores actives en l'*espai teatral* de l'aula. Alhora recullen el crit compartit per aquesta docent amb *aquella feminista aixafaguitarres* que va començar a desplaçar-se de la institució patriarcalitzada des de la seva posició com a alumna que no es veia reconeguda.

Bibliografia

- Ahmed, S. (2010). *Promise of happiness*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2013). *Making feminist points feminist kill joys*. <https://feministkilljoys.com/2013/09/11/making-feminist-points/>
- Ahmed, S. (2017). *Living feminist life*. Duke University Press: Durham.
- Bell hooks (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Nova York: Routledge.
- Butler, J. (2011). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. Londres: Routledge.
- Martínez Martín, I. i Ramírez Artiaga, G. (2017). Desde patriarcalismo, desde colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. Non-patriarchal and non-colonial education. Experiences of a feminist teacher training. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2), 81.

- Platero, L. (2020). Conocer nuestras genealogías. A: *Transfeminismo o barbarie* (pp. 39-67). Madrid: Kaótica Libros.
- Ranciére, J. (2009). *The emancipated spectator*. Nova York: Verso.
- Ribas Bisbal, M. (2018). *Filología y lingüística. Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Castelló: Red Vives de Universidades.

2. EL QUADERN DE BITÀCOLA O DIETARI DE CURS. NAVEGAR AMB LLIBERTAT FEMENINA EN EL MAR DE L'ENSENYAMENT SUPERIOR

› Assumpta Bassas Vila

Història de l'art, UB

L'assignatura Perspectives feministes en la història de l'art és una optativa de quart curs al Grau d'Història de l'Art de la Universitat de Barcelona. Va ser proposada per algunes professores feministes però no es va arribar a activar des del Consell de Departament. L'any 2016, les i els estudiants van poder decidir optatives pel curs següent i el títol d'aquesta va ser el més votat: un interessant origen que cada any comento per desplaçar-nos de l'imaginari pretesament neutral dels currículums acadèmics sota el qual s'amaga el paradigma pedagògic i epistemològic patriarcal/neoliberal.

El curs 2017-18 vaig acceptar l'encàrrec de pensar l'assignatura. El meu pla docent va ser aprovat a excepció de la metodologia d'autoconsciència inspirada en el feminisme de la segona onada perquè fou considerada «excessivament tendenciosa i poc adequada a la rigorosa objectivitat que requereix la disciplina històrico-artística».⁷ El comentari em va refermar en la intuïció: la universitat actual es permet només un ensenyament «sobre els feminismes» entesos com un llistat de temes prefabricats i impartits des d'una pràctica docent submissa a «la pedagogia bancària» que deia Paulo Freire, a «l'educació on els educadors entreguen un saber que és únic i els educands el reben sense plantejar-se la seva posició en l'aprenentatge» (Padró, 2011). Al meu entendre, sense procés d'autoconsciència del propi ensenyament/aprenentatge, es a dir, sense fer un esforç constant de donar sentit integral a la relació en l'aprenentatge (relació docent i relació amb la institució, etc), el feminisme no aportarà a l'ensenyament superior la llavor regeneradora i creadora que defineix la seva epistemologia i caracteritza el millor de les seves experiències pedagògiques.

7. Cita literal del correu personal que vaig rebre del cap d'estudis.

Així mateix, sabem que no hi ha un àmbit de pensament ni de treball polític –tampoc el feminisme– que, de per sí, es trobi lliure de contaminació de les dinàmiques de poder/submissió. En aquestes coordenades penso que el treball primordial i transformador del feminisme és el que es fa caminant en la corda fluixa de les relacions així com en l'exploració experimental de les maneres de fer que despleguen i impulsen l'experiència de la llibertat humana. No estic referint-me a metodologies ni a didàctiques, sinó a la base activa de l'epistemologia feminista.

Són moltes les qüestions que m'agradaria compartir per poder revisar la feina que estem fent plegades (estudiants, professora i professores convidades als seminaris o a les sortides de camp)⁸ durant aquests quatre anys d'assignatura inspirada en apunts pedagògics que vaig desgranant de l'experiència i de les meves fonts.⁹ En aquesta ocasió, em centraré en comentar la realització del dietari de curs/quadern de bitàcola¹⁰ per part de les i els estudiants.

El dietari de curs no és un invent feminista però el vaig conèixer gràcies a una experiència co-creada amb d'altres professores de diverses universitats anomenada «Desbordar la universitat» (Vidiella, 2019).¹¹ Hi ha molta bibliografia que el defineix com una eina d'innovació docent en les evidències d'avaluació. Des de la meua perspectiva, la proposta té sentit si forma part d'una concepció de l'aprenentatge on el treball de procés i l'acompanyament creatiu és nuclear. És a dir, quan les sessions de classe es pensen i organitzen com encontres «en presència» (que no vol dir presencials) i l'assignatura es concep com un «esdeveni-

8. El professorat d'ensenyament superior hauríem d'aconseguir temps remunerat després dels cursos on poder revisar el procés de l'assignatura i compartir amb confiança i perspectiva reflexiva amb d'altres.

9. Concretament, m'inspiro en la pedagogia creada al *Feminist Art Program* per Judy Chicago (1970-71) amb Miriam Schapiro (1972) i les seves estudiants. Altres referents fonamentals són la *pedagogia de la diferència* i les experiències de la *Investigació basada en les arts i la performance* (ABR i PBR) amb les que he entrat en contacte en aquests últims anys gràcies a la professora i amiga Eva Marichalar-Freixa. (Vidiella, 2021)

10. A partir d'ara, l'anomenaré dietari de curs.

11. «Desbordar la universitat» va ser una plataforma de relació creada entre professores afins de diverses universitats amb la necessitat de donar-nos interlocució real, suport i intercanvi generós de troballes i circulació d'energies creatives. Una contínua, informal i encarnada posada en comú a través de whatsapp i de puntuals trobades i activitats (des d'allò personal, des de la nostra relació amb la institució universitària i amb l'alumnat). Veure: <https://vimeo.com/206552374>

ment» per a professorat i alumnes, és a dir, quan obrim la possibilitat de treballar com una «comunitat de pràctica i aprenentatge» (Wenger, 2001). En aquest altre mar[c] epistemològic, es treballa per desactivar críticament les rígides i predefinides posicions i formes de relació de l'ensenyament acadèmic tradicional (professora/alumna/institució) i s'assumeix el risc de situar-nos cada una/un en primera persona i «a mar obert», tant en l'espai relacional com en l'espai físic i en el simbòlic. Des d'aquí podem sentir la plasticitat de la «matèria» (entesa com a continguts però també com a relació docent) i gaudir de la fertilitat del coneixement que es desplega en l'assumpció de la llibertat de ser dona (Arnaus i Piussi, 2010) i és bàsic per a poder «fer, desfer i refer», com l'escultora Louise Bourgeois definia el seu procés de creació.

Com penso el dietari dins d'aquest paradigma d'ensenyament/aprenentatge? En termes descriptius, tal i com l'he treballat, la proposta consisteix en demanar que cada estudiant elabori per escrit (o en una combinació textu-visual) allò que va esdevenint en els encontres/sessions (a nivell intel·lectual, emocional, intuïtiu, etc.). Així, tal i com una alumna va definir-lo, el dietari esdevé el registre de «lo que pasa cuando pasa una clase»,¹² donant especial rellevància «al rastre» (noció d'Eva Marichalar-Freixa), es a dir, a l'experiència (conscient/inconscient) quan elaborem l'experiència viscuda dialògicament a través de l'escriptura i de l'estructura final del document.

Demano a l'estudiant que entregui aquest document a final de curs, imprès amb lletra d'ordinador i enquadernat, amb índex i valoració final (s'hi poden afegir indicacions també d'altres aspectes a treballar com la tipografia, el disseny gràfic, les il·lustracions, etc...). Tot i ser una evidència avaluable (també durant el curs), demano que es treballi pensant que es tracta d'un regal que l'estudiant es fa a si mateixa i la idea és prendre consciència i honorar el propi desig, aprenentatge i procés de treball.

Respecte a la concepció general del document, la meua proposta inicial és que l'estudiant decideixi una estructura pròpia, es a dir, que crei les pautes que organitzin el seu relat. Cal que inicialment prengui decisions com, per exemple, si les entrades les farà diàries, per setmanes, per

12. Frase de l'estudiant Binu Seoane Mariscal, alumna al curs 2016-17 i que utilitzo amb la seva autorització.

temes, per qüestions; o, quant de temps i paràgrafs dedicarà regularment a cada entrada, materials que elaborarà més enllà de les entrades bàsiques que es demanen. També és interessant decidir un encapçalament singular per cada entrada, més enllà de la data, de manera que es dibuixi una *línia del temps* no-cronològica per fer tangible la relació de continuïtat entre l'espai acadèmic i l'espai quotidià, entre una i una altra assignatura, entre qui sóc dins i fora de l'aula (estudiant/jove, etc., amb vida pròpia). Per exemple: una cita d'una lectura que estàs fent, la cançó que escoltes abans d'entrar a classe, allò que has esmorzat, etc. La idea és fomentar la creació de ritmes de treball tot possibilitant desplegar la diversitat d'interessos, habilitats, nivells d'implicació i exigències, i sobretot, corporeitzar l'aprenentatge, posar consciència en que treballem des de tot el cos i per tot el cos, no dissociant la ment de la vida.

Una proposta docent d'aquestes característiques genera curiositat i sovint entusiasme, però també cert desconcert i resistència. És molt important desactivar la por a equivocar-se subratllant que no hi ha una sola manera de fer bé el dietari ni tampoc una manera de fer-ho malament, excepte no fer-lo. Observem, per exemple còm una de les alumnes va gestionar la inseguretat que li provocava l'aventura:

¿Portada creativa? ¿En primera persona? ¿Fiarnos de nuestra percepción? ¿Cómo que soy libre para decidir cómo organizarlo? Seguramente estas preguntas hagan reír (o asusten) a un lector que no seas tú, pues si siempre estamos pidiendo libertad, ¿por qué esta chica, yo, se asusta tanto al tenerla? Pero haber estudiado en un colegio donde las normas eran siempre tan claras y seguir esquemas que me han acompañado el resto de mi vida académica y me han llevado a buenos resultados...y que, de golpe te digan que se trata de crear un método tu misma, un orden tu misma... El miedo inundaba mi cuerpo y la mente me nublabla las ideas...Una voz me asaltaba diciéndome que no iba a poder hacerlo... Y, de repente, un mensaje de Emma: «¿hablamos del trabajo juntas?» En medio de todos mis temores, veo cómo las compañeras nos apoyábamos y, sin prácticamente darnos cuenta ya estábamos hablando de artistas que nos gustaban y de cómo enfocar las cosas desde nuestras pasiones.¹³

13. Entrada del dietari de l'estudiant M.V., curs 2020-21.

La pràctica del dietari entès com a espai on fer treball d'autoconsciència necessita i a l'hora genera confiança en el sentit real i en present de l'aprenentatge. Contribueix a desenvolupar actituds i competències però, sobretot, ens convida a treballar amb tot allò viu que es mou en la interacció, que és molt més del que podem anticipar en el programa docent. En llegir els dietaris de curs me n'adono d'aquests imperceptibles moviments que misteriosament es posen en funcionament i provoquen aprenentatges d'arrel:

M'ha agradat especialment el que ha comentat Marta Vergonyós sobre la relació d'amistat que moltes de les historiadores presents havien teixit amb Miralles. La relació de proximitat que les empara al voltant d'una taula, reunides compartint coneixements, paraules i saviesa. M'ha semblat d'una poètica excepcional. Ara entenc que la genealogia feminista no és anecdòtica o teòrica: és real i té lloc al voltant d'una taula on grups de dones s'escolten.¹⁴

El dietari ajuda també a treballar la «veu» en l'escriptura. A principi de curs és important clarificar que no es tracta de fer un quadern d'apunts «a net» (tot i que el dietari conté continguts temàtics, cròniques de les activitats i les reflexions fetes a classe), ni tampoc és un diari confessional on exposar la intimitat a la vista de la professora. El dietari és el lloc disponible per entrar en contacte i desplegar la veu personal en relació dialògica (coneixements, interlocucions, autoritat). L'estudiant sap que en el seu text no s'exposa a una mirada de judici diví (part de la violència simbòlica que encongeix i desvitalitza l'energia de les persones en l'aprenentatge) sinó a una mirada relacional que la convida a sortir del solipsisme per a conèixer allò altre, allò dels altres al món, i també l'altre de sí. A les i els estudiants del nostre grau, no els hi és fàcil practicar la «veu corporeitzada» perquè no l'identifiquen d'entrada amb cap dels registres d'escriptura practicats habitualment a l'acadèmia. Així ho explicava una estudiant:

Aunque he intentado alejarme del uso de la escritura impersonal, en muchas ocasiones me ha resultado difícil. Se me ha hecho realmente una tarea muy complicada, puesto que el uso de la primera persona del singular me obliga a conectar conmigo misma y hablar por mí, sin es-

14. Entrada del dietari de l'estudiant R.N., curs 2020-21.

conderme detrás de las palabras o el pensamiento de historiadoras y críticas. En algunas ocasiones me he descubierto escribiendo para otra persona, más de tu a tu, y me ha gustado.¹⁵

La història de l'escriptura de les dones ofereix un ampli ventall de possibilitats com a exemples d'escriptura des de la veu animada (amb ànima) on no hi ha conflicte dicotòmic entre «objectivitat/subjectivitat» sinó que s'escriu des de la fèrtil paradoxa d'escriure per una mateixa i al mateix temps per ser llegida per altres. Aquest any hem tingut la sort de gaudir de referents molt inspiradors, com confirma aquesta anotació al dietari d'una estudiant:

Lo más entrañable del seminario sobre Fina Miralles fue la importancia que las ponentes daban a su propia voz. Lo relacioné con lo que la profesora nos explicaba sobre la importancia de escribir sobre creación a través de lo que llamaba «la palabra viva». Ahora entiendo que se trata de elaborar las experiencias de la propia vida en relación con el arte que nos toca personalmente. Una de las intervenciones que más me gustó fue la de Maia Creus. Esta historiadora y estudiosa de la obra de Miralles hablaba de la necesidad de silenciar la voz exclusivamente racional para dejarse bañar en la escritura sensitiva y espiritual de la artista.¹⁶

El treball d'avaluació dels dietaris de curs esdevé una part més del procés. Dóna «mesura» al treball i com a prova final no representa un tall homogeneïtzador. També permet fer una distinció entre allò que és avaluable amb números i allò que esdevé un «diàleg sobre la qualitat de les relacions recíproques» que, com comenta Armellini, G., (2010, p. 146-159) no pot ser traduït a estàndards però sí relatat. El dietari relata i el retorn de la professora pot fer-se també acompanyant la qualificació numèrica amb el redactat d'un comentari o carta singularitzada a l'estudiant. D'altra banda, llegir els dietaris és també una part important del meu procés de revisió, on prenc consciència de la meua «direccionalitat» (Ellsworth, 2005) en la docència.

