

UPV/EHU |



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

Las aulas universitarias son espacios atravesados por profundas relaciones de poder y dominación (Matz et al., 2017). Los sistemas de opresión que operan en la vida cotidiana se(re)producen al mismo tiempo en las aulas (Moss-Racusin et al., 2012), generando discriminaciones y distintas expresiones de violencia entre el alumnado que condicionan supaso por el mundo universitario llegando a afectar a su futuro profesional y su propia autopercepción en la vida cotidiana. El interés de este trabajo reside en analizar las múltiples maneras y formas en las que opera el sistema sexo-género de dominación masculina (Martínez-Palacios, 2014) en las aulas en las relaciones entre pares desde la mirada del alumnado. El objetivo es cartografiar desde un enfoque feminista crítico e interseccional las relaciones de poder y desigualdades en las aulas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación/Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea, en especial en los grados de Sociología y Ciencia Política (UPV/EHU) desde la perspectiva del propio alumnado. Lo novedoso es que el objeto-sujeto de análisis es el alumnado; es decir, las desigualdades de género se van a analizar desde la mirada del alumnado en una perspectiva de bottom-up con voluntad de establecer condiciones materiales y simbólicas para gestionar relaciones de igualdad, preferentemente entre el alumnado y por el profesorado.

ABSTRACT

University classrooms are spaces that are traversed by profound relations of power and domination (Matz et al., 2017). The systems of oppression that operate in everyday life are (re)produced at the same time in the classroom (Moss-Racusin et al., 2012), generating discrimination and different expressions of violence among students, which condition their passage through the university world, affecting their professional future and their own self-perception in everyday life. The interest of this work lies in analysing the multiple ways and forms in which the sex-gender system of male domination (Martínez-Palacios, 2014) operates in the classroom in peer relationships from the students' point of view. The aim is to map, from a critical and intersectional feminist approach, the power relations and inequalities in the classrooms of the Faculty of Social Sciences and Communication/Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea, especially in the degrees of Sociology and Political Science (UPV/EHU) from the perspective of the students themselves. The novelty is that the object-subject of analysis is the student body; in other words, gender inequalities will be analysed from the students' point of view in a bottom-up perspective with the aim of establishing material and symbolic conditions for managing relations of equality, preferably among the student body and by the teaching staff.

AGRADECIMIENTOS

No quiero dejar pasar la oportunidad de comenzar o terminar este Trabajo Fin de Máster dando las gracias. Agradecer es un ejercicio de humildad, de ser conscientes de que todo lo que hacemos, pensamos, escribimos, producimos no es nuestro, sino que es un poco de todas las personas que nos rodean, nos apoyan, nos cuidan y nos quieren. La realización de cualquier trabajo, pese a que lleve el nombre de la persona que lo redacta, no le pertenece a ella: es la suma, es la recopilación de los granos de arena que han ido poniendo todas y cada una de las personas que han formado parte de una manera y de otra en el proceso del proyecto. Este trabajo aspira a contribuir con un granito de arena a esta playa de ideas que es el conocimiento crítico, situado, contextualizado, reflexivo y en constante duda al que aspiro; este conocimiento que, como dice Donna Haraway (1988), es una fotografía inacabada a la que, si bien se puede contribuir con fotos desde diferentes ángulos, nunca estará completa, siempre será (la realidad) un puzzle inacabado. Este trabajo parte y está escrito desde un posicionamiento concreto, desde una mirada situada enraizada en una historicidad, temporalidad y espacios concretos. El trabajo que se defiende lo han ido conformando las alumnas entrevistadas que, gracias a sus testimonios, han ido dándole forma; pero también lo han ido configurando las autoras a las que he tenido el placer de leer, las conversaciones con mis amigas... Más concretamente tengo que agradecer a mi tutor, Igor, por proporcionarme la idea de realizar este TFM y por haberme brindado ayuda y apoyo durante todo el proceso y haber confiado en mí, eskerrik asko! A Iraide, por toda su paciencia, atención, generosidad y compañía ofrecida de manera totalmente desinteresada durante todo el año, creo que sin sus consejos y materiales bibliográficos no hubiera podido realizar este trabajo con tanta alegría. A todas y cada una de las alumnas y compañeras que han participado en las entrevistas y se han abierto de una manera tan honesta, sincera y visceral acerca de temas que las atravesaban, ¡gracias a todas! A mi ama y aita por aguantar mis neuras, nervios y por sostenerme siempre. A mi hermana Ale, así como a mis amigas, por ayudarme con todos los temas que tienen que ver con el manejo de programas informáticos y presentaciones, ¡no sé qué hubiera presentado sin vosotras! A Mercé, por haber aparecido en mi vida y haberme aportado tanto durante este último año. Por último, a todas las mujeres que luchan cada día desde sus particularidades por tratar de derribar este sistema que atenta contra nuestras vidas de múltiples maneras, es un orgullo ser parte de todas vosotras.

“Renunciar a la verdad,
renunciar a la verdad para volver a lo real
buscando acuerdos estratégicos,
forzarnos a estar allí, presentes, sin decodificar,
actuando en lo real,
desconfiar de los simbólico
tocar suelo
llenarnos de lodo
pactar
pactar, aunque nos joda
comernos el orgullo
no tener razón
nunca
más tener
razón
y volver a lo real”