Ens embarquem a l'assignatura com si es tractés d'una navegació on cada una sura al seu vaixell i a l'hora fem un trajecte en relació. En arri-

15. Entrada del dietari de l'estudiant R.M., curs 2017-18.

16. Entrada del dietari d'una estudiant C.S., curs 2020-21.

bar a port, cap de nosaltres no som les mateixes. D'això en deixa constància aquesta estudiant en una bella anotació del seu dietari:

Miles de preguntas me han surgido en el desarrollo del dietario de curso. Para muchas de ellas todavía no tengo respuesta o no puedo encontrarla de manera sencilla, pero también he de reconocer que gracias a este ejercicio he perdido el miedo a los finales abiertos.¹⁷

Aquestes paraules em serveixen també per a concloure aquest breu text, especialment donar-vos l'esperit amb el què he volgut relatar la proposta i animar-nos mútuament a fer exercicis reals, entre professorat i alumnat, per elaborar un procés d'autorreforma que s'inspiren en les maneres de treballar del pensament creatiu. Només així el feminisme aportarà a l'ensenyament superior la llavor regeneradora del sentit de vida en l'educació que li és característica fonamental. Perquè si volem aprendre i ensenyem és perquè desitgem experimentar i que d'altres experimentin el plaer i el benefici interior i relacional que aporta crear sentit de vida amb i des de l'experiència humana.

Bibliografia

- Armellini, G. (2010). Miseria y nobleza de la evaluación. A: Lelario, A., Consentino, V. i Armellini, G. (eds.). *Buenas noticias de la escuela* (pp. 146-159). Madrid: Sabina.
- Arnaus, R. i Piussi, A. (coords.) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y Hombrés, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- Ellsworth, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. *Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Padrón, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Piussi, A. i Bianchi, L. (1995). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Madrid: Icaria.
- Vidiella, J. (2019). Desbordar la Universidad como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. *REIRE: Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 12 (1), 1-14.

17. Entrada del dietari d'una estudiant M.M., curs 2020-21

- Vidiella, J., Bassas, A., Marichalar, E. i Ricardo, M. (2021). Overflowing the University: embodied learning, caring relationships. A: Adam, J. i Owens, A. (eds.). *Beyond text. Learning through arts-based research*. The University of Chicago Press.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significación e identidad*. Barcelona: Paidós.

3. PENSAR LA SALUT MENTAL DES DELS FEMINISMES: UNA PROPOSTA D'INNOVACIÓ DOCENT EN EL GRAU DE TREBALL SOCIAL

› Mercedes Serrano-Miguel

Treball Social, UB

La salut mental és una àrea de coneixement i intervenció on ha prevalgut de manera clàssica una perspectiva biologicista (Desviat, 2011) i androcèntrica (Benedicto, 2018) basada en la idea de malaltia i el seu suposat origen bioquímic. Aquesta perspectiva ha contribuït a generar alguns efectes no desitjats en la vida dels subjectes com pot ser la preeminència del tractament farmacològic, la creixent estigmatització de les persones amb diagnòstic i la invisibilització de sabers i d'experiències, especialment de les dones i d'altres col·lectius marginalitzats, comportant una pèrdua de reconeixement i d'agència de les persones en situació de patiment mental. No obstant això, en els darrers anys, s'ha generat un progressiu canvi de paradigma en favor d'un major protagonisme de les persones en situació de patiment mental, reconeixent el saber que aporten des de la seva experiència subjectiva i generitzada (Fernández i Serra, 2020), així com una major comprensió de la realitat social en la qual es troben, incloent-hi el possible malestar que aquest context els pot estar ocasionant (Cofiño, 2017).

En aquest text presento algunes reflexions al voltant d'una experiència docent a partir del disseny i de la implementació d'una assignatura optativa anomenada Salut mental col·lectiva i Treball social, i amb la pretensió de contribuir a la deconstrucció de certs posicionaments hegemònics des dels quals s'ha abordat tradicionalment el coneixement i la comprensió del malestar mental, així com la seva atenció social (Stolkiner i Ardila, 2012).

Una proposta docent: salut mental col·lectiva i treball social

Des del curs 2018-19 imparteixo aquesta assignatura dins el Grau de Treball Social de la Universitat de Barcelona: la vaig dissenyar des dels seus inicis com un espai d'aprenentatge i de treball col·laboratiu des del qual pensar la salut mental amb un enfocament crític i feminista, d'acord amb una visió més actualitzada i no normativa de la intervenció del treball social en salut mental.

La salut mental col·lectiva (en endavant SMC) implica un cert tipus de posicionament epistemològic a partir del qual materialitzar l'abordatge dels processos de salut/malaltia i atenció (Menéndez, 2003). Aquesta proposta es reivindica en el pluralisme i la complementarietat de sabers i coneixements, i s'articula principalment des de l'horitzontalitat i el reconeixement de l'experiència de les persones que han viscut situacions de patiment (Martínez-Hernández i Correa-Urquiza, 2017). Com a tal, busca generar estratègies d'intervenció amb les quals rescatar allò singular i subjectiu de cada persona, així com la relació d'aquesta amb el medi en el qual es troba immersa, convertint la comunitat en una part indissociable del procés d'atenció en salut (Campos, 2000).

L'abordatge del malestar mental des de la proposta de la SMC, i el seu reconeixement a la subjectivitat de la persona, fomenten no sols un cert allunyament respecte del saber hegemònic/biomèdic (Linardelli, 2015), sinó també l'entrada en la comprensió de les causes socials del malestar. El seu plantejament ens portarà a aproximar-nos al fenomen de la salut mental des d'una perspectiva interdisciplinària i des-jerarquitzadora però també, despatriarcal i feminista: una oportunitat per a repensar alguns dels paradigmes clàssics imperants en l'atenció en salut mental i que han estat posats en qüestió per les pròpies persones afectades (Runciman, 2014).

Per a la implementació d'aquesta assignatura vaig proposar un abordatge dels continguts teòrics a incloure que donés compte de la complexitat del fenomen del patiment mental, un procés al qual moltes persones arriben després de veure's travessades per un o diversos dels eixos de desigualtat social: la classe, el gènere, l'origen ètnic entre d'altres. Aquesta mirada va facilitar l'emergència d'un enfocament interseccional (Crenshaw, 1989) des del qual aproximar-nos a la qüestió de la sa-

lut mental per a entendre l'experiència de patiment, però també per a atendre professionalment les seves causes i conseqüències des d'una perspectiva dialògica que reconegui els diferents sabers implicats, incloent-hi una defensa de les anomenades «tecnologies lleus» (Merhy, 1997), entre les quals es troba la pràctica del treball social com a mètode de cura i rescat de la singularitat. Paral·lelament, l'assignatura havia d'incloure una proposta metodològica d'acord amb els continguts, per la qual cosa, era necessari generar un treball que inclogués els sabers de l'alumnat participant, però també d'aquells als quals es dirigeix la intervenció dels i les professionals del treball social.

Pensar el treball social en salut mental des d'una perspectiva feminista

Pensar el treball social en salut mental des d'una perspectiva feminista i col·lectiva suposa plantejar-se un seguit de reformulacions epistemològiques: la de considerar la intervenció social des d'un model dialògic i horitzontal que inclogui el reconeixement del relat generat des de possibles posicions subalternes en la línia de les reivindicacions que els propis afectats/des fan des dels anomenats «moviments en primera persona» (Huertas, 2020)

En segon lloc, el fet d'incorporar la mirada feminista ens porta també a adquirir uns certs posicionaments des dels quals actuar en salut mental, per exemple, en el treball per revertir la creixent medicalització i el sobrediagnòstic que es dona en dones (Linardelli, 2015), i en d'altres col·lectius. En aquest cas emergeix una qüestió especialment delicada: abordar el diagnòstic tenint en compte les violències que sovint oculta i desmentir mites que confereixen a les dones determinades etiquetes pel fet de ser-ho (García Dauder i Pérez Sedeño, 2017)

Quant a l'estudi de les causes del patiment mental, l'enfocament feminista cerca desentranyar les connexions existents entre el context social i la situació d'opressió que pateixen les dones i altres col·lectius marginalitzats. Així, s'ha de reconèixer que la societat actual i les seves lògiques relacionals i de socialització patriarcal són sovint font de malestar que s'instal·la sobretot en aquelles persones que ocupen un lloc d'exclusió (dones, migrants, gent gran...) (Benedicto, 2018). Alho-

ra, el treball a l'aula pretén generar reflexió entre els alumnes homes en relació amb la seva experiència al voltant d'un determinat exercici o representació de la masculinitat a vegades tòxica i gairebé sempre generadora de patiment (Kaufman, 1997). És urgent, també, actualitzar el tractament atorgat a les cures i especialment a les persones que les exerceixen: cal repensar i polititzar la cura (Pié, 2019) i, especialment, despaternalitzar la mirada sobre qui exerceix aquesta tasca, tenint en compte que la majoria de casos són dones.

Didàctiques feministes

Les qüestions esmentades requereixen per a la seva posada en pràctica l'ús d'una metodologia crítica i adaptada al perfil propi de l'alumnat del Grau de Treball social –altament feminitzat–. Es tracta de pensar una docència que incideixi en els estereotips de gènere imperants, també presents en els espais de pràctica professional

Prenent en consideració la temàtica i el context docent, l'assignatura busca, des dels seus inicis, facilitar que l'alumnat s'interrogui sobre els seus propis posicionaments com a futures professionals de la intervenció social, però també, sobre les pròpies experiències viscudes en relació al gènere i d'altres eixos de desigualtat, així com les repercussions d'aquests en les seves trajectòries vitals. En aquesta línia, la proposta formativa incorpora de forma específica l'abordatge del malestar mental provinent dels processos de socialització a la qual les dones ens veiem abocades. Així, a l'aula reflexionem sobre l'experiència personal i corporeitzada de diferents malestars a partir de l'anàlisi i comprensió de situacions viscudes que contextualitzem en el propi sistema: emergeixen relats entorn de relacions tòxiques de parella, de l'afectació de l'autoestima fruit de les vexacions en contextos formatius o laborals, de la sobrecàrrega en l'exercici de la cura, de la pressió rebuda per fortes dosis d'exigència, i fins i tot d'atacs a la llibertat sexual..

Aquest exercici de reconeixement de l'experiència viscuda s'ha vist entrellaçat amb l'aproximació a les experiències de les persones a les quals va dirigida la intervenció en salut mental. En aquesta línia, l'assignatura inclou entre les seves activitats docents el «Laboratori Fer

RecercaAMB»,¹⁸ una experiència de treball conjunt entre l'alumnat i les persones vinculades a l'àmbit de la salut mental com a professionals, però també amb aquelles que han patit un problema de salut mental i amb les que en tenen cura. La intenció d'aquest espai és la de generar un lloc de diàleg a partir de la participació a l'aula de diferents convidats/des que mobilitzi la construcció conjunta de coneixement entorn dels processos i experiències implicats.

El «Laboratori Fer RecercaAMB» pretén ser un espai en el qual siguin tractats i debatuts temes d'especial rellevància i significació, de manera que els resultats del treball dut a terme en les sessions puguin afavorir, en la pràctica, processos personals i col·lectius d'aprenentatge i d'apoderament per part de totes les persones implicades. Entre els treballs produïts a l'aula s'ha comptat amb l'elaboració de relats en clau reflexiva o contribucions al TFG entre d'altres. Aquest exercici de pensar i fer conjuntament, entre diferents persones implicades, vol permetre també la connexió entre esferes d'interès tradicionalment dividides i jeràrquicament disposades en l'àmbit assistencial i fer-ho en el propi espai formatiu (Ballester *et al.*, 2009): queda en evidència, així, la necessitat d'adoptar un model d'atenció en salut mental que incorpori una mirada feminista i interseccional, que doni compte de la complexitat del fenomen del patiment mental, de les seves causes i conseqüències a nivell social i que faciliti l'abordatge d'aquestes situacions, reconeixent el valor que tenen els sabers i experiències de les pròpies persones que es veuen afectades per processos de patiment mental. En aquest sentit, incorporar la perspectiva feminista a la formació dels i les futures professionals del treball social és una tasca que resulta avui imprescindible.

Bibliografia

Ballester Gil de Pareja, M., Ramos Vidal, C., Rodríguez M. N., Marqués Mateu, M. J., Santiago Alfaro, C. i Munárriz Ferrandis, M. (2009). *Personas con enfermedad mental grave que forman a profesionales de la*

18. Aquesta activitat ha estat finançada dins del marc de la «XIV Convocatòria d'ajuts de la Facultat d'Educació per a l'organització d'activitats acadèmiques, culturals i d'extensió universitària» de la Universitat de Barcelona.

- salud mental: una revisión de la literatura. *Archivos de Psiquiatría*, 72 (1-4), 14-27.
- Benedicto, C. (2018). Malestares de género y socialización: el feminismo como grieta. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsi*, 38 (134), 607-625.
- Campos, G. W. (2000). Saúde pública y saúde colectiva: campo y núcleo de saberes y prácticas. *Ciência y Saúde Coletiva*, 5 (2), 219-230.
- Cofiño, R. (2017). Los determinantes sociales y el bienestar de nuestra comunidad: las narrativas de los barrios en nuestros cuerpos. *Revista Española de Drogodependencias*, 42 (4), 66-78.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizar la intersección de race y sex. A: *Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics* (pp. 139-167). The University of Chicago Legal Forum, 140.
- Desviat, M. (2011). La reforma psiquiátrica 25 años después de la Ley General de Sanidad. *Revista Española de Salud Pública*, 85, 427-436.
- Fernández, A. i Serra, L. (2020). Vida comunitaria para todas: salud mental, participación y autonomía. Informe SEESPAS 2020. *Retos Actuales de la Salud Mental desde la Salud Pública y la Administración Sanitaria*, S1 (34), 34-38.
- García Dauder, S. i Pérez Sedeño, E. (2017). *Las «mentiras» científicas sobre las mujeres*. Madrid: Catarata.
- Huertas, R. (2020). *Locuras primera persona. Subjetividades, experiencias y activismos*. Madrid: Catarata.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. A: Valdés, T. y Olavarria, J. (eds.). *Masculinidad(es). Ediciones de las Mujeres*, 24, 63-81.
- Linardelli, M. F. (2015). Salud mental y género. Diálogos y contrapuntos entre biomedicina, feminismos e interseccionalidad. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3 (II), 199-224.
- Martínez-Hernández A. i Correa-Urquiza, M. (2017). Un saber menos dado. Nuevos posicionamientos en el campo de la salud mental colectiva. *Revista de Salud Colectiva*, 13 (2), 267-278.
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención a los padecimientos. *Revista Ciência y Saúde Coletiva*, 8 (1), 185-207
- Merhy, E. E. (1997). Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. A: Merhy, E. i Onocko, R. *Agir me saúde* (pp. 71-112). São Paulo: Hucitec.

- Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad. Por una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: Pedagogías UB.
- Runciman, O. (2014). Mis voces. *Revista Mujeres y Salud*, 36, 19-21.
- Stolkiner, A. i Ardila, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *Revista Argentina de Psiquiatría*, 5 (23), 57-67.

4. APLICACIÓ D'EINES FEMINISTES A LA DOCÈNCIA D'UNA ASSIGNATURA DE PEDAGOGIA

› **Maria Rosa Buxarrais**

Pedagogia, Facultat d'Educació, UB

Introducció

Partint de l'evidència que l'ensenyament és un acte polític, les que ens dediquem a la docència universitària hem pogut comprovar que els continguts i les maneres d'ensenyar que hem rebut dels nostres predecessors «homes» són fruit del sistema patriarcal. Allò que ens han ensenyat i que vam aprendre d'ells ha guiat el nostre pensament i la nostra pràctica a l'aula fins que no n'hem estat conscients i hem pogut qüestionar-ho i modificar-ho.

Les decisions sobre què ensenyar, o no ensenyar, i com fer-ho, també són decisions polítiques: com es planifiquen les assignatures de l'ensenyament, qui s'encarrega d'aportar els continguts i de coordinar els plans docents, quines referències bibliogràfiques es proporcionen, en quins horaris es planifiquen les classes, i de quins espais es disposa, són tota una colla de decisions que es prenen des d'instàncies on, a més, la nostra intervenció és difícil atesa la majoritària posició acadèmica de les dones.