Brigitte Vasallo en Lenguaje Inclusivo y Exclusión de Clase, 2021

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN	5
2.OBJETIVOS	8
3.ANTECEDENTES	10
3.1. <i>Cartografía que se ha analizado en educación superior hasta la fecha</i>	10
3.2. <i>Universidad y género</i>	12
3.3. <i>Literatura académica producida hasta la fecha, enfoque y vacío: ¿desde dónde partimos?</i>	15
4.MARCO TEÓRICO	18
4.1. <i>Introducción al sistema sexo-género de dominación masculina</i>	18
4.1.1. El sistema de dominación masculina	18
4.1.2. Un sistema dicotómico	18
4.1.3. A vueltas con el género: breve genealogía y reflexiones en torno al concepto	21
4.1.4. LAS TRES TENSIONES DEL SISTEMA SEXO-GÉNERO DE DOMINACIÓN MASCULINA	30
4.1.5. Las normas de género	42
4.2. <i>El sistema sexo-género en la educación</i>	47
4.2.1. Las expresiones de la desigualdad en educación	48
4.2.2. Resistencia feminista en el campo educativo	51
4.2.3. Desafíos y retos de la educación con perspectiva de género	53
5.METODOLOGÍA	56
5.1. <i>Cristalizando las relaciones entre la investigación, posición y contexto</i>	56
5.2. <i>Investigación feminista: ¿qué supone investigar feministamente?</i>	59
5.3. <i>Punto de partida: ¿desde dónde investigamos? Introducción a la epistemología feminista y posicionamiento dentro de ella</i>	61
5.4. <i>Sujetas de investigación</i>	68
5.5. <i>Técnicas de recolección de datos e información</i>	70
6.ANÁLISIS	75
6.1. <i>La creciente necesidad de nombrar y problematizar un problema que atañe a la cotidianidad de las aulas</i>	75
6.2. <i>Las normas de género: operalización, internalización y (re)producción de ellas en el aula</i>	77
6.2.1. DISCRECIÓN	79
6.2.2. PERFECCIONISMO	84
6.2.3. RESPONSABILIDAD Y DISCIPLINA	94
7.CONCLUSIONES	102
8. LÍMITES, DUDAS SURGIDAS DURANTE EL PROCESO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	105
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
10. ANEXOS	113

1.INTRODUCCIÓN

La universidad es un espacio donde se fragua el tránsito de la juventud (e incluso la adolescencia) a la adultez. Los años universitarios tienen una influencia en las vidas de lxs alumnxs. En las aulas se genera y comparten conocimiento(s) y se prepara al alumnado de cara a su futuro laboral pero, además, en las aulas –durante los años que dure cada grado– se va a generar una cotidianeidad entre el alumnado, es decir, se va a generar de manera artificial un grupo, y ese grupo lo componen todas y cada una de las alumnas. Las interacciones entre el alumnado están atravesadas, como en cualquier espacio, por relaciones de poder y dominación; y éstas, a su vez, generan espacios de expulsión y márgenes. Las aulas son un espacio de interacciones y tensiones, que están en constante (re)producción y cambio; en las aulas, aparte de generar conocimiento(s), suceden multitud de dinámicas. El paso por la universidad ayuda a lxs alumnxs a formarse en el nivel educativo, pero también a nivel relacional y emocional; la etapa universitaria es la última etapa educativa que prepara a lxs jóvenes para la siguiente fase vital, la cual dentro de este sistema capitalista sería el ámbito laboral. Los años universitarios moldean a las personalidades de lxs alumnxs, y ayudan a formar su propia autoimagen, su autopercepción e incluso su autoestima.

Dentro de las aulas, entre el alumnado suceden cosas. Las aulas no son espacios neutros y los sistemas de opresión y dominación que operan en la vida se (re)producen también aquí, generando desigualdades, opresiones, discriminaciones y malestares.

El aula no es un espacio neutro, objetivo ni estanco: es un espacio donde convergen diferentes subjetividades, y se dan diferentes relaciones de poder no sólo entre alumnado y profesorado, sino entre las alumnas-alumnos. En el aula, se manifiestan, se producen y (re)producen desigualdades generadas por el sistema de dominación masculina, por la clase social, por el capital cultural que se tiene (conocimientos, capacidad cognitiva, capacidad comunicativa, control del lenguaje...), por la edad, la sexualidad, la etnia... La clase es un espacio mayoritariamente masculinizado y público, por lo tanto, es un espacio en el que los sujetos socializados y leídos como mujeres van a tener ciertas dificultades y barreras para ocuparlo en comparación con sus compañeros hombres. A medida que se van generando interacciones en el aula, se van creando y (re)produciendo una serie de relaciones de poder inscritas dentro del sistema sexo-género de dominación masculina (Martínez-Palacios, 2014). No hay que olvidar que el aula es una especie de espejo de la realidad en la que vivimos.

En el aula, al ser un espacio público, masculinizado, donde se valora que se hable en alto, que se demuestre que se domina el lenguaje –entendiendo por dominio las altas capacidades, la tranquilidad y la voz neutra–, reproduce que ciertas personas en el aula vayan a tener el derecho a la palabra y la voz, y muchas otras, en su mayoría mujeres o masculinidades no hegemónicas, van a quedar relegadas al papel pasivo y de escucha. La forma en la que está diseñada la clase, y en especial la manera en la que se entiende y es impulsada la participación del alumnado por parte del profesorado, es una participación en sí misma excluyente, una forma de participación que no hace más que retroalimentar el patrón de dominación masculina y que alimenta las desigualdades en cuestión de género (pero no sólo, también la edad, el capital cultural y lingüístico, la procedencia, la clase social, etcétera). Haciendo de esta manera que los hombres blancos, heterosexuales, con capital cultural alto... sean los que monopolizan la palabra y el discurso en un aula, y desplazando aún más a los márgenes a todas las personas que no encajan en ese patrón masculino de dominación.

Tal y como hemos comentado, el aula no es un espacio neutro, ni objetivo, ni estanco. El aula es un espacio donde convergen distintas subjetividades y se materializan distintas relaciones de poder y, por lo tanto, el aula es un espacio dinámico, en movimiento, un espacio que se puede (y se debe) transformar. Además, apostar por una educación con perspectiva de género y feminista es apostar por valores como la igualdad, equidad y justicia social; valores no sólo más que compatibles con la Universidad, sino que son requisito *sine qua non* para avanzar en una docencia de mayor calidad.

El objetivo principal de este trabajo es analizar desde una mirada feminista crítica e interseccional las relaciones de poder y desigualdades que se dan en las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación/Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea, en especial en los grados de Ciencia Política y Sociología de la UPV/EHU desde la perspectiva del propio alumnado. Esto significa un cambio radical y epistemológico en la manera de afrontar y enfocar el sujeto de análisis, lo que implica a su vez una transformación en la mirada y en la forma en la que se aborda dicha problemática. Introducir la perspectiva del alumnado implica implementar un enfoque down-down, lo cual es algo novedoso dentro de las investigaciones y aproximaciones que la literatura académica ha hecho en materia de género y educación hasta la fecha. El enfoque down-down busca y tiene la potencialidad de generar la mayor horizontalidad posible entre la

persona que investiga y los sujetos participantes para así mismo ir tejiendo espacios de igualdad donde sea posible llegar a los testimonios y confidencias más íntimos.