Modificació del pla docent

Quan se'm va oferir l'oportunitat de responsabilitzar-me de l'assignatura Educació Moral vaig considerar que, tenint en compte els aspectes esmentats, havia de modificar el pla docent. Això va suposar intervenir en el pla docent, en les temàtiques a desenvolupar i a compartir, i també afegir referències bibliogràfiques noves, i, per tant, desenvolupar tot un procés d'innovació docent.

El meu objectiu principal va ser incorporar les veus de les autores que, fins al moment, havien estat ignorades o silenciades, potser perquè es-

taven fora del paradigma dominant. El mateix nom amb el que es va batejar l'assignatura és un clar reflex del seu enfocament: el nom de l'assignatura també dota de significat allò que s'ensenya, que en aquest cas era Educació moral. Es partia, així, de la concepció dels referents anglosaxons masculins, entre ells del psicòleg Lawrence Kohlberg considerat, per a molts, el pare de l'educació moral (*moral education*). La seva deixeble, Carol Gilligan, el 1982 introduí un canvi en la terminologia, utilitzant el concepte *ètica de la cura* com alternativa al que ella va definir com el model masculí de Kohlberg, basat en el raonament moral i la presa de decisions. A partir dels seus treballs, diferents autores i autors de diverses disciplines de les ciències socials i humanes han desenvolupat multiplicitat d'anàlisi, lectures, hipòtesi i teories sobre el que ella anomena *una veu diferent en la moral*.

Així, d'una banda tenim la perspectiva patriarcal anomenada *Ètica de la justícia*, que integra el conjunt de teories que, des de Kant, estableixen com a eix vertebrador de l'educació les normes o principis universals, i d'altra tenim la denominada *ètica de la cura* que reivindica la importància de tenir en compte la diversitat, el context i la particularitat. Això no vol dir que aquesta perspectiva diferent que es caracteritza per definir la moral en termes de relacions interpersonals, en lloc de fer-ho centrant-se en les regles o principis abstractes, sigui exclusiva de les dones, sinó que també hi és present en grups ètnics minoritaris o col·lectius diversos en situacions d'exclusió.

Aquesta va ser per a mi un motivació per a que investigués sobre autores que s'inspiraven en aquest plantejament i vaig optar perquè l'alumnat no només conegués un enfocament o un paradigma específic, sinó que pogués complementar-se amb d'altres enfocaments, amb mirades de dones que també han investigat i investiguen sobre qüestions relacionades.

La pròpia terminologia d'una teoria o d'un paradigma juga un paper rellevant en el desenvolupament d'una ciència. En aquest cas, crec que amb el plantejament de la temàtica donem un gir al marc conceptual patriarcal i es mostra un nou paradigma que amplia l'horitzó de l'ètica i la democràcia.

Des de la perspectiva feminista habitualment no es parla de moral, sinó d'ètica, d'ètica de la cura com d'una orientació que donem a l'educació (Noddings, 2013; Mayberry i Rees, 1997). El sorgiment d'aquests termes, no només posa en evidència que és indispensable prestar atenció a les dones i al gènere per a comprendre, de forma adient, moltes qüestions pròpies de l'ètica pràctica sinó que, àdhuc, reflecteix la creença recent que la subordinació de les dones comporta conseqüències profundes en la teoria ètica que fins ara havien estat ignorades. La majoria dels grans filòsofs occidentals van assignar i assignen prioritat ètica als interessos dels homes per sobre dels de les dones.

La teoria ètica moderna assumeix com a norma l'experiència masculina, per tant és necessari prendre com a paradigma l'experiència de les dones i l'exemple més conegut, hores d'ara, és el de l'ètica de la cura, una perspectiva que sorgeix de les experiències característiques de les dones en atendre els altres (Gilligan, 1992; Noddings, 1984; Ruddick, 1989; Held, 1993).

La relació docent-estudiants

La participació de l'alumnat és una de les qüestions clau en el decurs de l'assignatura. Concebo la participació com la capacitat de les persones per identificar les necessitats de l'entorn i poder intervenir en la presa de decisions. Participar és ser i sentir-se part de l'assignatura essent-ne part activa, procurant unir esforços per generar un sentiment de comunitat i crear un ambient inclusiu. Totes les opinions són benvingudes i comentades per part meua.

El primer dia de classe hi ha una presentació de cadascun de les i els estudiants, no només expressen les raons per les quals han triat l'assignatura (és una optativa del Grau de Pedagogia, de 3er i 4art), sinó que comparteixen els seus interessos personals i els valors que creuen tenir. Aquest exercici l'inicien en parelles a partir d'un qüestionari sobre valors que se'ls proposa comentar i, després, cada membre de la parella exposa al grup la seva percepció del que li ha transmès la companya o el company. A mida que elles van fent els comentaris, vaig introduint continguts de l'assignatura, aquells que considero adients a les qüestions que es debaten o comenten.

També els convido a participar en l'organització, estructura i planificació de l'assignatura, perquè aquest fet genera el sentir-se emocionalment compromès en les sessions de classe. La majoria de treballs que es plantegen a l'assignatura són treballs en grup, on la finalitat principal és la cooperació i el diàleg. Per això, proposem que els grups estiguin composts per un màxim de tres.

Creiem important que es treballi en base a les quatre formes de participació que han definit Ana Novella i Jaume Trilla (2014): 1) la participació simple, o actuar com espectadors/es; 2) la participació consultiva, o donant la seva opinió i fer propostes; 3) la participació projectiva o esdevenir agents actius i desenvolupar els seus propis projectes, responsabilitzant-se; i 4) la meta-participació amb la que elles mateixes demanen, exigeixen i reivindiquen o generen nous espais de participació. Aquest darrer nivell és molt difícil d'aconseguir, em consta.

Una altra característica dels treballs que proposo per aprovar l'assignatura és que puguin contrastar la teoria amb la pràctica, és a dir, amb la realitat que cadascú viu en el seu entorn proper. Normalment han de fer-se i fer preguntes als que tenen a prop. La meva principal preocupació és que desenvolupin la competència de copsar els problemes de la realitat social i pensar com poden afrontar-los, què poden fer elles i ells per millorar el món on viuen (família, amics, companys de grau, etc.), i contrastar aquesta experiència amb les teories i enfocaments que treballlem a l'assignatura.

Una de les activitats que genera més joc a l'hora d'encetar debats sobre valors ètics es relaciona amb la consigna que els facilito, de cercar a internet «experiments socials» o temàtiques relacionades amb el rol de les dones, o les nenes. El material audiovisual té un gran impacte, més que qualsevol dissertació que puguem fer a l'aula.

Ens trobem habitualment a l'aula amb moltes més noies que nois i, justament, els nois participen més que les noies a l'hora d'intervenir de forma oral. Per aquest motiu, de vegades, haig de demanar a les noies que preguntin o bé que aportin reflexions sobre el que s'explica. Amb el pas dels anys, aquesta pràctica s'ha anat suprimint, doncs les noies intervenen cada cop més.

Activitats d'aprenentatge

El plantejament feminista de l'assignatura em va obligar a qüestionar-me quines temàtiques i quins àmbits s'havien d'incloure en el pla docent, si la planificació resulta ser una cotilla, si les competències pre-dissenyades bloquegen els nostres impulsos vitals, o si promouen formes de raonar que redueixen el pensament a quelcom rígid i estàtic: la planificació en determinades temàtiques pot reproduir plantejaments estàtics i que ens oblidem de les motivacions i sentiments de totes les persones afectades en el procés educatiu. És prioritari també obrir-se al debat social, a allò que succeeix cada dia i a allò que els mitjans de comunicació ens transmeten, per tant, el diàleg i les emocions derivades són essencials per a l'aprenentatge.

En el meu cas, el procés d'ensenyament-aprenentatge va més enllà de la simple transmissió i processament de la informació perquè implica un projecte ètic. Per això, és indispensable utilitzar les narracions a l'aula.

La meua manera de plantejar l'assignatura ha de permetre l'alumnat explorar les qüestions fonamentals de la vida, relacionades amb els valors ètics: expliquem els temes en funció de les preguntes que fa cada estudiant, i és l'alumnat qui orienta l'explicació en funció de les seves necessitats per, per exemple, resoldre o clarificar dubtes.

Una qüestió clau que he anat modificant, a partir de la meua experiència docent, ha estat la forma d'avaluar l'alumnat. Si bé els primers anys de docència considerava que per assegurar l'estudi o la lectura dels textos bàsics de la matèria s'havia d'obligar a dur a terme un exercici escrit o examen de final de curs per poder qualificar, amb el temps i l'experiència he comprovat que les i els alumnes tenen altres maneres de fer i que aprofitar-les té més impacte en qüestió de valors ètics.

Avaluo cada estudiant a partir de les valoracions de les tasques que ha realitzat al llarg del curs, similars per a tothom quant a forma, contingut, quantitat i temps invertit. La nota que s'atorga té en compte altres elements que no deriven dels resultats de les evidències o treballs presentats, sinó que tenen en compte la situació personal de l'estudiant, el grau d'esforç, les emocions, i d'altres elements d'aplicació discrecional per part del professorat.

En definitiva, procuro contribuir a la reducció, el més intensa possible, dels plantejaments magistrals, segons les meves possibilitats, individuals i col·lectives.

Bibliografia

- Buxarrais, M. R. i Vilafranca, I. (2018). *Una mirada femenina de la educació moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Held, V. (1993). *Feminist morality: Transforming cultural, society, and politics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mayberry, M. i Rees, M. N. (2009). Feminist pedagogy, interdisciplinary praxis and science education. A: Crabtree, R. D., Alan Sapp, D. i Licona, A. C. *Pedagogía. Looking back to move forward*. The Johns Hopkins University Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013). An Ethic of Caring and Its implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96 (2), 215-230.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking: toward politics of peace*. Boston: Beacon Press.
- Stein, E. (2002). Vuelo I. Escritos autobiográficos y cartas (Etapla fenomenológica: 1915-1920). *Obras completas*. Editorial de Espiritualidad/Editorial Monte Carmelo/Ediciones El Carmen.
- Tietjens, D. (1997). *Feminist social thought: a reader*. Nova York: Routledge.
- Trilla, J. i Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26.
- Zambrano, M. (2004). *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Madrid: Siruela.

BLOC II. ESCOLTAR ELS SILENCIS I MIRAR ELS BUITS

5. ELLES TAMBÉ PENSEN: INTRODUINT LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN CONTINGUTS, PRÀCTIQUES I METODOLOGIES DOCENTS AL GRAU DE FILOSOFIA

› Núria Sara Miras Boronat

Filosofia, UB

Les dones filòsofes i el «fatalisme disciplinari»

Com ha demostrat Obdulia Torres (2018) en el que és, per ara, l'únic treball sobre la situació de les dones en l'estudi i la recerca de la Filosofia a l'estat espanyol, la manca de referents femenins en el currículum és quelcom que fa aquests estudis aliens a moltes noies, que no se senten interpel·lades per una matèria que de bon principi els gira l'esquena.

Aquesta situació és patent en el Grau de Filosofia on encara és possible graduar-se en la majoria d'universitats espanyoles sense haver llegit ni una línia escrita per una dona filòsofa. Menys, encara, si es tracta de temes relatius a la teoria feminista, el gènere, el moviment LGBTIQ+ o la lluita decolonial. El cànon filosòfic és encara avui una mena de «club tancat» en què el requisit d'entrada és fer part d'un grup reduït de senyors blancs europeus o estatunidencs, preferiblement morts (Warren, 2009).

Un dels principals obstacles a l'hora d'introduir la perspectiva de gènere en l'estudi de la Filosofia és el que la Sara Ahmed (2018) anomena «fatalisme disciplinari». És a dir, els i les docents tendim a explicar la filosofia com ens la van ensenyar, sense qüestionar els mecanismes de transmissió, les hegemonies acadèmiques o les «modes» del moment. Així, la filosofia entra en una mena de paradoxa: tot i ser l'abanderada del pensament crític i de la virtut cívica (així la defensem davant de cada intent del govern de torn de treure-la de l'ESO), es resisteix ella mateixa a posar-se davant d'aquest escrutini i exercici autoreflexiu que tant li convé.

Un dels reptes principals a l'hora de dissenyar els continguts d'un pla docent pot ser aquest: iniciar el curs amb una reflexió metodo-

lògica sobre què és una escola filosòfica, qui en forma part, com es transmet i plantejar la pregunta incòmoda no per les figures reconegudes, sinó per les desconegudes. Dit d'una altra manera: preguntar pels buits i les llacunes de la nostra pròpia historiografia i preguntar-nos per què.

Fomentant la visibilitat de les filòsofes: disseny de continguts

Alumnes i docents ens movem en la inèrcia de pensar que el fet de constar en tal o qual manual és ja una prova del mèrit, però cal ensenyar també que les absències poden deure's a casualitats, accidents o fatalitats sobrevingudes i no pas a la falta de talent (Russ, 2019). Així com els manuscrits es perden, hi ha relats que existeixen encara que no es pronunciïn amb els mateixos recursos i amplificadors d'aquells qui sempre han ostentat el privilegi i han tingut accés a la centralitat cultural. Aquesta reflexió metodològica consisteix a contraposar una visió lineal de la història, com la planteja la filosofia de la història il·lustrada, a la d'una genealogia crítica, com reivindica la teoria feminista. A més, cal introduir i visibilitzar convenientment dones en el disseny de continguts: seguint amb el fatalisme de gènere força docents tenen resistències a introduir-hi dones perquè conreen el supòsit que si no s'han estudiat dones en cap de les disciplines filosòfiques és perquè les dones no han fet aportacions suficients a la història del pensament, o si més no, no estant a l'alçada de noms com Plató, Descartes, Aristòtil o Kant. Aquest argument és fàcil de rebatre utilitzant les excel·lents compilacions de dones filòsofes de tots els temps ja existents (Gleichauf, 2007; González Suárez, 2009; Ménage, 2009; Warren, 2009), així com assenyalant la feina que moltes de nosaltres hem fet rescatant dones de l'oblit que van ser influents en el pensament dels senyors abans citats: Diòtima per Plató; la princesa Elisabet de Bohèmia per Descartes; la pitagòrica Teano per Aristòtil i Anna Maria van Schurman per Kant, per exemple. La compilació més exhaustiva que tenim per ara és la *History of Women Philosophers*, editada per Mary Ellen Whaite el 1991.

La possibilitat de visibilitzar la feina de les dones com a primeres autores o com a literatura secundària existeix en totes les assignatures de la titulació, inclús en aquelles més abstractes com la lògica, l'ontologia o

la metodologia de la recerca. Ofereixo alguns exemples per a diferents assignatures, i a l'apartat de referències també s'hi troben recursos per començar:

- Ètica, Filosofia Social i Filosofia Política:
 - Principals fites de la lluita feminista, moviments socials que hi interseccionen (antiracisme, ecologisme, sindicalisme, lluita LGB-TIQ+, anticapacitisme, etc).
 - Conceptes d'injustícia, opressió, discriminació, exclusió social
 - Ètiques de la cura, crisi de la reproducció social
- Antropologia Filosòfica, Història i Filosofia de la Cultura
 - Humanitat, gènere i raça: crítica de l'essencialisme
 - Sistema sexe-gènere, binarisme
- Teoria del Coneixement i Filosofia de la Ciència:
 - Sociologia i pragmàtica del coneixement
 - Biaixos cognitius
 - Epistemologies situades i del Sud global
- Filosofia del Llenguatge i de la Ment:
 - Fal·làcies argumentatives
 - Injustícia epistèmica i injustícia testimonial
 - Discursos d'odi
 - Metàfores i símbols

La dinàmica a l'aula i la tutoria

Vint anys de pràctica docent m'han portat a conclusions molt similars a les que ha arribat la pedagogia crítica (bell hooks, 1994): les classes magistrals i les dinàmiques frontals tendeixen a deixar enrere les dones perquè els homes acostumen a prendre la paraula els primers, i ocupar més temps. Molt poques vegades les noies s'atreveixen a preguntar en públic, sovint dubten de les seves capacitats i quan aconseguen superar la timidesa o la por a estar exposades normalment fan preguntes curtes, de clarificació i pràcticament sempre evidenciant la seva poca seguretat en sí mateixes. Usen fórmules com «potser m'equivoco, però» o «perdona si ja ho has dit» o és la veu tremolosa, el gest dubitatiu o la impossibilitat de sostenir la mirada la que delata que no tenen costum de fer-ho. Tot seguit agraeixen quasi sempre la resposta que els dones, encara que potser estiguin massa atabalades per assimilar-la. Això no

es deu pas a la preparació, sovint constato en les correccions d'exàmens i treballs que elles tenen una comprensió molt més alta i matisada dels temes, escriuen bé, plantegen treballs ambiciosos i tenen preguntes que sovint et comuniquen per escrit perquè no s'atreveixen a fer-ho a l'aula. També he tingut moltes més expressions de reconeixement i afecte per part d'elles quan han acabat el grau; d'ells també, però sobretot d'elles. No tinc material elaborat que expliqui aquest fenomen, només una hipòtesi que té a veure amb la diferent socialització de gènere. Quan provo de verbalitzar-ho i posar-ho en paraules diria que ells han estat educats per destacar; elles, per agradar. Tal i com jo ho veig, el que passa a l'aula universitària és la translació de la «síndrome del pati d'escola»: els nens juguen al mig i les nenes al marge.

Els nois gairebé mai agraeixen que se'ls respongui perquè ho consideren un dret natural, inclús sovint utilitzen més temps per fer una contra rèplica, posen més de manifest el seu desacord amb la resposta o procuren que sàpigues sense ser massa subtils que no estan còmodes amb una autoritat femenina a l'aula. Els estudis empírics sobre l'avaluació docent han demostrat abastament que les professores rebem avaluacions més dures tot i dedicar més temps per tutoria i revisió a l'alumnat. En canvi, els professors homes, encara que responguin menys al correu electrònic, faltin més a classe o facin bromes misògines sempre donen per descomptada la seva competència disciplinària, el seu carisma i les seves dots de lideratge. No és infreqüent que l'alumnat de Filosofia vagi a veure a les seves professores per demanar suport i bibliografia, sense valorar que ocupen el seu temps i usen el saber d'aquestes docents per impressionar el professor titular, decantant-se preferentment per un mentor home de més prestigi i edat.

En els darrers anys, per tal de pal·liar els efectes sobre l'autoestima de les noies de l'exposició en classe magistral he procurat de fer molta feina de reforç positiu a la tutoria. Vaig acostumar-me, sobretot en els primers cursos, a fer tutoria a tot l'alumnat que volia fer avaluació continuada perquè m'havia adonat que la majoria tenia dèficits metodològics importants. Per això, els feia presentar a totes i tots un projecte de treball que jo havia d'aprovar prèviament. Les hores de tutoria individual m'han resultat molt útils per donar un missatge positiu a les noies sobre les seves capacitats i, sobretot, per aprendre'm els noms. Aquest recurs em serveix per guanyar confiança amb elles i tenir una noció

vaga dels seus interessos que després puc utilitzar, un cop se senten més còmodes, per interpel·lar-les directament a les classes magistrals o a les pràctiques. Procuo memoritzar el seu tema o alguns detalls de les converses que després puc compartir amb el grup gran i normalment ho faig en positiu: ressaltant una idea que m'han comunicat i que trobo valuosa; reprenent preguntes que ja m'havien fet, etcètera. Això procuro fer-ho amb els nois també, però faig molt d'èmfasi en elles perquè s'acostumin a ser les protagonistes per uns minuts a l'aula. Tot plegat, evidentment, porta molta feina i un seguiment molt estret. Per això és molt més viable en grups de quart curs o amb ràtios baixes.

Una altra possibilitat de la pedagogia crítica per explorar és la narrativa testimonial. La bell hooks (1994) suggereix per exemple utilitzar-la sempre, independentment de si són grups grans o petits. Personalment, jo la uso amb molta prudència, perquè un inconvenient molt important d'aquest tipus d'eina pedagògica és que el meu alumnat sol ser molt introvertit i no li agrada presentar-se a escrutini públic. Només en grups amb els que s'ha pogut generar un clima de confiança això és viable i si l'uso ho faig posant-me jo d'exemple: funciona millor per les noies en grups petits no mixtes, és quan m'he adonat que els és més fàcil reflexionar sobre la pròpia vulnerabilitat

Pel que fa als treballs de grup o seminaris, les noies acostumen a assumir més feina a la rereguarda en grups mixtos, mentre que els nois acostumen a fer de portaveus i representants. A Filosofia no fem massa treballs en grup, jo només els utilitzo per fer activitats pràctiques a Treball de Fi de Grau. Per tal d'evitar la recurrent diada líder-secretària, procuro establir amb molta claredat les tasques al principi i recalcar que en l'autoavaluació tothom haurà d'haver fet una mica de tot per assolir la nota màxima: aquesta experiència encara es breu, però està donant bons resultats.

Aquestes reflexions que he presentat es basen en experiències qualitatives i deriven dels comentaris, pocs, que he rebut en les enquestes de satisfacció de l'estudiantat. En general, les puntuacions que he obtingut des que poso en pràctica aquestes mesures han estat altes, amb molt poca variació estadística. En els comentaris –al meu parer molt més valuoses per a la tasca docent que la puntuació– les notes anònimes destaquen la incorporació de les dones filòsofes en el contingut i

l'esforç de la docent per atendre les necessitats de la classe com el que més els ha ajudat a estudiar la matèria.

He de dir que en general les coses van canviant i hi ha més receptivitat per introduir innovacions docents a l'aula, també els nois mostren que la seva sensibilitat envers la perspectiva de gènere es va ampliant. En aquests anys, he après molt de les alumnes tenint converses franques sobre les seves necessitats i inquietuds. L'impuls per transformar la meva pràctica docent va venir de molts suggeriments fets a classe o en tutories i això em fa tenir esperança que moltes d'aquestes accions en un futur ja no caldran perquè les noies per fi sentiran que la filosofia també és per elles.

Bibliografia

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.
- Bell hooks (1994). *Freedom, teaching to transgress. Education and the practice of freedom*. Nova York: Routledge.
- García, D. i Pérez, E. (2017). *Las «mentiras» científicas sobre las mujeres*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Gleichauf, I. (2007). *Quiero comprender: historia de mujeres filósofas*. Barcelona: La Desclosa.
- González, A. (2009). *Mujeres, varones y filosofía*. Barcelona: Octaedro.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*, Madrid: Horas y Horas.
- McIntosh, P. (2015). Extending the knapsack: using the white privilege analysis to examine conferred advantage and disadvantage. *Women and Therapy*, 8 (3-4), 232-245.
- Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.
- Muñoz Paez, A. (2018). *Sabias. La cara oculta de la ciencia*. Barcelona: Debate.
- Russ, J. (2019). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Madrid: Dos Bigotes/Barrett.
- Torres, O. (2018). La situación de la mujer en los estudios de filosofía. Un análisis basado en indicadores. *Investigaciones Feministas*, 9 (2), 327-342.
- Waithe, M. (ed.) (1991). *A history of women philosophers*. Dordrecht: Springer Verlag.

Warren, K. (2009). *An unconventional history of Western philosophy. Conversations between men and women philosophers*. Lanham: Rowman & Littlefield.

6. INNOVACIÓ DOCENT FENT APRENTATGE DE SERVEI EN PERSPECTIVA FEMINISTA. UNA EXPERIÈNCIA DES DE L'ASSIGNATURA SOCIOLOGIA DELS GÈNERES SOBRE EL TEMA DE GÈNERES I TECNOLOGIES

- › **Núria Vergés Bosch**
- › **Leon Freude**
- › **Elisabet Almeda Samaranch**
- › **Rosa Ortiz Monera**
- › **Anna Morero Beltran**

Sociologia, Economia i Empresa, UB

Introducció

L'aprenentatge de servei (ApS) s'està convertint en una metodologia d'innovació docent creixent a les nostres universitats. És una proposta d'ensenyament i aprenentatge que combina el servei a la comunitat amb processos d'aprenentatge i reflexió de l'alumnat en un sol projecte ben articulats (Palos i Puig, 2006). L'ApS suposa una gran diversitat d'experiències educatives, i sempre requereix que l'alumnat implicat aprengui i, a la vegada, contribueixi al món fora de l'aula en un projecte ben articulats. Com a mètode d'ensenyament universitari l'ApS no es pot adscriure a disciplines concretes, ja que està present en tots els àmbits científics i educatius (Rondini, 2015), però justament per aquesta vinculació amb la societat i l'èmfasi transformador està molt relacionat amb la Sociologia (Rondini, 2015; Blouin i Perry, 2009).

La recerca i la pedagogia feministes comparteixen la major part dels objectius i metodologies de l'ApS i ambdues veuen l'experiència com a font important d'aprenentatge, valoren el seu caràcter situat i emfatitzen la necessitat de reflexió i d'anàlisi al voltant d'això (Dugger, 2008; Biglia i Vergés Bosch, 2016). A més, tant les propostes d'ApS com els feminismes destaquen el col·lectivisme més que l'individualisme, a la vegada que busquen connectar la teoria amb la pràctica (Bach i Weinzimmer, 2011), reconeixen l'agència de l'alumnat, fomenten la col·laboració i creen una base per al compromís personal amb la responsabi-

litat social i la cura de les altres persones (Novek, 1999): l'alumnat i el seu aprenentatge han d'estar estretament connectats amb la comunitat (Dugger, 2008). Finalment, des dels feminismes i l'ApS es promou l'acció informada a favor de la justícia social i es desafien les relacions de poder, com una forma de defensa i activisme que va molt més enllà de la caritat (Dugger, 2008; Martínez Martin, 2016).

L'assignatura de Sociologia dels Gèneres de la UB s'anomenava antigament Sociologia de la «dona», en singular i amb una significativa manca de perspectiva crítica i feminista. El 2013, a proposta del grup CEFOCID-COPOLIS, es va canviar el nom i passà a dir-se Sociologia dels Gèneres. A la vegada, es reformulà tot el seu pla docent per adequar-lo a la perspectiva de gènere i a l'agenda feminista. Tal com expliquem el primer dia de classe, ha estat gràcies a la lluita feminista i a la determinació d'acadèmiques feministes que la nostra assignatura existeix i va prenent forma. Per això recupera i inclou objectius compartits amb els feminismes i, des de l'àmbit acadèmic, busca contribuir a la reflexió i aprenentatge de les desigualtats de gènere, a l'abordatge de l'androcentrisme, el patriarcat, l'heteronormativitat o la socialització estereotipada de gènere: des de la universitat, contribuïm a la igualtat, l'equitat, l'emancipació i l'apoderament de les dones, i l'alliberament de gènere.

L'experiència d'ApS que presentem en aquest treball es desenvolupa al voltant de la conferència-taller «Gènere i tecnologies: fomentant noves vocacions tecnològiques» que hem impulsat en els darrers 4 cursos consecutius, des d'aquesta assignatura, i en el marc del projecte transversal de la UB «Compartir idees», que té com a objectiu compartir coneixements sobre un tema que es treballa a la universitat i que és rellevant per a la formació de l'alumnat dels instituts (Pons Cardell i Sarrasí Vizcarra, 2019).

El nostre ApS plantejava, especialment, incidir en la socialització de gènere, el mercat laboral amb perspectiva de gènere i, finalment, qüestionar la bretxa digital de gènere i contribuir a generar noves vocacions tecnològiques entre les noies. En la nostra assignatura implicà introduir el tema de gènere i TIC i també incloure una sessió sobre docència en perspectiva feminista. L'activitat ens portà finalment a realitzar un treball d'acompanyament continu a través de tutoritzacions i d'accions per part de l'alumnat i professorat amb retroalimentació en tot el pro-

cés ApS. A més, com a element innovador, relacionàrem aquesta docència amb el nostre projecte de recerca GENTALENT, que buscava millorar la incorporació, retenció i promoció de les dones en les TIC.

Elements feministes de l'experiència ApS sobre gènere i tecnologies

Un dels aspectes que apunta l'agenda feminista és la relació gènere i tecnologia, sobretot des dels ciberfeminismes que practiquem (Cruells *et al.*, 2017; Vergés, 2019). Per tant, el nostre objectiu per a l'ApS consistia a fer reflexionar i aprendre, tant al nostre alumnat universitari com a l'alumnat dels instituts, al voltant del talent de les dones en allò tecnològic; la importància de la inclusió de les dones en les TIC; la necessitat de trencar amb les desigualtats i injustícies de gènere, però també de mostrar vies per superar i qüestionar-les; fer entendre la socialització de gènere i el debat estructura-agència a partir de la problematització de preferències i gustos sexuals; i finalment divulgar referents, dades i resultats d'investigacions al voltant del gènere i les TIC.

Per a treballar-ho vam haver d'incidir també en els continguts, les habilitats, així com les actituds i valors. La relació gènere i tecnologia esdevingué contingut del temari de l'assignatura de Sociologia dels Gèneres on, sovint, aquest tema no apareix. A més s'hi treballen els conceptes clau de gènere, socialització de gènere, desigualtats de gènere, feminismes, violències masclistes, així com els treballs, el control social, la família, el benestar i les polítiques en perspectiva de gènere. Quant a habilitats es treballen la cooperació en equip, la comunicació, la capacitat d'anàlisi crítica i feminista, la identificació d'elements discriminatoris, així com la capacitat de generar transformacions de gènere. Finalment, també s'exposen i es fomenten una sèrie de valors i actituds com desenvolupar-se amb valors no sexistes i de respecte a la diversitat.

El fet de treballar en el context del «compartir idees» ens facilitava una metodologia més col·lectiva, enxarxada, transdisciplinària, horitzontal i informat, a nosaltres com a docents i a l'alumnat. En l'ApS s'aprèn fent, servint a la comunitat, i, per tant, el seu aprenentatge no només provindria de lectures i explicacions de l'aula, sinó de la seva pròpia

experiència situada en la preparació, implementació i avaluació d'un taller per fomentar vocacions tecnològiques, sobretot entre les noies de secundària i batxillerat. A més l'activitat era en grups de 2 o 3 persones, fomentant la col·laboració i aprenentatge entre iguals en equip i per una varietat de tasques en comú. L'experiència ApS fou acompanyada, però es plantejà en format lliure per fomentar l'agència de l'alumnat, així com la seva motivació i creativitat en llibertat. En definitiva vam situar l'alumnat en el centre de l'aprenentatge i les docents vam prendre el rol d'acompanyar en el procés. Ho vam fer a través de l'escolta activa, multiparticipada i amb seguiment compartit, des de l'inici fins al final del procés i, fins i tot, en l'avaluació a través de rúbriques entre iguals per a les presentacions orals.

En aquest procés d'acompanyament vam veure la necessitat de treballar específicament la pedagogia feminista. Calia donar llibertat, però també donar eines i seguir acompanyant. Després de dues edicions ApS i del que en vam aprendre, vàrem incloure una sessió de docència en perspectiva de gènere en el nostre àmbit sociològic que anava en aquest sentit (Ortiz i Morero, 2018). D'aquesta manera vam mostrar com qüestionar l'androcentrisme, així com apuntar a la necessitat de visibilitzar referents, visibilitzar formes d'assegurar la participació de totes a l'aula, així com la utilitat del treball horitzontal i col·laboratiu. Per exemple, per generar diàleg entre alumnes insistírem en que les intervencions no es plantegessin com xerrades, sinó com tallers amb dinàmiques participatives que tinguessin cura la participació igualitària i que fomentessin el diàleg i l'horitzontalitat.