El elemento central de esta investigación estriba en plantear un acercamiento de abajo a arriba que permita sacar las cosas/problemáticas que nacen desde el propio alumnado hacia la mirada del profesorado y ponerlo en el centro del análisis. Esto requiere a su vez de un nivel de afinidad y de cercanía que se posibilita a través de una serie de técnicas como los focus group, el mapeo corporal, las historias de vida y las etnografías feministas...pero también se posibilita a través de la propia posición de alumna, ocupando un doble rol como persona que investiga y que, simultáneamente, ha vivido en primera persona estas desigualdades. Es decir, forma parte de un proceso de politización y, al mismo tiempo, de recolección de testimonios de diferentes alumnas; es un trabajo que parte de una alumna que investiga desde su posición a otras alumnas.

Por último, este trabajo tiene la voluntad de nombrar y poner sobre la mesa mediante los testimonios de las alumnas, parte de la realidad de las aulas, es decir, hacer visible cómo opera el género y las consecuencias que genera éste en las aulas entre lxs alumnxs. Se busca contribuir a las investigaciones en el campo de la educación con perspectiva de género que lucha por mayor igualdad y justicia, pero desde la mirada del alumnado. De este modo, se aspira humildemente a contribuir, a ser un granito de arena en el largo camino de la igualdad real entre los sujetos que conforman las aulas y, de una manera más utópica, a derribar el sistema sexo-género de dominación masculina (SSGDM) que atenta contra todas y cada una de nosotras.

2.OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación reside en **analizar desde un enfoque feminista crítico e interseccional las relaciones de poder y desigualdades que se dan en las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación/Gizarte Komunikazio Zientzien Fakultatea desde la perspectiva del alumnado**. Esto significa un cambio radical y epistemológico en la manera de afrontar y enfocar el sujeto de análisis, lo que implica a su vez un cambio en la mirada y en la forma en la que se aborda dicha problemática. Introducir la perspectiva del alumnado implica implementar un enfoque down-down, lo cual es algo novedoso. El enfoque down-down busca y tiene la potencialidad de generar la mayor horizontalidad posible entre la persona que investiga y los sujetos participantes para así mismo ir tejiendo espacios de igualdad donde se sea posible llegar a los testimonios y confidencias más íntimos.

Una vez definido el objetivo principal, que es el que guía la presente investigación, se han establecido los siguientes objetivos específicos (OE), los cuales van en relación con el primero y facilitan llegar a la consecución del primero objetivo.

- OE1. Analizar cuales son los elementos del sistema sexo-género de dominación masculina que interfieren en el aprendizaje a partir del despliegue del sistema dicotómico que valoriza lo público frente a lo privado, lo productivo frente a lo (re)productivo y lo emocional frente a lo racional en una lógica dicotómica en la que lo masculino se presenta en el eje de valor y lo femenino en el del desvalor, la sanción o el coeficiente simbólico negativo. Esto se traduce en tratar de identificar y vislumbrar (hacer visibles) cómo y de qué manera interfieren y emergen las tres tensiones del SSGDM en las aulas universitaria tanto en (el valor de) las presentaciones orales, la participación pública, el trabajo en grupo, las interacciones fuera de clase, etcétera.

- OE 2. Explicitar la forma en la que este sistema sexo-género de dominación masculina se encarna en las alumnas a través de una serie de normas de género (la discreción, la rigidez, la perfección, la empatía, el cuidado, etcétera) que condicionan su proceso de aprendizaje llegando a generar situaciones que no sólo afectan a los resultados académicos a la igualdad en el aula sino incluso a su propia autoestima y a su propio

futuro profesional. Esto es, se aspira a cristalizar cómo operan y afectan las normas de género entre los y las alumnas dentro de las aulas universitarias en relación a la interacción entre ellos, a los roles que se les atribuye, a la división de tareas, a la participación en las aulas, al clima de las clases, a la relación con el profesorado, a los resultados académicos y a su propia autopercepción y seguridad.

- OE 3. Operacionalizar este relato sobre las consecuencias del clima de desigualdad existente en el aula, evidenciando la forma en la que las desigualdades se incorporan en forma de dolores, expresiones corporales, pérdida de autoestima y tendencias de abandono. Se busca visibilizar desde la propia experiencia de las alumnas esta desigualdad para que deje de ser interpretada en clave privada, y poder ser comprendida como una desigualdad de carácter estructural y política. En otras palabras, generar una base para que se pueda dar el tránsito de lo privado a lo público.

3.ANTECEDENTES

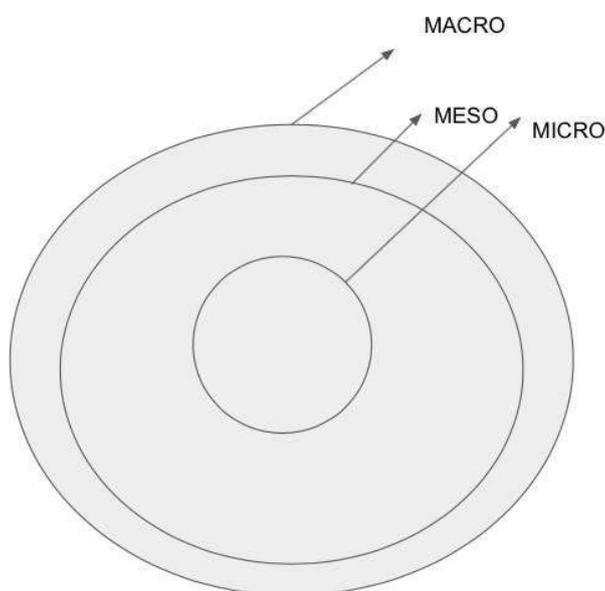
3.1. Cartografía que se ha analizado en educación superior hasta la fecha

En el siguiente apartado vamos a ordenar la literatura y la producción de artículos que hay en materia de educación y género en función del nivel de profundidad del análisis. Los materiales bibliográficos que se han venido produciendo tienen diferentes miradas a la hora de abordar la problemática.