Endemés, l'èmfasi en l'anàlisi de l'experiència ha estat una constant, tant per part de l'alumnat com per part de les docents i el mateix projecte *Compartir Idees*. En fer-ho, també hem tingut en compte les metodologies d'investigació feminista, des de l'etapa de disseny fins a l'avaluació de les dades recollides (Biglia i Vergés, 2016). Això implicà, d'una banda, considerar la investigació, temàtiques i agenda feminista en matèria de gènere i tecnologia, així com la pedagogia i la sociologia feminista. Per altra, comportà analitzar i fer visibles els nostres resultats tenint en compte el gènere, tant en relació amb els continguts i metodologies emprades com pel que fa al gènere adscrit del nostre alumnat i, al seu torn, realitzar una anàlisi més enllà dels binarismes per sexes. Finalment, ens portà a fer aportacions en clau feminista

al debat acadèmic al voltant de la innovació docent i més enllà de la universitat que s'ha concretat en múltiples intervencions a congressos i publicacions (Vergés, Freude i Camps, 2019; Vergés *et al.*, en edició; Vergés, Freude i Camps, 2021).

Per acabar, voldríem destacar que també hem pensat i valorat els impactes d'aquesta experiència, nosaltres com a docents i el nostre alumnat: de fet, des de l'inici, es va buscar generar un impacte i canvi transformador de gènere en el nostre alumnat, en el dels instituts i en la comunitat acadèmica més àmplia. Conjuntament hem après de gènere i tecnologia i sabem que s'han fomentat algunes vocacions tecnològiques més entre les noies. També hem generat continguts lliures, sostenibles i modificables que s'informen i aprenen d'etapes anteriors. A més, el procés parteix de l'aula, però també hi retorna a través de les presentacions orals i la reflexió conjunta al respecte i, amb tot, reforça el compromís i responsabilitat social i de gènere de l'aula. Finalment, tal com apunten les nostres avaluacions, s'ha generat un impacte molt positiu sobre el nostre alumnat i el seu aprenentatge, tant pel que fa a coneixements sobre temes clau de gènere i tecnologia, com a habilitats comunicatives, de generació de projectes i de treball col·laboratiu en clau feminista: destaca la seva gran satisfacció amb l'experiència i l'apoderament que han mostrat i expressat.

Conclusions

L'experiència ApS en Sociologia dels Gèneres que hem presentat té molt a veure amb els feminismes: des de la temàtica triada, fins a les metodologies docents i d'anàlisi.

Tot i així pensem que val la pena visibilitzar les limitacions que hem detectat: és una assignatura optativa encara i de 3 crèdits només i, per tant, dificulta un acompanyament encara més proper i seguit en el temps de l'aprenentatge. A més, l'ApS implica només dur a terme una o dues sessions als instituts en un temps molt reduït: això deixa el nostre alumnat amb ganes de més i impossibilita incrementar l'impacte i la seva anàlisi al llarg del temps. D'altra banda el procés de recollida i anàlisi de dades no ens ha permès indagar suficientment en algunes interseccionalitats que considerem rellevants i que hem ob-

servat que poden afectar els resultats, com poden ser el lloc d'origen o la classe. A més, tot i que ho hem introduït, encara ens cal una major comprensió de la relació amb les expressions i identitats de gènere diverses, tant per part del nostre alumnat com de les institucions. Finalment, l'extensió d'aquest article no ens ha permès mostrar, ni detallar exhaustivament, la totalitat de fórmules docents utilitzades en tot el procés.

Tot i això, prendre els feminismes com a referència per al disseny, implementació i avaluació de metodologies docents innovadores com l'ApS millora la motivació del nostre alumnat, així com el seu aprenentatge i satisfacció. I encara més, i a la vegada, contribueix a millores més enllà de les aules: caldrà seguir duent a terme experiències docents en perspectiva de gènere, avaluar-les i divulgar-les, i amb tot plegat, impregnar-ne la resta de la universitat i fer-ho arribar més enllà de les nostres aules, perquè hi retorni encara amb més força en un futur proper.

Bibliografia

- Bach, R. i Weinzimmer, J. (2011). Exploring the benefits of community-based research in a sociology of sexualities course. *Teaching Sociology*, 39 (1), 57-72.
- Biglia, B. i Vergés, N. (2016). Questioning the gender perspective in research. *Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 9 (2), 12-29.
- Blouin, D. i Perry, M. (2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. *Teaching Sociology*, 37 (2), 120-135.
- Cruells, E., Hache, A. i Vergés, N. (2017). Ciberfeminismos 2017. A: Varin, V. (coord.). *¡Feminismos! Eslabones fuertes del cambio social* (pp. 127-136). Lausanne: Passarelle.
- Dugger, K. (2008). Introducción. A: Dugger, K. *Handbook on service learning in women's studies and the disciplines* (pp. 1-6). Towson: Institute for Teaching and Research on Women.
- Huisman, K. (2010). Developing a sociological imagination by doing sociology: a methods-based S-L course on women and immigration. *Teaching Sociology*, 38 (2), 106-118.

- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 20, 129-151.
- Novek, M. (1999). S-L is a feminist issue: Transforming communication pedagogy. *Women's Studies in Communication*, 22 (2), 230-240.
- Ortiz, R. i Morero, A. (2018). *Sociología, economía y ciencia política: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Castellón: Red Vives de Universidades.
- Pons, M. i Sarrasí, F. (2019). Compartir ideas. La universidad acude al instituto. Experiencia en el Grado de Economía. *Anales de ASEPUMA*, 27/ A102, 1-19.
- Puig, J. i Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rondini, A. C. (2015). Observations of critical consciousness development in the context of service learning. *Teaching Sociology*, 43 (2), 137-145.
- Vergés, N. (2019). Gender and ICT: ¿Are we making progress in cyber feministisation? *Revista Ideas. Feminismo(s)*, 47, 1-8.
- Vergés, N., Freude, L. i Camps, C. (2019). Service-learning to reflect on gender in universities and schools and boost women's presence. *ICT2019 Proceedings*, (pp. 957-962). Sevilla: International Conference of Education, Research and Innovation.
- Vergés, N., Freude, L. i Camps, C. (2021). Service-learning with gender perspective: Reconnecting service-learning with feminist research and pedagogy in sociology. *Teaching Sociology*, 49 (2) , 136-149.
- Walker, T. (2000). A feminist challenge to community service: a call to politicize S-L. En: Baliet, B. i Heffernan, K. (eds). *The practice of change: concepts and models for service learning in women's studies* (pp. 25-45). Washington DC: American Association for Higher Education.

7. APORTACIONS FEMINISTES A LA DOCÈNCIA DE LA FÍSICA

- › **Catalina Coll**
- › **Sònia Estradé**
- › **Marta Gironella**
- › **Francesca Peiró**

Física, UB

Introducció

El formalisme i l'abstracció propis de la física ens poden fer perdre de vista que quan fem física, estem fent gènere, però la ciència es comunica, en particular, a classe, mitjançant pràctiques discursives codificades de manera androcèntrica. A les noies se les anima menys a estudiar física (Mujtaba, 2013). A més, els estereotips de gènere donen lloc a importants biaixos entre el professorat (Carlone, 2004), i les metodologies actives en la docència no semblen tenir tampoc un impacte de gènere positiu (Brewer, 2010; Pollock, 2007). La recerca de Sáinz (2017), feta a l'estat espanyol, mostra com la immensa majoria de les i els estudiants de secundària considera que la física està associada a trets masculins, persones de caràcter fort, insensibles o agressives. Una altra creença molt prevalent, segons la mateixa recerca, és que les persones que es dediquen a la física són «frikis» i posseeixen poques habilitats socials, però en canvi, són molt intel·ligents. Aquest perfil no s'alinea amb els rols de gènere tradicionalment assignats a les dones, ja que s'espera d'elles que els agradi, i que siguin competents en la interacció social. Les dones continuen infrarepresentades en la física en tots els nivells (European Commission, 2018; Ministerio de Universidades, 2019) malgrat dècades d'intervencions de diversos tipus (Archer, 2020): la recerca indica que fins i tot a aquelles dones que trien estudiar física els costa conciliar la seva feminitat amb una identitat legítima com a científiques (Danielsson, 2012; Gonsalves, 2104). La física, a més, s'ensenya com un conjunt de coneixements incontestables que es transmeten de tal manera que puguin mantenir un alt nivell de dificultat i estatus (Hughes, 2001; Johnson, 2007): totes aquestes dimensions d'elitisme

i dificultat són les que les i els estudiants que arriben a la facultat han de negociar, en primera instància, des de les seves pròpies coordenades de gènere, classe, nivell educatiu de la família, etnicitat, etc., tot confrontant idees estereotipades sobre qui està cridat o no a ser brillant en aquest camp.

Diagnosi

En general, tothom està molt avesat a les classes magistrals al llarg de tot el grau, on la figura del professor -sovint home- és la de qui posseeix el coneixement i té la capacitat de transmetre'l: no és habitual el treball en equip, més enllà de la realització de sessions pràctiques de laboratori i de la posterior redacció del corresponent informe de pràctiques. No pocs professors combinen la seva capacitació professional i científica amb actituds arrogants o autoritàries o ambdues coses, desacreditant i menystenint les capacitats de les persones a qui imparteixen classe. No pocs professors, tampoc, manifesten aquest comportament de manera més ostensible davant les dones estudiants. Els professorat de les matèries de «Problemes», sovint professorat associat, pot ser percebut amb menys capacitats i per tant ser menys valorat a les enquestes, com succeeix també amb la valoració de les dones professores (Khazan, 2020) .

La participació de les i els estudiants a l'aula, si es fomenta, sol ser més alta per part dels nois, tot i que les qualificacions de les noies siguin proporcionalment millors que les dels nois. D'altra banda, si analitzem la realitat de la dinàmica que es produeix als laboratoris des d'una perspectiva de gènere hi detectem diferents problemàtiques: la major part de les i els estudiants ve a pràctiques sense saber quin és l'experiment que es farà, per tant els dubtes que es plantejaran durant la sessió seran de caràcter més general i no permetran aprofundir en els detalls de l'experiment. Si ens fixem en el comportament de les i els estudiants com a individus observem que, majoritàriament, són els nois que pregunten coses explicades detalladament en el guió demostrant que no se l'han llegit. Per altra banda, elles aixequen la mà des de la seva taula mentre que els nois van perseguint el docent pel laboratori per captar-ne l'atenció. En cas de parelles mixtes, acostumen a ser les noies les que apunten les dades i agafen notes mentre que els nois es dediquen a la part de muntatge. Habitualment les pràctiques estan coordinades

per dos docents, i en cas que siguin home i dona, la interacció de l'alumnat amb un i altra és diferent: a tall d'exemple, els temes de caràcter organitzatiu es pregunten a la professora mentre que els dubtes científics es pregunten al professor. Davant la recepció de la correcció detectem diferents comportaments que presenten la pèrdua del caire constructiu dirigit a l'aprenentatge: les i els estudiants conceben el resultat correcte com a únic criteri de correcció dels informes, i tot allò que comporta la forma i els raonaments els sembla secundari, de manera que totes aquelles correccions no referents al resultat numèric són constantment discutides. De forma molt habitual es detecten plagis ens els informes, l'estudiant automàticament nega ser-ne responsable degut a la existència d'un sol resultat correcte. Queda clar que les anomenades «ciències exactes» també reproduïxen la divisió productiva i reproductiva dels treballs. En aquest sentit, i a nivell pedagògic, considerem imprescindible transmetre a les i els estudiants el valor i l'aprenentatge que podem extreure del propi procés experimental: per això mirem de posar en valor allò que habitualment queda en un segon pla com és la presentació i la forma de l'informe i inclús el procediment experimental de la presa de dades al laboratori, a fi que l'alumnat pugui revaloritzar la dimensió reproductiva del propi procés.

El sistema patriarcal del procés d'aprenentatge s'evidencia en la relació que tenen l'alumnat i el professorat amb l'error: aquest es percep com a quelcom no desitjable i per tant, indirectament, no se'l valora ni se'l té en compte en el procés d'aprenentatge. Això fa que l'únic camí possible sigui la perfecció, ideal impossible d'assolir, i per tant, que es perdi el valor de la transmissió i/o creació de coneixement quedant el focus només en aconseguir els resultats desitjats. Paradoxalment, pensem que podríem revertir la forta apatia que hi ha en l'alumnat respecte del laboratori si s'oferís major possibilitat de participar de manera activa tant en el muntatge com en la pràctica experimental.

Propostes i bones pràctiques

Des de la Comissió d'Igualtat de la Facultat de Física es duen a terme accions perquè les estudiants puguin fer xarxa entre elles al final dels seus estudis: un exemple és l'escola d'estiu de física i gènere. També es

fan diverses activitats amb les i els estudiants per visibilitzar els privilegis de cadascú —per exemple, el *privilege walk*—, o per revisar críticament les metàfores utilitzades per físics cèlebres. Es duen a terme accions per intentar revertir la injustícia epistèmica i recuperar genealogies de físiques del passat per al cànon, es fan formacions que ajudin a incorporar la perspectiva de gènere a la recerca, a la transferència i a la divulgació, sobretot per a doctorands i doctorandes, i s'organitzen cursos per al professorat on es posa èmfasi en la importància del discurs, no només pel que fa al llenguatge inclusiu, sinó també en relació amb els exemples o les situacions que es descriuen en els problemes, així com amb els acudits que es fan a classe.

La nostra proposta docent per a les assignatures de teoria s'enfoca a fer realitat un canvi de paradigma cap a metodologies més actives d'aprenentatge on la persona docent esdevé tutora d'aquest procés. La metodologia d'aula inversa, implementada en l'assignatura d'Electrònica Física, és un possible exemple: no hi ha pràcticament classes expositives, s'ha elaborat un recull de material docent basat en apunts específics, selecció bibliogràfica pautaada i no només llibres sencers, enllaços a simulacions en-línia, píndoles formatives, qüestionaris d'autoavaluació i col·lecció de problemes resolts; s'ha planificat un calendari docent semipresencial, per deixar temps de treball fora de l'aula i afavorir la trobada pel treball en equip; s'especifiquen les activitats pautaades per cada tema, entre les quals hi ha discussió a l'aula en base a qüestionaris de preguntes de diferent nivell de dificultat, treball de solució de qüestionari en grup, solució i presentació dels exercicis d'exàmens d'anys anterior i alguna prova parcial individual acreditativa, etc. Es planteja una metodologia docent centrada en l'alumnat, transferible a un entorn novament presencial però que tingui en compte la necessària reducció d'hores d'assistència a classes expositives, la dinamització de les sessions aprofitant eines com Mentimeter i/o gamificacions basades en eines H5P a Moodle, i la co-creació de coneixement en equip, amb eines com Padlet, així com la co-responsabilitat i la co-avaluació entre iguals basada en rúbriques.

Pel que fa a les assignatures de laboratori proposem que siguin les i els estudiants que decideixin el camí a seguir: caldria tenir en compte que la durada de les sessions pràctiques podria ser la mateixa, però amb més hores de treball a casa, i la proposta seria el treball en grups i no

en parelles i l'encabiment de les diferents experiències en els diferents blocs del temari de teoria. En ser un mode de treball col·laboratiu s'esperaria un grau de participació més igualitari. A fi que les tasques dels membres del grup fossin igualitàries es podria demanar una anàlisi de la distribució de tasques a l'informe previ o final, i quedaria reflectit de manera que a la següent pràctica es podria millorar. Aquesta manera de treballar al laboratori reflecteix més la que es trobaran a la realitat.