En educación superior, durante las últimas décadas, se ha comenzado a estudiar cómo emergen los elementos del SSGDM, es decir, se ha analizado y trabajado el dónde acaba lo público y lo privado, lo productivo y lo reproductivo y la construcción del sujeto hegemónico. Los análisis e investigaciones que se han diseñado parten de diferentes acercamientos, por ejemplo: desde aproximaciones que analizan esta temática cuantitativamente (igualdad legal) o que estudian la presencia de profesores y profesoras en la universidad así como los cargos de responsabilidad que ocupan cada cual. A su vez, también parten desde aproximaciones que analizan cómo las normas de género afectan a la evaluación (por motivos de desigualdades producidas por el género) del alumnado respecto al profesorado desde perspectivas que analizan la elección y preferencia de las carreras del alumnado, desde perspectivas que analizan la capacidad más asertiva o menos asertiva del alumnado y profesorado... Es decir, se ha analizado la concreción que adquiere el sistema de dominación sexo-género en la educación superior y estos análisis se ha venido estudiando siempre desde la perspectiva del o la docente.

El componente de análisis de los trabajos, análisis y artículos es el entorno universitario. Los estudios se han escrito desde diferentes miradas y/o enfoques: desde la mirada de la propia universidad, desde la perspectiva del profesorado y desde el enfoque del alumnado. El enfoque de la universidad es un enfoque macro que se centra en la institución y organización de la universidad; la mirada del profesorado sería una mirada meso, la cual se centra en el profesorado y en la distribución desigual del profesorado en los puestos, cargos y responsabilidades que ocupan las mujeres y los hombres, las cargas de trabajo y la diferencia salarial. Por último, la perspectiva del alumnado corresponde a una mirada micro, siendo ésta una mirada que cristaliza y trata de hacer visibles las dinámicas y las relaciones de poder que se traducen en el aula entre alumnado-alumnado. El enfoque micro se ocupa de la microfísica de poder (Foucault, 1992) que se

dan en las aulas, siendo lxs alumnx los actores más importantes de éstas puesto que son los protagonistas del cuento(el entorno universitario, aulas y desigualdades). La mayoría de los estudios y análisis sobre educación con perspectiva de género se hacen centrándose en miradas más macro y meso, con análisis de carácter más cuantitativo y de división de cargo y tareas respecto a los géneros. Esto no es casualidad puesto que las miradas macro y meso corresponden a objetos de análisis en los espacios públicos, y puesto que la epistemología y el análisis científicos adolecen de una perspectiva de género y de recursos para poder llegar a las cuestiones más profundas del SSGDM, como sería el campo de la dominación simbólica (Bourdieu, 2006).La vasta mayoría de los estudios de educación superior con perspectiva de género incorporada o que incluyen cómo opera el género como uno de los factores a analizar en la educación superior, se han realizado desde componente macro y meso.



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, hasta la fecha existe poca literatura sobre educación superior abordada desde un enfoque micro. A día de hoy, existe un vacío en estudios e investigaciones sobre cuestiones relacionadas con qué está sucediendo en las aulas y las relaciones de poder que se (re)producen, las dinámicas entre el alumnado en las aulas, sobre la participación pública, sobre la voz, sobre las dinámicas en los grupos de trabajo... Analizar estas cuestiones supone analizar la microfísica de poder que se da en las aulas, supone tener la capacidad de vislumbrar elementos muy sutiles que pasan imperceptibles para unos ojos poco acostumbrados a la mirada feminista, supone ser

capaces de detectar y llegar a estudiar en su profundidad la dimensión de la violencia simbólica del SSGDM, que es el caldo de cultivo que permite su legitimación y su (re)producción.

3.2. Universidad y género

Hasta la fecha, se ha venido analizando la perspectiva más interna de la universidad: cargos, responsabilidades, etcétera; se ha analizado la perspectiva más del acceso de lxs alumnxs, cómo afectan las normas de género a la hora de la elección y preferencia de la carreras; se ha analizado cómo el género incide en las evaluaciones que el profesorado hace del alumnado; se ha analizado cómo mejorar el sesgo de género con las perspectivas docentes. Se ha analizado con herramientas, sí, pero hay una cosa que no se ha hecho: analizar la perspectiva del propio alumnado, qué es lo que pasa cuando se está trabajando en grupo. Porque, mediante testimonios, se ha visto que en los grupos pasan cosas y se dan dinámicas de poder y dominación, pero todo lo que pasa en éstos queda fuera del análisis. La presente investigación tiene la voluntad de tratar de aportar un poco de material a este vacío, pero antes de todo se va a tratar de ordenar los artículos sobre educación superior y género que han sido publicados en revistas de impacto como *Teaching Sociology*, *Culture and Education*, *Educational Action Research*, *Active Learning in Higher Education*, *Politics and Gender* y *American Sociology Association*, entre otras.

La forma de ordenación que se va a implementar es en relación al enfoque o mirada: macro, meso y micro. Con esto, se van a ordenar en relación a las miradas y se va a tratar de rescatar los aportes más relevantes en materia de género y educación para así tratar de suplir el vacío epistémico que existe en el espacio de la microfísica de poder que se da en las aulas entre el propio alumnado como sujeto protagonista de su propia historia. Este análisis se realiza desde una posición privilegiada (alumna que investiga y analiza al alumnado), lo cual facilita llegar a testimonios, confesiones y confidencias muy profundas que sólo son posibles por el posicionamiento de la investigadora en calidad de alumna. Esta posición se sitúa en tratar de desvelar, desde la posición de alumna a alumna, qué es lo que pasa.

A partir de ahora, trataremos de clasificar la literatura existente y las aportaciones más relevantes que se han hecho hasta la fecha en materia de educación superior y género. Para ello, vamos a ordenarlos en función del componente de análisis. Como se ha explicitado anteriormente, el componente de análisis común de todos los artículos e investigaciones es el entorno universitario,

pero los enfoques o miradas de los artículos puede ordenarse en tres niveles en relación a la profundidad del análisis y lo que es el objeto de análisis *per se*. Los tres componentes en los que se van a ordenar los artículos van en función de la profundidad de la capa de cebolla, pero son el componente macro, meso y micro.