Coincidint amb la no presencialitat obligada, a causa de la pandèmia, en l'assignatura de Fonaments de Laboratori del Grau de Física i Enginyeria Electrònica es va dur a la pràctica una versió en remot amb les següents característiques: es va proposar a les i els estudiants que en grups de quatre o cinc pensessin un experiment, que es pogués dur a terme amb el material disponible a casa seva, i que en redactessin el guió de pràctiques corresponent. Aquest guió després el corregia i l'avaluava el la persona docent. Amb el guió definitiu, cada estudiant va realitzar la pràctica a casa seva, documentant l'experiment amb fotografies o vídeos. Finalment, en feia l'informe individualment, fent servir les eines estadístiques i els formalismes estudiats a classe. L'experiència va tenir un impacte positiu; les i els estudiants van respondre amb entusiasme i van enfocar la pràctica als seus interessos: meteorologia, música, biofísica, ciència de materials, mecànica, etc.: la qualitat i la varietat dels guions de pràctiques va superar les expectatives. A més, haver de pensar en dissenyar l'experiment enlloc de seguir el guió els va donar una altra perspectiva, més rica, de la física experimental. De tota manera, les dinàmiques generitzades en els treballs en grup, l'habitual excés de treball d'organització que sol recaure en les estudiants, són difícils de detectar i de redreçar en un context de treball en remot: a això hem de sumar que les estudiants també solen tenir més treballs de cura assignats a casa seva que els seus companys, fet que cal valorar en relació a si el professorat pot estar introduint un biaix de gènere en aquest tipus de propostes. Finalment, les estudiants tenen més problemes per generar material audiovisual on hi apareguin, ja que la seva imatge està sotmesa a una pressió social molt més violenta: és important tenir present tots aquests aspectes i poder-los monitoritzar.

Bibliografia

- Archer, L. *et al.* (2020). Learning that physics is 'not for me': pedagogic work and the cultivation of habitus among advanced level physics students. *Journal of the Learning Sciences*, 1-38.
- Brewe, E. *et al.* (2010). Toward equity through participation in modeling instruction in introductory university physics. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 6, 1-12.
- Carlone, H. (2004). The cultural production of science in reform-based physics: girls' access, participation, and resistance. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 392-414.
- Danielsson, A. (2012). Exploring woman university physics students «doing gender» and «doing physics». *Gender and Education*, 24 (1), 25-39.
- European Comisión (2019). *She figures 2018. Gender in research and innovation*. Directorate-General for Research and Innovation.
- Gonsalves, A. (2014). «Physics and the girly girl. There is contradiction somewhere»: Doctoral students' positioning around discourses of gender and competence in physics. *Cultural Studies in Science Education*, 9, 503-521.
- Hughes, G. (2001). Exploring the availability of student scientist identities within curriculum discourse: an anti-essentialist approach to gender-inclusive science. *Gender and Education*, 13 (3). 275-290.
- Johnson, A. (2007). Unintended consequences: How science professors discourage women of color. *Science Education*, 91, 805-821.
- Khazan, E. *et al.* (2020). Examining gender bias in student evaluations of teaching for graduate teaching assistants. *NACTA Journal*, 64, 430-435.
- Ministerio de Universidades (2019). *Sistema integrado de información universitaria de estadísticas*. Ministerio de Universidades.
- Mujtaba, T. i Reiss, M. (2013). What sort of girls wants to study physics after the age of 16? Findings from a large-scale UK survey. *International Journal of Science Education*, 35 (17), 2979-2998.
- Pollock, S. *et al.* (2007). Reducing the gender gap in the physics classroom: How sufficient is interactive engagement?». *Physical Review Special Topics Physics Education Research*, 3, 1-4.
- Sáinz, M. *et al.* (2017). *¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas*. Barcelona: Fundació Telefònica/Ariel.

BLOC III. MISCEL·LÀNIA PER A L'EFECTIVITAT

8. ECONOMIA I EMPRESA: ABORDATGE DE CONCEPTES PER A LA SEVA EFECTIVA APLICACIÓ

› Montserrat Crespi-Vallbona

Economia i Empresa, UB

Aquesta experiència d'innovació docent feminista s'emmarca en el Màster en Turisme Urbà, a l'assignatura de Direcció d'Organitzacions Turístiques, que té com a objectiu formar en la gestió i estructura de les organitzacions empresarials privades i públiques, emfatitzant en les DMO (*destination management organization*) i en les formules de partneriat, en les seves diferents escales: local, nacional i internacional.

Tradicionalment, en aquesta assignatura es treballa amb conceptes com «estratègia», «estructura» i «cultura empresarial»; en tots ells se'n destaca el paper dels valors compartits i de la RSC (responsabilitat social corporativa). També s'analitzen les funcions de direcció i lideratge (organització, planificació i control), així com els diferents processos en la gestió de l'equip humà (selecció, formació i compensació). L'experiència de transformació que es planteja en aquest capítol radica en l'enfoc que es dona al mateix contingut, és a dir, posant l'accent en aquells aspectes que són claus per a l'exercici responsable i igualitari en la gestió i direcció d'una organització turística. En aquest sentit, es debat i es reflexiona constantment entorn els conceptes i valors organitzacionals que tenim «institucionalitzats i interioritzats», per no reproduir aquests conceptes patriarcals, sinó ressaltar els seus matisos en qüestió de gènere i igualtat, sensibilitzant d'aquesta manera als futurs graduats.

Els valors compartits, que uneixen als empresaris i a l'equip humà d'una organització, és a dir, que forgen la seva cultura corporativa, influeixen positivament en la satisfacció, el compromís i el rendiment dels seus empleats (Boria-Reverter *et al.*, 2013). Per tant, el primer objectiu és compartir uns valors despulats de matisos patriarcals i assegurar-se que el mèrit de cada professional depèn de les seves compe-

tències i qualitats, i no es pot simplificar en una qüestió de gènere o de complicitat masculina.

Les empreses socialment responsables despleguen una àmplia varietat d'accions en matèria de RSC, dins del marc dels tres grans camps: social, econòmic i medio-ambiental. És dins l'entorn social, on l'organització ha de contemplar el benestar i satisfacció dels seus empleats; procurant la igualtat d'oportunitats entre dones i homes; oferint un marc de flexibilitat laboral; garantint condicions que no afectin la salut i la seguretat dels treballadors; fomentant la formació i el desenvolupament professional; atorgant programes de recolzament amb prestacions i considerant processos de consulta i participació de tot el personal involucrat en el desenvolupament de l'empresa.

És obvi que els valors compartits i la RSC en el seu àmbit socio-laboral realment influeixen en la igualtat de gènere, en la igualtat d'oportunitats, en la reducció i/o desaparició dels llocs de treball masculinitzats, en la bretxa salarial, el sostre de vidre, etc. És per tant en aquest aspecte específic de la RSC on emmarco la perspectiva de gènere, sumant la Llei de Igualtat¹⁹, la Llei d'igualtat de tracte i no-discriminació²⁰ i els 17 ODS (objectius de desenvolupament sostenible, ONU, 2015),²¹ a fi de contribuir a la conscienciació i desmitificació del sexisme interioritzat; és a dir, amb la voluntat de sensibilitzar als futurs graduats, líders i responsables de les futures organitzacions turístiques dels valors que han d'impregnar la cultura i responsabilitat corporatives.

Per això, la primera sessió s'inicia preguntant quins creuen que «són les creences habituals en les organitzacions en relació al lideratge femení». Verbalitzo comentaris «tradicionals» que encara són ben presents en les empreses amb la finalitat d'iniciar el debat, des de: «la dona és més emocional i no executa tant objectivament com l'home»; «la dona acosuma a tenir poca confiança en sí mateixa»; «la dona no pot, no és capaç de liderar un equip, i encara menys si aquest està format per homes»; «de fet, la dona tem ocupar llocs de directius»; «la dona no aguanta l'es-

19. Llei Orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes.

20. Llei 19/2020, de 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no discriminació.

21. Específicament l'ODS número 5 que fa referència a la igualtat de gènere per a aconseguir l'apoderament de les dones

très, es desfà a la primera»; «la dona no es bona negociant»; «ja se sap, la dona no allargarà la seva jornada laboral»; «has de tenir en compte que no li pots negar el permís de maternitat». Aquest és el primer sotrac que es provoca per tal que l'alumnat sigui conscient fins a quin punt els nostres pensaments estan culturalment «masculinitzats».

Transformació de la pràctica docent

L'assignatura de Direcció d'Organitzacions Turístiques té com a objectiu formar als futurs líders de les organitzacions (públiques i privades) que dirigiran el turisme en el territori. Introduir l'enfoc de gènere comporta reflexionar sobre com les organitzacions turístiques segueixen ancorades en un sistema d'estratificació cultural i institucional que manté diferents expectatives culturals i socials en funció de la categoria sexual *dona* i del tradicional «rol de gènere femení», fet que repercuteix negativament en el procés d'apoderament de les dones. En el sector hotelier, el cas emblemàtic és el de les *kellys* o cambres de pis o els llocs de recepcionista en horari nocturn, ocupats majoritàriament per homes. Per aquest motiu, s'emfatitza en una visió menys androcèntrica i amb una perspectiva de gènere ampliada. L'objectiu explícit és contribuir a un canvi de valors i anar desmuntant coneixements i comportaments patriarcals. Les qüestions inicials que s'han plantejat en relació als valors compartits envers la concepció estereotipada del lideratge femení continuen en la següent activitat docent de reflexió sobre conceptes apresos. Així, es planifiquen varies sessions amb petites presentacions (elaborades pels mateixos estudiants) per poder analitzar i arribar a ser conscients de fins a quin punt «estem institucionalitzats» en una determinada visió androcèntrica de la realitat laboral en la que vivim. I repensar quin futur esperem trobar a les organitzacions.

Els conceptes analitzats en aquestes micropresentacions tenen a veure amb: quins són els valors que acostumen a compartir les empreses?, en què consisteix la RSC?, existeix el Dia Internacional de la Igualtat Salarial?, quins són els pensaments o valors culturals que tenen les organitzacions respecte a les dones?, existeix bretxa salarial en el sector turístic?, existeix un lideratge femení?, et sents més còmode amb un cap del teu mateix gènere?, existeixen treballs masculinitzats i treballs feminitzats?, el teletreball anul·la la conciliació professional i familiar?,

el sostre de vidre impedeix a la dona promocionar-se professionalment?, quines són les dificultats habituals en la carrera professional?, la RSC contribueix a maquillar la igualtat de gènere d'una organització?, quins valors destaquen d'una empresa?, com es constata que una empresa compleix amb els seus valors *formals*? Aquest treball personal compartit amb els estudiants permet anar sensibilitzant i *reconstruint* conceptes ancorats en una perspectiva androcèntrica.

Promoció de valors i models igualitaris

Un cop constatada la importància de la RSC, s'emfatitza en com una cultura corporativa compartida entre empresaris i empleats ha de promoure condicions d'igualtat entre dones i homes, forjant una cultura empresarial basada en la igualtat d'oportunitats. Això suposa l'establiment d'unes condicions laborals igualitàries, tant en l'accés a un lloc de treball, com en la seva retenció i promoció (carrera i retribució). És a dir, suposa fixar polítiques explícites d'igualtat en l'accés a la feina i en la promoció professional de les dones en les diferents ocupacions i categories laborals, àrees o departaments de l'empresa. S'analitza el sostre de vidre, és a dir, aquells límits de promoció que tenen les dones pel fet de ser dones, així com les barreres «invisibles i soterrades» en el sí de les organitzacions que impossibiliten a les dones ocupar llocs de nivell. Implica també ensenyar a definir de forma neutra els llocs de treball segons les competències tècniques, professionals i formatives requerides. Això suposa obviar pautes discriminatòries com: disponibilitat horària i possibilitat de viatjar; o ometre certes preguntes personals en els processos de selecció: estat civil, càrregues familiars, etc. Finalment, s'incideix en la implementació de criteris igualitaris en les polítiques de retribució (equitat interna i competitivitat externa), així com l'adequada valoració de tots els llocs de treball (amb criteris ponderats), per eradicar la bretxa salarial.

S'emfatitza en el fet que el sector econòmic del turisme té llocs de treball que històricament s'han ofert a les dones, com, per exemple, el departament de pisos. Així, es constata que el treball de les cambres de pis és una feina feminitzada i de dur acompliment diari. La neteja d'habitacions implica estar «un 85 % de la jornada laboral diària en postures perjudicials pel cos» (Mantovano, 2015, p. 12). D'altra ban-

da, el desenvolupament personal i les carreres professionals en la indústria turística, com en d'altres sectors econòmics, es basen en una norma masculina invisible. Posar l'accent en el concepte de *glass ceiling* o sostre de vidre, la bretxa salarial i els llocs de treball feminitzats ha de contribuir a diluir el tradicional sistema cultural i social de categorització sexual que afecta negativament al procés d'apoderament de les dones (Noguer, Crespi i Solé, 2020).

Quant a les cambreres de pisos, val la pena saber que, a començaments de 2016, es va crear l'associació Les Kellys a fi de reclamar els seus drets i millores de les condicions laborals (Fernández i Tomé, 2020). Un dels motius es deu a les sobrecàrregues i alts nivells d'estrès que els ocasionen lesions físiques greus, principalment a la zona lumbar i al túnel carpià. Segons Mantovano (2015), el 96 % de les cambreres pateix símptomes d'ansietat greu o lleu i el 28,45 % presenta símptomes de depressió greu. Una altra millora fa referència a la temporalitat, atès que la durada dels contractes depèn dels fluxes turístics, i per tant, gran part de les cambreres de pis estan contractades a temps parcial o com a fixes discontinues. La situació empitjora quan el servei de neteja de l'hotel està externalitzat en empreses multiserveis. Aquest tipus d'empreses no estan obligades a conservar les condicions laborals dels convenis col·lectius del sector hotelier. D'aquesta manera es rebaixa la categoria professional –les empleades passen de cambreres de pis a penes o netejadores– i reben uns salaris notablement inferiors dels que els correspondria si estiguessin contractades segons el seu conveni col·lectiu –fins a 300 o 400 euros menys al mes– (Cañada, 2015). A més, el nivell de treball que s'exigeix és major, havent de netejar moltes més habitacions en el mateix temps i amb el mateix resultat. Per últim, s'observa la campanya per a dignificar les condicions laborals que la Unió Internacional dels Treballadors de l'Agricultura, l'Alimentació i l'Hospteleria (UITA) va llançar el 2013 en diferents països, titulada *Arreglin el meu lloc de treball*. A Espanya, es va concretar amb la constitució de l'associació Les Kellys (2016). Com a cloenda de les seves reivindicacions, aquestes dones van proposar la Llei Kelly, amb un seguit de demandes que des de l'origen del moviment van publicar al seu blog.

Promoció de l'equitat en el treball i en els usos del temps

D'altra banda, la conciliació de la vida personal i laboral implica l'adopció de formes flexibles i horaris racionals d'organització del temps de treball, que possibilitin la corresponsabilitat de dones i homes en el treball domèstic i de cura de persones. També, tenir una representació equilibrada de dones i homes en tots i cadascun dels grups i categories professionals. Per això, es qüestionen aspectes com: Qui realitza les tasques domèstiques a casa teva? Hi ha treballs «exclusius» per a homes? Hi ha llocs de treball que han de ser ocupats només per dones? En aquest sentit, el teletreball ajuda a la conciliació personal i professional? El teletreball compensa més que la presencialitat? És més rellevant la presencialitat que la productivitat? A les organitzacions que coneixem o hem treballat, quants caps homes hi ha? I dones? S'emfatitza que un assoliment professional pot tenir un paral·lelisme amb la maternitat: amor, recolzament i empatia com competències personals bàsiques per treballar. De fet, està tant interioritzat que la maternitat suposa una barrera crucial en l'avenç professional de la dona, que es «combat», reforçant la importància del repte de ser mare, de la mateixa manera que s'aconsegueix un projecte professional.