Como es lógico, la vasta mayoría de artículos y publicaciones se han centrado en el enfoque macro, es decir, en analizar y estudiar la institución universitaria, la elección y preferencia de materias respecto al género, la división de funciones y cargos organizativos y burocráticos, el número y porcentaje de alumnado respecto al género, el sesgo de género en las guías docentes, los materiales...Desde el enfoque o mirada meso se ha estudiado y analizado la distribución inequitativa del profesorado, el número y la división por género de profesorado catedrático, el número de profesorxs precarixs y el género, las diferencias significativas en las cargas de trabajo respecto al género, el número de mujeres y hombres docentes, el reconocimiento de éstos respecto a sus compañeras y/o alumnado, el uso o empleo de lenguaje inclusivo y no sexista, el enfoque epistemológico a la hora de dar clase... Por último, está el enfoque micro, que es el que centra su atención en la relación del alumnado con las aulas universitarias y en las relaciones desiguales que se materializan y se retroalimentan en éstas. Esta mirada pone énfasis en las relaciones entre las alumnas, las formas de participación que se fomentan en las aulas, en los sujetos que participan en público y muestran más predisposición a hacerlo (y los que se quedan callados), en los sujetos que son considerados lxs alumnxs brillantes por el profesorado y los que tienen el liderazgo, complicidad y legitimidad de la clase y sus compañerxs. También analiza las relaciones de poder y pone el foco en lo que pasa cuando se trabaja en grupos, un espacio que suele quedar fuera del escrutinio público. Y se centra en las vivencias diferenciadas de lxs alumnxs respecto a los diferentes ejes de dominación que interseccionan y la centralidad o la periferia de estas respecto a la posición que ocupan.

Este componente micro es el que menos literatura tiene hasta la fecha, puesto que analizar desde una mirada micro supone ser capaz de comprender la microfísica del poder que atraviesan las aulas y cómo los elementos de la violencia simbólica del SSGDM emergen con una brutalidad descarnada en éstas. Acceder a estas cuestiones supone acceder a vivencias, testimonios e historias de las alumnas respecto a su paso por la universidad, vivencias que son silenciadas e invisibilizadas y que pasan por alto a ojos del profesorado y del propio alumnado. Con todo esto,

mediante este trabajo se pretende, si bien no es demasiado pretencioso, tratar de aportar un poco de luz a ese vacío epistémico que se encuentra en esta mirada micro de la educación estudiada y analizada desde una mirada feminista crítica e interseccional.

Características y elementos de análisis de las tres miradas y los elementos que abordan

Macro	Meso	Micro
<p>Se ocupa de analizar posiciones de cooptación y acceso a mayores cotas de poder de las mujeres en el entorno universitario.</p> <p>Reparto de cargos o responsabilidades públicas más elevadas y de poder en función del género.</p> <p>Acceso al espacio y funciones públicas desde un análisis de género.</p> <p>Análisis de las estructuras organizativas de la universidad, del reparto de los cargos, de los planes de estudio, de las guías docentes y de la preferencia y elección de los grados universitarios respecto al género.</p>	<p>Centra la mirada sobre la perspectiva del profesorado respecto al alumnado en relación a las desigualdades generadas en las aulas en materia de género.</p> <p>Análisis del profesorado, de los cargos y la carga de trabajo y responsabilidades en función del género, del número de profesorado ayudante respecto al género, del número de profesorado asociado y el reparto en torno al género, del porcentaje de profesoras catedráticas y catedráticos, de la relación del profesorado respecto al alumnado en función de su género (cómo se relacionan el o la profesora con el alumnado y cómo el alumnado se relaciona con el profesorado: respeto, reconocimiento, legitimidad, confianza, abuso, represalias...), del tipo de lenguaje que se emplea (si es misógino o no) e incluso de las metodologías docentes que el profesorado implementa (que pueden ayudar a paliar las desigualdades de género u otras que se dan en las aulas o que, por el contrario, las retroalimentan).</p>	<p>El análisis se centra en la microfísica de poder de las aulas.</p> <p>Una mirada que analiza los componentes más íntimos, sutiles y privados que se dan entre el alumnado dentro de las aulas.</p> <p>Los sujetos de estudio son lxs alumnxs y los análisis nacen a partir de sus testimonios, observaciones y vivencias: centralidad de la investigación.</p> <p>Análisis de la dominación y violencia simbólica del SSGDM en las aulas pero también de las resistencias.</p> <p>Reviste de una posición investigadora concreta.</p> <p>Vacío epistémico, pocas investigaciones hasta la fecha.</p> <p><u>Elementos a analizar desde la mirada micro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones entre el alumnado - Las relaciones de poder en cuanto al género y otras desigualdades - La construcción de los sujetos hegemónicos y sujetos pasivos y/o subalternos (centralidades y marginalidades) - Las interacciones del alumnado con el profesorado - El aula como espacio donde se materializan dominaciones y resistencias - Las formas de participación - Los trabajos en grupo: el reparto de las tareas, la asunción de roles, la formación de los grupos, la cohesión, el reconocimiento, la invisibilización...

Fuente: Elaboración propia

3.3.Literatura académica producida hasta la fecha, enfoque y vacío: ¿desde dónde partimos?

Si bien durante las últimas décadas los estudios y trabajos sobre género y educación superior se han multiplicado de manera exponencial (Lombardo y Lut, 2013; Kapitanof y Pandey, 2017; García,2012; Cruz,2007; Subirats, 1999, 2006), la vasta mayoría de la literatura académica que estudia y/o analiza las desigualdades en materia de género entre al alumnado ha sido escrita desde el enfoque o la mirada del profesorado; es decir, la mayoría de los artículos han sido producidos desde un enfoque top-down (Fisher,2001; Freixas y Fuentes-Guerra, 1997; García-Pérez et al., 2003, 2010) que ha impedido dotar de agencia al alumnado y, en consecuencia, convertirlo en protagonista de la identificación y gestión de las desigualdades. La literatura aplicada al análisis de género en educación superior se despliega en el estudio de la forma en que se concretan los elementos clave del sistema sexo-género de dominación masculina (Martínez-Palacios, 2015; Mouffe,1984; Rubin, 1975), vertebrados por la triple oposición entre lo valorado como público y privado, lo productivo y reproductivo, lo racional y emocional, que configura un sistema de valoración y reparto de trabajo entre el alumnado definido por la centralidad del sujeto hegemónico. Encontramos así desde aproximaciones que analizan cuantitativamente la presencia de profesores y profesoras en la universidad, cargos de responsabilidad que ocupan cada cual (Verge et al., 2018) hasta aquellas que se centran en cómo las normas afectan a la evaluación del alumnado por parte del profesorado (Moss-Racusin et al., 2012) o las que analizan la elección y preferencia de las carreras del alumnado (Matz et al., 2017);pero también aquellas que abordan, por un lado, la influencia de la capacidad más asertiva o menos asertiva en el clima del aula (González-Betancor et al., 2019), y, por otro lado, las prácticas educativas (Chen, 2019).Hasta ahora, las formas estudiadas de la concreción del sistema de dominación sexo-género se han venido estudiando siempre desde la perspectiva del docente y sus intereses preferentes.

El elemento vertebrador de todos los trabajos, análisis y artículos redactados es el entorno universitario. Ahora bien, la literatura académica y las investigaciones analizan este entorno desde diferentes miradas y/o enfoques: la mirada de la propia universidad, la perspectiva del profesorado

y el enfoque del alumnado. El primer acercamiento es un enfoque macro que se centra en la institución y organización de la universidad; el segundo aborda una perspectiva meso, la cual se centra en el profesorado y en la distribución desigual del profesorado en los puestos, cargos y responsabilidades que ocupan las mujeres y los hombres, las cargas de trabajo y la diferencia salarial. Por último, la perspectiva del alumnado corresponde a una mirada micro. Es una mirada que cristaliza y trata de hacer visibles las dinámicas y las relaciones de poder que se producen en el aula. Ahora bien, hasta la fecha, los estudios han profundizado en esta mirada, pero desde la perspectiva de la relación docente-alumnado y alumnado-docente.

Aquí nos proponemos cartografiar otra perspectiva, en la que la desigualdad puede convertirse en un punto ciego: la relación entre el alumnado. El enfoque micro se ocupa de la microfísica de poder que se dan en las aulas, siendo los y las alumnas los actores más importantes de éstas puesto que son los y las que incorporan las desigualdades y violencias y además lo hacen de forma sutil y naturalizada. La mayoría de los estudios y análisis sobre educación con perspectiva de género se hacen centrándose en miradas más macro y meso con análisis de carácter más cuantitativo y de división de cargo y tareas respecto a los géneros; y los que han asumido la lógica micro lo han hecho en una clave vertical que ahora horizontalizamos. Por este motivo, creemos que la relevancia de este estudio reside en el análisis del ámbito de lo simbólico (Bourdieu, 2006), es decir, todo aquello que es invisible o queda fuera del análisis de los estudios de género y educación de corte más cuantitativo. Sin embargo, hasta la fecha existe poca literatura sobre educación superior abordada desde un enfoque micro horizontal. A día de hoy, existe un vacío en estudios e investigaciones sobre cuestiones relacionadas con qué está sucediendo en las aulas y las relaciones de poder que se producen en los trabajos grupales, las dinámicas entre el alumnado en las interacciones cotidianas en las aulas, sobre la participación pública, sobre la voz, y sobre las consecuencias de todo el universo emocional, privado y reproductivo que el profesorado no ve y no valora (tampoco en la evaluación), a pesar de que genera patrones de desigualdad, tensión e incluso invisibilización y corporalización (Esteban, 2013).

Analizar estas cuestiones supone analizar la microfísica de poder que se da en las aulas, lo que supone tener la capacidad de vislumbrar elementos muy sutiles que pasan imperceptibles para unos ojos poco acostumbrados a la mirada feminista, pues implica ser capaces de detectar y llegar

a estudiar en su profundidad la dimensión más invisible en educación superior de la violencia simbólica del SSGDM, que es el caldo de cultivo que permite su legitimación y su (re)producción.

En resumen, el objetivo de este TFM es poner en el centro de la investigación sobre desigualdades de género en educación superior, por primera vez, la perspectiva del alumnado. Es decir, se busca completar las miradas macro y meso, añadiendo al análisis vertical micro, centrado en el alumnado, una perspectiva horizontal. El fin último es tratar de completar, aportar un grano de área, al vacío epistémico que existe actualmente entorno a los estudios en educación superior desde una mirada feminista y que nace y se enfoca en el propio alumnado, descentrando así la mirada omnipresente de los y las docentes y el personal universitario, que han sido históricamente quienes han guiado las investigaciones.

4.MARCO TEÓRICO

4.1. Introducción al sistema sexo-género de dominación masculina

4.1.1.El sistema de dominación masculina

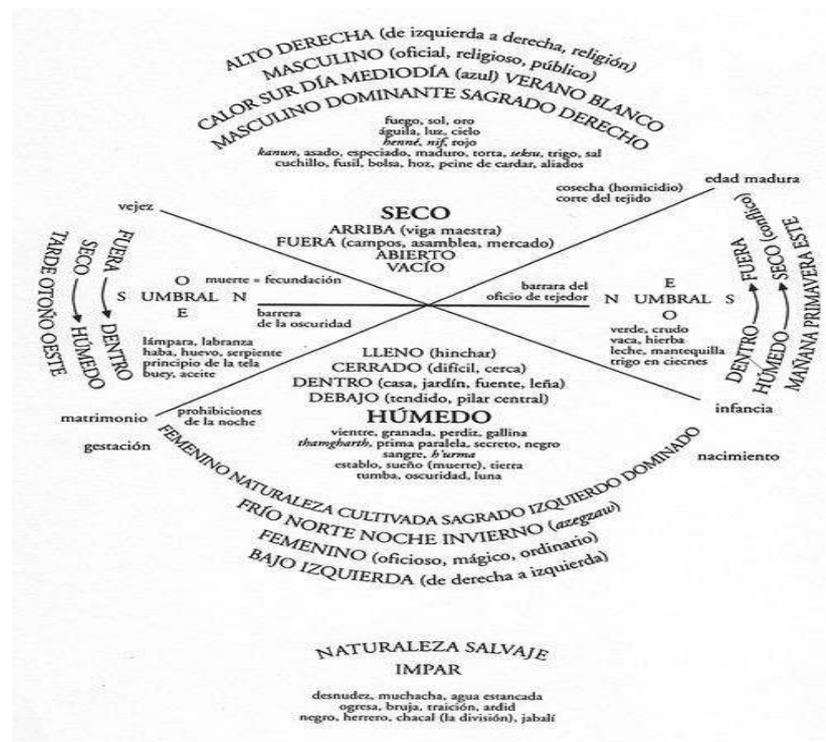
El sistema sexo-género de dominación masculina es un sistema que organiza y ordena en mundo alrededor de unas estructuras/categorías jerarquizadas y jerarquizantes que están estructuradas y enraizadas alrededor de una lógica binaria-dicotómica. El SSGDM es, además, un sistema con pretensiones universalizantes, en el cual el sujeto varón se impone como sujeto hegemónico, universal y neutro, en contraposición al sujeto subalterno mujer, que está subordinado en todas sus dimensiones al sujeto hombre. Este sistema de dominación inflige una dicotomía que atraviesa y designa una serie de espacios y trabajos que son reservados a cada categoría. El espacio público y el trabajo productivo son los espacios y trabajos dados como naturales al hombre, mientras que el espacio privado e íntimo y todo el trabajo reproductivo y de cuidados son los espacios y trabajos asignados como naturales e inherentes a las mujeres. A su vez, es un sistema que paralelamente divide la razón y la emoción, todo lo que tiene que ver con la racionalidad y la neutralidad es una característica de los hombres, mientras que la emoción y los sentimientos son asociados a las mujeres. Dentro de esta división razón emoción, el SSGDM privilegia y revaloriza la razón frente a la emoción. El SSGDM tiene, como se explicará más adelante, la vocación del dominador en convertirse en universal frente a lo subalterno. Esto quiere decir que lo público, lo productivo y la razón está por encima y tiene más prestigio, valor y poder que lo privado, lo reproductivo y lo emocional, que está subordinado a lo que queda por encima. Siguiendo esta lógica, lo público, lo productivo y la razón se asocia con lo masculino, mientras que lo privado, lo reproductivo y la emoción se relaciona con lo femenino.