Visibilització de les dones, comunicació no sexista i eradicació de les violències masclistes

Per últim, el darrer bloc de continguts es basa en l'atenció al llenguatge que s'usa: paraules inclusives no sexistes ni androcèntriques i publicitat no sexista en la comunicació corporativa tant interna com externa, oral i escrita. Es aquest precís moment, analitzo la nostra forma habitual a l'hora de comunicar-nos, amb la finalitat de fer-nos adonar l'ús de termes i expressions sexistes que s'utilitzen diàriament. D'altra banda, s'insisteix en les accions preventives i sancionadores contra l'assetjament sexual i l'elaboració d'un protocol de prevenció. És a dir, recordar sexismes quotidians que semblen «correctes», que estan interioritzats culturalment i manifestament admesos, però que impossibiliten la igualtat de ser i sentir. S'exposen situacions en les que les dones callen o no donen la seva opinió a les reunions; en les que els seus comentaris no es reconeixen o es minimitzen les seves aportacions per

la seva condició de dona; «compliments» sobre l'edat, l'aspecte físic, de vestimenta, etc. que disminueixen la importància del mèrit professional; els «habituals» acudits sexistes; o moments en els que se'ns cita com a «feminazi». Som capaços d'explicar un acudit que no sigui sexista, ni discrimini o segregui? Aquest és el repte.

En resum, aquesta experiència d'innovació docent feminista em permet compartir amb els estudiants una mirada àmplia, diàfana, de reflexió sobre el comportament i la cultura de les organitzacions turístiques tradicionals. El contingut segueix essent el mateix. Només canvia l'èmfasi, l'enfoc, els exemples, el debat o les dades quantitatives que es presenten a cada sessió, a mesura que es va desenvolupant el temari. Així, el transcurs de cadascuna de les classes esdevé cabdal per fer visible la necessitat d'una reconstrucció conjunta (de homes i dones) d'un nou estil de lideratge just i respectuós amb les persones, sense que aquestes visquin cap tracte de favor o discriminació per qüestió de sexe. Les micropresentacions i el debat constant ajuden a aquesta coeducació en la igualtat del tracte i les oportunitats.

Bibliografia

- Boria, S., Crespi, M., García, A. i Vizuete, E. (2013). Los valores compartidos en la empresa española. *Universia Business Review*, 37 (1), 68-85.
- Cañada, E. (2015). *Las que limpian los hoteles. Historias ocultas de precariedad laboral*. Barcelona: Icaria.
- Fernández-Muñoz, C. i Tomé-Caballero, M. (2020). Empleo del *storytelling* y las narrativas en primera persona en la comunicación de las *kellys* como referente para las ONG. *Profesional de la Información*, 29 (3), 290-325.
- Mantovano, P. (2015). *Dolor crónico por trastornos musculoesqueléticos (TME), síntomas de ansiedad y depresión. Estudio descriptivo de la situación de las camareras de pisos en España*. Madrid: UITA-Uthgra.
- Noguer, E., Crespi, M. i Solé, J. (2020). Los programas de igualdad de género en el sector hotelero: revisión crítica de la situación en Cataluña. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*.

9. CIÈNCIES DE L'AIGUA: EL FEMINISME COM A EINA VERTEBRADORA DE LA DOCÈNCIA FORA DE L'AULA

› **Jofre Herrero**

› **Diana Puigserver**

Ciències de la Terra, UB

Introducció

El ventall de noves relacions docent-alumne pot aplicar-se també en les classes fora de l'aula, conegudes com a sortides de camp, o campaments en el cas que durin més d'un dia (Carmona i Puigserver, 2011) es poden fer sessions purament expositives, activitats de camp on els estudiants realitzen una tasca i després tenen el feedback del professor, o sortides coorganitzades, on els estudiants tenen un rol actiu des de la planificació, treball de camp i confecció dels resultats de l'aprenentatge.

Les metodologies que tenen per objectiu un major grau de participació de l'alumnat produeixen un aprenentatge més profund (Dolmans, 2016; Hernández-de-Menéndez, 2019), raó per la qual s'estan fomentant cada cop més en l'àmbit universitari. Tot i això, un problema derivat d'una major participació i interacció entre els estudiants és l'afloreament d'actituds preexistents de caire masclista, racista, classista i altres formes de discriminació. Així, si bé com a col·lectiu universitari volem promoure eines i metodologies d'aprenentatge actiu, hem de gestionar les situacions cada vegada més recurrents de discriminació i de falta d'empatia entre l'alumnat i amb l'alumnat. Aquestes situacions de discriminació depenen d'un gran nombre de variables, però es poden veure agreujades en les classes de fora de l'aula de dies, degut a la pròpia convivència i al major temps compartit. Conseqüentment, queda evidenciada la necessitat d'eines i mètodes innovadors des dels feminismes amb l'objectiu de donar igualtat de condicions de participació i aprenentatge a tot l'alumnat.

Context docent

El Màster de Ciència i Gestió Integral de l'Aigua (CGIA) és un màster oficial de 120 crèdits que ofereix una formació multidisciplinària i especialitzada en les matèries de Cicle de l'Aigua, Usos i Aprofitaments de l'Aigua, Tractament d'Aigües i Recursos No Convencionals i Gestió dels Recursos Hídrics. És un màster amb un doble vessant formatiu: el professional i el d'iniciació a la recerca, amb èmfasi especial en les activitats formatives de caràcter pràctic. En aquest màster hi participen docents de 7 facultats diferents i des del curs acadèmic 2019-2020 es pot optar a la doble titulació amb el Master Sciences de l'Eau de la Université de Montpellier (UM).

Els graus i post-graus universitaris multidisciplinars són relativament recents. Això comporta que la majoria de docents provinguin d'una formació no multidisciplinària. Per tal d'evitar que els continguts siguin rígids i estancs en cada una de les disciplines, és necessari que des de coordinació d'aquests estudis es dugui a terme una tasca significativa d'impuls per a la integració dels continguts de les diferents disciplines. Amb aquest objectiu, es va crear l'assignatura d'Escola de Camp (5 ECTS) al final de l'etapa lectiva del màster (3er semestre), on l'alumnat ha d'integrar els coneixements adquirits en les assignatures de les diferents especialitats i treballar d'una forma cooperativa per poder dur a terme la diagnosi d'una regió/conca. L'assignatura és optativa del Màster de CGIA, pot ser escollida tant per estudiants de la UB com de la UM. Aquesta assignatura està plantejada eminentment pràctica i es pretén que l'alumnat integri els coneixements adquirits en les diferents assignatures en un cas real.

Les i els estudiants han de realitzar una anàlisi integral de les principals problemàtiques d'una conca hidrogràfica mediterrània. Amb aquest objectiu general, es realitza la caracterització climatològica i dels principals esdeveniments extrems, la diagnosi quantitativa i qualitativa dels cossos d'aigua i l'estudi dels principals usos de l'aigua i la gestió posterior de les aigües residuals i tractades. Les activitats formatives es basen en el treball de camp de 5 dies consecutius, treball de laboratori, seminaris i treball de gabinet, amb la participació de docents de diferents disciplines, així com professionals de diferents sectors.

Els resultats de l'aprenentatge en les primeres edicions s'havien avaluat amb presentacions orals per subgrups de les subtemàtiques de la sortida i una memòria final individual. Aquesta darrera edició (curs 2020-2021), ateses les mesures sanitàries, l'avaluació s'ha realitzat a partir d'una memòria grupal final que han desenvolupat de forma virtual i cooperativa. En aquesta memòria han integrat tots els coneixements adquirits durant el treball de camp i seminaris, ampliant-la amb la cerca i interpretació de dades procedents de les administracions i empreses implicades en l'àmbit de l'aigua. Per poder realitzar una avaluació individual, se'ls ha demanat una discussió individual de no més de tres folis d'algun dels aspectes derivats del treball grupal.

De la mateixa manera que Davidson (2009), creiem que les sortides de camp tenen el potencial transgressor per a inquietar la dinàmica de poder acceptada a l'aula. La temàtica de l'assignatura permet aproximar les problemàtiques reals a l'alumnat, interactuar amb professionals de l'àmbit de l'aigua i realitzar un treball transversal. Així mateix, la confecció d'un únic treball per part de tot el grup d'estudiants i el seguiment d'aquest per part del coordinador de l'assignatura, permet un aprenentatge més profund, fonamentant la proactivitat, l'autonomia, el treball cooperatiu i la resolució de conflictes. Conseqüentment, l'estructura i filosofia de l'assignatura s'adapta al nostre emergent sentit del que podria constituir un enfocament feminista de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Observació, reflexions i propostes de millora

En el context de l'assignatura d'Escola de Camp, la participació del estudiants és molt elevada en tasques de camp (presa de mostres, de mesures *in situ* i d'aplicació de protocols), tasques de laboratori, seminaris, debats, així com en el repartiment de tasques per a la confecció de la memòria final.

La complexitat entre el treball cooperatiu, els interessos individuals per un camp o disciplina concreta, i altres qüestions relatives a la socialització fan que sigui en el treball en grup on sorgeixen els conflictes. D'altra banda, es barreja amb conflictes no acadèmics anteriors i amb la convivència dels campaments. Durant les diferents activitats peda-

gògiques, però sobretot durant les tasques de gabinet i tutorització del treball, es poden veure si existeixen i quins són, els biaixos de gènere o altres tipus de discriminació. Conseqüentment, i fins a cert límit, l'equip docent pot mirar de gestionar i donar recursos a l'alumnat per tal de poder tractar aquests conflictes, identificant quin o quins són els orígens, els quals, no solen ser purament acadèmics.

La coordinació entre els membres de l'equip docent és essencial, tant en els continguts com en la detecció i gestió de situacions de discriminació de gènere. Quant a continguts, és important treballar la multidisciplinarietat, ja que és responsabilitat dels diferents docents que han impartit docència en el màster, però específicament dels docents que han participat en l'assignatura d'Escola de Camp, i donar un punt de vista integrador i pràctic de les diferents disciplines, evitant donar continguts estancs i inamovibles d'una disciplina concreta. Per altra banda, és important la interacció entre els membres de l'equip docent, ja que conscient o inconscientment, es repeteixen biaixos de gènere i de jerarquització o classisme, des de micromasclismes, el repartiment diferenciat de les tasques i el rol dels docents en relació als estudiants. Per exemple, quan dos docents comparteixen espai físic amb els estudiants, és important que es donin suport i interrelacionin els diferents continguts. En ambdós nivells, la multidisciplinarietat i les possibles situacions de discriminació estan presents: no es pot demanar a l'alumnat que siguin multidisciplinaris i que tinguin zero tolerància a qualsevol tipus de discriminació, si nosaltres, com a docents, no donem exemple.

Referent a la relació alumne-docent, la convivència d'ambdós col·lectius i la possibilitat del coneixement individual permet una empatia recíproca i crear situacions de proximitat. Des d'aquest nivell horitzontal enlloc de vertical de la relació docent-alumne, es pot crear coneixement de forma conjunta, l'aprenentatge resulta més profund i es poden gestionar des de l'empatia i la persona, enlloc de la institució, les possibles situacions de discriminació detectades.

En futures edicions de l'Escola de Camp i seguint en la línia descrita, s'incrementarà la participació de l'alumnat en el disseny de les activitats, tenint en compte les seves experiències i interessos individuals i grupals. Així mateix, proposem incorporar la visió feminista de forma

més explícita, tant del contingut i de les metodologies docents, com de la detecció i gestió d'actituds masclistes.

Ecofeminisme i la visió de l'aigua

Els continguts que proposem incorporar són tots aquells que vinculen les anàlisi de les causes socials i culturals dels problemes ambientals (Zimmerman, 1987) amb l'ecofeminisme, que aborda de manera més explícita les connexions entre la dominació de la natura i les estructures de poder dins de la societat i la cultura humanes (Bell, 2020).

La gestió de l'aigua ha sigut un dels focus de l'ecofeminisme. Els enfocaments feministes reconeixen el valor de l'aigua per al benestar humà com a part de sistemes naturals que es poden integrar als paisatges urbans. Específicament, els principis de «treballar amb aigua» i «fer espai per a l'aigua» a les ciutats és evident en la gestió del risc natural d'inundacions, el disseny urbà sensible a l'aigua i el drenatge sostenible, en particular els enfocaments d'infraestructures ecològiques que emfatitzen els beneficis per a la biodiversitat i el benestar humà (Bell, 2020). L'ecofeminisme confronta la privatització dels drets de recursos amb la possibilitat d'afrontar les desigualtats de gènere arrelades i reproduïdes per una estructura històrica que ha afavorit a l'home l'accés a recursos productius com la terra i l'aigua. En els darrers 20 anys, i en el context d'escassetat de l'aigua, privatització dels recursos hídrics i canvi climàtic, s'ha estudiat el rol de les dones en la presa de decisions sobre els problemes relacionats amb l'aigua (per exemple, Moraes i Perkins, 2007; Figueiredo i Perkins, 2013; Mandara, 2017), així com la baixa presència de les dones en els espais formals de decisió, situació agreujada en les societats i cultures on el rol de la dona està supeditat a l'home (pare, marit o germà) (Mandara, 2017).

Bibliografia

- Bell, S. J. (2020). Frameworks for urban water sustainability. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Water*, 7 (2), 1411.
- Carmona, J. M. i Puigserver D. (2011). La utilización de zonas experimentales para la adquisición de competencias y habilidades en el estudio de

- los recursos hídricos. A: Hernández, F. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 97-104). Barcelona: Indaga't.
- Davidson, J., Huff, L., Bridgen J., Carolan A., Chang A., Ennis K., Loynes K. i Miller J. (2009). «Doing Gender» at body worlds: Embodying field trips as affective educational experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 33, 303-314.
- Dolmans, D., Loyens, S., Marcq, H. i Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problema-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21 (5), 1087-1112.
- Figueiredo, P. i Perkins, P. (2013). Women and water management in times of clima change: participatory and inclusive proceses. *Journal of Cleaner Production*, 60, 188-194.
- Hernández, M., Vallejo, A., Tudón, J., Hernández, D. i Morales, R. (2019). Active learning in engineering education. A review of fundamentals, best practices and experiences. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing*, 13, 909-922.
- Mandara, C., Niehof, A. i Van der Horst, H. (2017). Women and rural water management: ¿Token representatives or paving the way to power? *Water Alternatives*, 10, 116-133.
- Moraes, A. i Perkins, P. (2007). Women, equity and participatory water management in Brazil. *International Feminist Journal of Politics*, 9, 485-493.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. Nova York: Routledge.
- Zimmerman, M. (1987). Feminism, deep ecology, and environmental ethics. *Environmental Ethics*, 9, 21-44.

10. INTRODUCCIÓ DE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA D'UNA ASSIGNATURA EN UN GRAU CIENTÍFIC: DIAGNOSI I PROPOSTES DE MILLORA

- › **Xènia Canals**
- › **Sílvia Bofill-Mas**
Biologia, UB

Contextualització de l'assignatura

L'assignatura de Virologia és una assignatura optativa de 3er del Grau de Biotecnologia de la Facultat de Biologia: es desenvolupa durant 6 setmanes de forma compactada 3 dies a la setmana en sessions de 2 hores.

Durant el curs 2019-20 es va dur a terme una diagnosi en perspectiva de gènere de mitja part de l'assignatura impartida per la Sílvia Bofill-Mas en el marc d'un TFG realitzat per Xènia Canal Calvo, estudiant del Grau de Bioquímica. L'objectiu d'aquest projecte va ser detectar aquelles pràctiques, eines, vocabulari i recursos que no promouien la inclusió i que accentuaven estereotips de gènere, buscar alternatives, generar recursos i implementar aquestes alternatives durant el curs 2020-21 perquè, un cop implementades, se'n pogués avaluar la repercussió en l'assignatura.

Estructura, objectius i avaluació

L'assignatura de Virologia es desenvolupa a partir de sessions presencials i no presencials, pràctiques de laboratori, treball dirigit (preparació de debats, realització dels treballs, exercicis i activitats d'autoavaluació) i aprenentatge autònom (lectures i vídeos disponibles al campus virtual i estudi).

Els objectius principals de l'assignatura són que l'estudiant adquireixi una visió global sobre la biologia i les característiques dels principals virus que ocasionen malalties; que sàpiga quins són els principals agents antivírics i vacunes emprades i les principals aplicacions bio-

tecnològiques dels virus; que adquireixi habilitats per moure's en un laboratori de virologia i que sàpiga processar la informació científica. La formació adquirida ha de contribuir a que l'alumnat sigui capaç d'obtenir, seleccionar i processar informació referida a la virologia de manera autònoma, per utilitzar-la en la solució dels problemes que la pràctica de la seva professió li planteja. La superació de l'assignatura ha de contribuir a que l'alumne apliqui principis ètics en la seva vida professional, adquireixi consciència social i es familiaritzi amb el grau de responsabilitat comunitària i individual que correspon a una professió biotecnològica.

L'avaluació consisteix en una prova de síntesi de tipus test i preguntes curtes, la realització de les pràctiques i el seu examen corresponent, un treball en grup i la redacció d'un article i la participació i seguiment de les activitats proposades.

Alumnat

En el curs 2019-2020 el grup estava format per 52 persones de les quals, 34 eren dones, 18 eren homes i no hi havia cap persona que hagués expressat identitat no binària. En el curs 2020-2021, el grup estava format per 62 persones de les qual 38 eren dones, 23 eren homes i hi havia una persona no binària. La realitat és que existia homogeneïtat a l'aula, amb certa diversitat cultural, tot i que molt minoritària: l'edat (un percentatge molt baix superava els 25 anys), la classe (majoria de classe mitjana) i la diversitat funcional (cap persona amb mobilitat reduïda i tan sols una al curs 2019-2020 amb diversitat psicològica) eren molt poc heterogènies.

Diagnosi: eines i resultats

Eines

Durant el curs 2019-2020 es va dur a terme una diagnosi introduint la perspectiva de gènere en el context de l'assignatura, basada en eines per a l'obtenció i recollida de dades: enquestes de valoració a l'alumnat, trobades i reflexió conjunta entre la professora de l'assignatura i l'alumna del TFG, i observació directa a l'aula.

Es va elaborar un primer llistat de possibles propostes de millora per a poder-ne avaluar el potencial grau d'implementació. Alhora, per poder fer de la introducció de la perspectiva de gènere quelcom mesurable, es van plantejar diferents indicadors, alguns dels quals, en ser quantitius (participació i assistència a classe) podien ser mesurats directament, mentre que per aquells que eren qualitius es va utilitzar el *gender integration continuum* (USAID Bureau for Global Health's Interagency Gender Working Group: 2002), un instrument que divideix en diferents grups les pràctiques segons el grau de potencial transformador (cegues, sensibles, responsables, transformadores).

Enquestes a l'alumnat

Respecte de les enquestes, una d'elles incorporava preguntes personals (tipus de subjecte, relació amb les violències masclistes i/o LGTBIQfòbiques i quina actitud prenen enfront diferents situacions i per què); l'altra enquesta era una valoració sobre l'assignatura en general però posant èmfasis en uns indicadors que mostren el nivell d'introducció de la perspectiva de gènere. Alguns d'aquests indicadors eren el tipus de metodologia impulsada, la promoció de la participació a l'aula, el llenguatge utilitzat, els objectius, el tipus de rol que pren la docent (única coneixedora de coneixement, acompanyant de necessitats). L'objectiu d'aquestes era poder tenir recollida la visió de l'alumnat, més enllà dels correus i converses informals que van tenir lloc també durant el curs.

Espais de trobada i valoració

Les trobades entre la professora i l'alumna de TFG van servir per conèixer les possibles necessitats (apoderament femení a l'aula, transformació de la classe magistral per evitar dinàmiques patriarcals) i limitacions (temps, compliment pla docent), aspecte important per poder dur a terme una pràctica que tingués en compte tots els agents implicats. Amb les propostes, la professora també s'havia de sentir còmoda i era qui millor coneixia els obstacles a nivell d'institució i de recursos disponibles.

Observació (tercera persona)

Respecte de l'observació directa a l'aula, abans de començar l'assignatura es van seleccionar diferents ítems, segons el tipus de classe (magistral, debat i pràctiques) que van acabar donant lloc a una plantilla d'observació.

Existeix una manca de referents en seleccionar uns indicadors que puguin ser significatius de la qüestió dels aspectes de gènere a l'aula. Se'n van determinar uns de quantitatius (assistència, participació en preguntes, debats) i d'altres més qualitius (llenguatge, valors promoguts, referències a subjectes diversos). Aquesta desconexió va fer que durant el període d'observació, la plantilla anés variant: alguns no semblaven significatius i alhora, va caldre incloure'n d'altres per tal de reflectir la realitat.

Resultats curs 2019-2020

De l'observació directa a l'aula, i en relació a les intervencions de l'alumnat, els resultats mostraven una tendència clara dels nois a ocupar les intervencions quan responien a una pregunta de la docent o eren d'ampliació, mentre que les noies se sentien més còmodes preguntant dubtes. Això es pot relacionar amb la socialització de gènere, en el que els homes busquen el reconeixement per part del poder (en aquest cas la docent) i es senten posseïdors del coneixement alhora que els costa mostrar les debilitats (assumir que no han entès quelcom), mentre que les dones presenten més inseguretats respecte dels seus coneixements, de l'interès que poden tenir les seves inquietuds, i dubten del seu propi potencial.

De les enquestes respostes per l'alumnat se'n desprenien resultats interessants en referència al rol que aquest tenia en la participació a l'aula i en la valoració que feien de la perspectiva de gènere en l'assignatura: en el primer ítem, s'observa com, quan sorgia un dubte, les dones, en més d'un 60% de casos, solien resistir-se a preguntar, pensant que era cosa d'elles. En canvi, en el cas dels homes, alguns assumien aquesta opció, però també d'altres, com no pensar-s'ho i preguntar assumint que la docent no ho havia explicat prou bé, o com aixecar la mà si no ho feia ningú més.

En el cas de les classes-debat, tant ells com elles estaven sobretot preocupats per fer servir un llenguatge i un contingut correctes, però mentre elles enfocaven el seu paper dins del debat en poder donar el seu parer, ells es preocupaven d'intentar desmuntar la hipòtesi de l'altre grup.

Pel que fa a la valoració de l'assignatura, els homes tendien a les notes altes mentre que les dones eren més mesurades i puntuaven amb més exigència. Alhora, vam identificar que la metodologia utilitzada a l'aula era l'ítem menys ben valorat, calia doncs posar el focus en la metodologia i que aquesta facilités una participació de tot l'alumnat de forma igualitària.

Una aposta innovadora

Per tot l'exposat, en el curs 2020-2021 es van introduir una sèrie de canvis:

- Abans de l'inici de la assignatura es va proposar revisar la bibliografia i el material gràfic usat a l'aula perquè hi hagués paritat en les autories i en les imatges usades (no estereotipades).
- Quant a llenguatge, es va intentar utilitzar un llenguatge inclusiu.
- A l'inici de curs es va enviar un qüestionari que contenia preguntes sobre la identitat de gènere de l'alumnat i d'altres aspectes de l'assignatura per tal d'adaptar-la a les seves necessitats (interessos, hores de dedicació, metodologia, avaluació i espai per a les singularitats). Aquest també incloïa un *knowledge and prior study inventory*, KPSI (Young i Tamir, 1977), per saber quins coneixements creien que tenien respecte de la Virologia, i així poder anar avançant juntes en el contingut sense pressuposar continguts adquirits. L'alumnat, excepte el no binari, preferia el format de classe magistral. Tot i així, moltes d'elles volien magistral i no magistral. Respecte de les avaluacions, destaca el fet que la majoria volien ser avaluats amb exàmens principalment, però mentre elles preferien exàmens parcials acompanyats d'exercicis, ells apostaven per proves finals i parcials. Alhora, mentre que elles preferien que els exercicis i la feina personal tingués més pes, ells apostaven per donar pes als exàmens. Atenent als resultats, i sense possibilitats de poder modificar el pla docent en aquell moment, es va mantenir l'avaluació mitjançant examen final,

la qualificació obtinguda a les pràctiques, un exercici per cada part de l'assignatura i seguiment de diferents propostes de les professores.

- Es va optar per proposar als estudiants de redactar un article divulgatiu sobre virus emergents amb la intenció de promoure una activitat que podia ser adequada per a les noies doncs els permetia indagar en temes del seu interès sense necessitat de fer-ho mitjançant intervenció directa a l'aula. Per això, es va organitzar un seminari exclusiu d'aquest tema amb 3 dones professionals de la divulgació científica. Alhora, la idea era que aquests articles de divulgació fossin avaluats per la docent però també per l'alumnat (*coavaluació participativa*). A més a més, la coavaluació, al tenir més agents implicats, fa que es resultats siguin més significatius. Durant el curs va sorgir l'oportunitat de que els millors articles fossin publicats en el blog sobre articles divulgatius de la facultat i va ser l'alumnat qui va escollir els millors articles que creien mereixien ser publicats. Curiosament, els 7 articles seleccionats van ser escrits per dones. Cal destacar que a l'hora de seleccionar-los no es podia saber qui n'era l'autor/a. Aquesta proposta va tenir molt bona acollida sobretot per part de les alumnes escollides.
- Entenent les metodologies docents feministes com aquelles pròpies de les pedagogies compromeses amb el pensament crític, reflexiu i desconstruït, es va mirar de posar sobre la taula temes no directament relacionats amb la virologia però sí amb la pràctica d'aquesta, com també estipula el pla docent de l'assignatura. Com a exercici de classe i per tal de posar el tema del gènere i la ciència sobre la taula, es va utilitzar un test d'associació implícita sobre gènere-ciència (<https://implicit.harvard.edu/implicit/>). Posteriorment es van comentar conjuntament els resultats i es va procedir a realitzar un petit debat al respecte. En una altra sessió es va proposar fer un debat cooperatiu sobre el paper de la ciència dins la societat. Alhora es va complementar el debat amb un *matriu de dominació* creat per a que es poguessin identificar com a subjectes diversos amb privilegis i opressions (Collins, 2000). El resultat va ser que, com era esperat, la diversitat en l'aula no era massa gran, i aquests resultats van generar també un debat interessant.
- Prenent la idea de bell hooks (1994) –la pedagogia feminista revolucionària no passa per eliminar l'ús de poder per part de les persones docents, però sí per «fer un exercici auto reflexiu continu i, sobretot, per assegurar una direccionalitat pedagògica no coercitiva ni domi-

nant»-, un dels temes del curs va ser un tema plantejat com a docència entre iguals. Es va promoure fer una investigació prèvia sobre el tema, elaborar una infografia posterior, en grups, i exposar-la a classe. D'aquesta forma, es pretenia trencar parcialment amb la unidireccionalitat i desconstruir el rol de la docent com a única figura de saber.

- Es va proposar als estudiants de llegir un llibre sobre virus emergents a aquell alumnat que ho desitgés per tal d'ampliar coneixements i familiaritzar-se amb textos de caire divulgatiu. Van llegir-lo 9 dones i 5 homes. Tenint en compte el percentatge de cada gènere en el grup podríem dir que no se'n va apreciar un interès més gran per part d'un grup o l'altre.

Resultats i conclusions

Un cop introduïdes les propostes al curs 2020-21, les enquestes i observacions realitzades indicaven que partíem d'un grup prou conscient del feminisme i la perspectiva de gènere.

Vam observar millor valoració per part de les dones de la perspectiva de gènere en l'assignatura. També més exigència en tots els gèneres en l'apreciació d'elements, com els objectius i el llenguatge, no inclosius com poden ser la racialització i l'orientació de gènere.

En molts sentits el grau de satisfacció de l'alumnat va ser major que el curs anterior, sobretot entre el gènere no binari/femení. Les dones agraïen posar el gènere sobre la taula, parlar-ne. Demanaven més referents femenins. Potser a mode d'autocrítica caldria no només visibilitzar sinó cercar fórmules per també apoderar. Es va fer difícil l'anàlisi de la persona no binària ja que costava veure la significació concreta d'aquest gènere. Tot i així, s'apreciava una sensibilització major pel llenguatge i altres ítems concrets que responien i feien visible la identitat de gènere.

La docent també es va sentir més a gust en el curs, més connectada, va gaudir més la docència, va estar més motivada tot i sentir que era difícil amb el nombre d'hores disponibles complir amb el pla docent alhora que intentar implementar pràctiques feministes que requerien certa desacceleració o temps extra per atendre de manera individualitzada l'alumnat.

Respecte del contingut, la satisfacció de les expectatives i necessitats de l'alumnat es va veure minvat i sentien més necessitat de coneixement teòric i casos pràctics. Pels homes en molts casos les qüestions relatives al gènere seguien no sent una prioritat real, no els costava admetre que necessiten més contingut teòric específic, sent conscients que això, en el curs del que estem parlant, implicava deixar de banda continguts de conscienciació social, malgrat consten al pla docent de l'assignatura.

Es va observar un increment gran de satisfacció en com el rol de la professora es desjerarquitzava generant contingut bidireccional i a partir de les i els estudiants. Respecte de la metodologia, el grau de satisfacció va incrementar en relació al curs anterior.

Pel que fa a les intervencions les dones seguien intervenint poc i els homes intervenien amb diferents motivacions. Quan volien ampliar, els homes preguntaven directament o després de classe mentre que les dones marxaven amb el dubte. I en els debats mentre, ells intentaven sobretot utilitzar un llenguatge precís, per a elles l'esforç era simplement intervenir.

En la valoració individual, hi havia un increment de satisfacció individual sobretot en el gènere no binari/femení, respecte el grupal no es van apreciar canvis. Cal remarcar que la valoració de l'impacte grupal en temps de pandèmia podria no ser significatiu.

Bibliografia

- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Nova York: Routledge.
- Bell hooks (1994). *Teaching to transgress: education as practice of freedom*. Nova York: Routledge.
- USAID Bureau for Global Health's Interagency Gender Working Group (2002). *Gender integration continuum*. <https://www.igwg.org/training/programmamic-guidance/>
- Young, D. B. i Tamir, P. (1977). Finding out what students know. *Science Teacher*, 44 (6), 27-28.

NORMES PER ALS COL-LABORADORS

<https://bit.ly/3DKFESh>

EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resum** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la qual tracta l'original i l'àmbit disciplinari corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

Si els canvis exigits són significatius o afecten bona part del text, el nou original és sotmès a l'avaluació de dos experts externs i d'un membre del Consell de Redacció. El procés es duu a terme com a «doble cec».

REVISORS

<https://bit.ly/3oF4izw>

L'Institut de Desenvolupament Professional (IDP / ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.