4.1.2. Un sistema dicotómico

Todo el sistema SSGDM está atravesado desde su configuración hasta su reproducción por unas categorías dicotómicas en las que una (categoría hombre) se impone sobre la otra (categoría mujer), subordinada, estableciendo así una serie de espacios, actitudes, ideas, socializaciones, construcciones sociales, relaciones de poder, etcétera que son dadas como naturales y neutras y que ayudan a que se mantenga y reproduzca el sistema de dominación masculina. El sistema sexo-

genero de dominación masculina es un sistema jerárquico que está fundamentado en la lógica de ejercer poder sobre algo. Dentro de esta lógica las categorías mujer y femenino están subordinadas a las categorías hombre y masculino. El SSGDM ordena las categorías masculino y femenino de forma jerárquica que dan significado a los diferentes acontecimientos sociales, es decir, para que exista un sujeto tiene que haber una categoría de lo Otro, dominando y subordinado. No puede existir la categoría hombre sin que exista la categoría mujer. Es por esto por lo que ambas categorías constituyen un elemento clave para la reproducción del SSGDM, puesto que éste para su mantenimiento necesita generar unas categorías dicotómicas que, a su vez, son jerarquizantes y dominantes, mientras la Otra es dominada y subordinada.

Esquema dicotómico del SSGDM que dibuja Pierre Bourdieu



Fuente: Bourdieu, 1999:12

El término SSGDM lo introdujo por primera vez la filósofa y pensadora belga Chantal Mouffe en el seno de las Jornadas de Feminismo Socialista celebradas en 1984 en Madrid. Mouffe, partiendo de la crítica marxista que se le había hecho al término patriarcado por su concepción ahistórica, toma como punto de partida el concepto de "sistema sexo-género" desarrollado por Gayle Rubin y le da

otra vuelta. Rubin, en su obra *Traffic in Women* (1975), define el sistema de sexo-genero (sexgender) como: “un conjunto de arreglos por los que una sociedad toma como realidades biológicas lo que son productos de la actividad humana”(Rubin, 1975:159). Mouffe acepta la definición ofrecida por Rubin, pero añade que el sistema sexo-género, además de definir las características propias de la masculinidad y feminidad, define un tipo de relación concreta entre ambas categorías. En la mayoría de las sociedades (por no decir que en todas), se ha impuesto el sistema sexo-género de dominación masculina. Sin embargo, no hay que olvidar, tal y como nos recuerda la pensadora belga, que este sistema de dominación es el resultado de una construcción social, es decir, que no es de ninguna manera la consecuencia de unas diferencias biológicas entre las categorías hombre y mujer (Mouffe, 1984). Si lo que se busca es construir un sistema basado en la igualdad en el que la categoría mujer no esté subordinada a la categoría hombre, se ha de aspirar a que las categorías de género no tengan ningún sentido (Mouffe,1999), a erradicarlas, puesto que las propias categorías implican dominación (Martínez-Palacios, 2014). Por este motivo, según Mouffe, la apuesta o el desafío del feminismo pasa por tratar no sólo de deconstruir las categorías de sexo y género, sino por abolirlas.

Tomando como referencia el trabajo *Innovaciones Democráticas Feministas* (2014), realizado por Jone Martínez-Palacios en colaboración con otras investigadoras y financiado por Emakunde, si bien en esta obra se ha utilizado el término sistema sexo-género de dominación masculina, se puede decir que el término patriarcado puede utilizarse como sinónimo a la hora de definir dicho sistema de dominación. La filósofa feminista Celia Amorós, en su trabajo *Notas para una teoría nominalista del patriarcado*(1992), explica lo siguiente en relación a la defensa del uso del término patriarcado:

el patriarcado (...) es un conjunto práctico, es decir, que se constituye en y mediante un sistema de practicas reales y simbólicas (...).Un conjunto práctico tal no puede ser sino metaestable, por lo que podríamos decir que el patriarcado es el conjunto metaestable de pactos –asimismo metaestables– entre los varones por el cual se constituye el colectivo de éstos como género-sexo y, correlativamente,el de las mujeres (Amorós, 1992:52).

Es por eso por lo que la filósofa feminista plantea que:

La construcción socio-cultural de los géneros tal como nos es conocida no es sino la construcción misma de la jerarquización patriarcal; aunque se afirme que es pensable «en teoría» la existencia de otras posibilidades, resulta difícil encontrar una razón suficiente por la que un sistema igualitario trataría especialmente de producir culturalmente las marcas del sexo-género (...). Preferimos, por ello, hablar de patriarcado aunque ello implique tener que hacer una serie de precisiones (Amorós, 1992:52).

4.1.3. A vueltas con el género: breve genealogía y reflexiones en torno al concepto

Antes de pasar a explicar el funcionamiento del SSGDM y las tres contradicciones/tensiones que lo componen, parece relevante dedicar unas líneas a discutir de manera breve acerca del concepto del género. El concepto de género ha sido uno de los conceptos centrales dentro de la teoría feminista en las últimas décadas. Así, para poder comprender en su totalidad y de manera integral el funcionamiento y la (re)producción del SSGDM, es imprescindible desgranar el concepto de género. O sea decir que el género constituye una categoría analítica, que tiene un sentido dentro del heteropatriarcado, pero que es una categoría que tiene que aspirar a abolirse si se quiere luchar por derribar el SSGDM, es decir, el género se ha de entender como una categoría de análisis para ir deconstruyendo las categorías de dominación y sus múltiples violencias que genera el heteropatriarcado. Fuera del SSGDM el género no tiene ningún sentido ni lógica.

Las bases de la epistemología occidental moderna están construidas alrededor de una estructura binaria y dicotómica, en la que la realidad se agrupa en dos opuestos (Alonso, 2018). Esta lógica binaria atraviesa nuestra manera de ver y entender el mundo y genera una serie de categorías opuestas en las que las personas sólo podemos ser una categoría u otra, en ningún caso podemos ser ambas o ninguna (Missé, 2017). A través de esta concepción binaria y dicotómica se generan las categorías de hombre y mujer, ciudadano y no-ciudadanos, residente y migrante, heterosexual y homosexual, norte y sur, desarrollado y no desarrollado, niño/joven, viejos/adulto, funcional/diversidad funcional, y un largo etcétera. Estas categorías generan una jerarquía que ordena el mundo a través de esta epistemología en la que unas categorías serán las hegemónicas y las que serán definidas como normales con pretensiones universalizantes, mientras que las otras estarán dominadas y subordinadas a las primeras, estableciendo así unas relaciones de poder y

dominación de unas sobre otras. Las primeras categorías serán definidas como el sujeto y las otras como el objeto, lo otro, lo subalterno.

Llegados a este punto, conviene recordar que estas categorías son la herencia del pensamiento occidental científico-moderno, es decir, son construcciones sociales que se han expandido y tratado de universalizar como neutras, asépticas y objetivas por todo el planeta pero que de ninguna manera son naturales. Es más, como diría la antropóloga Almudena Hernando (2018), resulta fantástico el pensar que las sociedades se organizan de esta manera dicotómica. Las sociedades y el mundo son algo diverso y plural, donde no existen estas formas de organización y pensamientos dicotómicos. De hecho, la ecofeminista Amaia Pérez Orozco (2014) va más allá y expone que esta clasificación dicotómica del mundo no es solo fantástica sino que atenta contra las lógicas naturales de la vida.

Como ya hemos indicado, el concepto de género es una construcción social que se organiza en torno a dos categorías antagónico-dicotómicas y jerarquizantes que son socialmente construidas y aprendidas. Las categorías hombre-masculinidad y mujer-feminidad son dos categorías construidas socialmente y atribuidas a los genitales con los que se nace, es decir, se construyen haciendo una interpretación de la biología. En base a los genitales se establece un patrón, un sexo, que sólo puede ser hembra o macho. Si naces hembra, se te asigna la categoría mujer-feminidad; y si naces macho, la de hombre-masculinidad. Pero esto no es de ninguna manera un proceso natural; es la consecuencia de un complejo y continuo proceso de socialización que comienza incluso antes de que nazcamos. Así, la economista catalana Lourdes Benería define el género como “un proceso histórico que se desarrolla a distintos niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone la jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor” (Benería, 1987:46).

Partiendo de esta lógica, Molina Petit y Osborne (2008) definen el concepto de género como el resultante y la asignación de unos espacios concretos, unas características, comportamientos, actitudes y prácticas determinadas que se les asigna a las personas de manera en que unos serán categorizados como hombres y otras como mujeres. Esta categorización establece una jerarquía y una dominación de lo masculino frente a lo femenino. Por su parte, la socióloga Rosa Cobo señala

que uno de los objetivos fundamentales de analizar el género es el de tratar de deconstruir que lo cultural o humano es algo inherente a la masculinidad, mientras que la biología determina la femenino (Cobo,1995). Es decir, el género y los estudios de género son una herramienta analítica para entender las lógicas de poder que se inscriben bajo el supuesto teórico de las diferencias biológicas. De esta manera, el concepto de género ayuda a desgranar todos los supuestos naturales de las diferencias entre hombre y mujeres, y es a la vez una herramienta de lucha contra las desigualdades y violencias que produce el SSGDM. Además, centra la atención en los espacios y lugares que históricamente han estado invisibilizados dentro de las lógicas del heteropatriarcado, es decir, politizar lo privado, lo íntimo, lo personal. Parafraseando a la teórica feminista Kate Millet (1975), nos ayuda a comprender que “lo personal es político”, que lo que nos sucede a nivel personal no son hechos aislados y particulares sino que están íntimamente relacionados con la construcción social del género y las categorías hombre-masculinidad y mujer-feminidad.

Haciendo un breve recorrido histórico sobre las definiciones que se le ha atribuido al concepto de género, una de las pioneras en discutir acerca del concepto de género fue la antropóloga estadounidense Margaret Mead. En su obra *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*(1935), introdujo, en medio de la hegemonía de los discursos biologicistas y esencialistas en relación al género, que el concepto de género lejos de ser biologicista era una construcción cultural que variaba en los diferentes espacios y contextos.

Casi quince años después de la publicación de la obra de Mead, en el continente europeo la filósofa francesa Simone de Beauvoir retomó el debate acerca del concepto de género. A lo largo de su obra *El Segundo Sexo* (2017), la pensadora francesa discute acerca de cómo la feminidad es algo construido, no algo natural e inherente y, por lo tanto, no puede entenderse como sustancial. La filósofa, con la célebre frase “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana” (Beauvoir, 2017:371), rompe de manera radical con la concepción esencialista, naturalista y biologicista de la categoría mujer. Al afirmar que el ser mujer es una construcción, se admite que lo femenino y la feminidad es algo que está cargado de significantes sociales, políticos y culturales. La categoría mujer/femenino está siempre definida y construida en inferioridad a la categoría hombre/masculino, es decir, lo femenino está subordinado a lo masculino. En esta relación, las mujeres van a ser definidas en la alteridad, como lo “Otro” en relación a ellos, que constituyen y

son definidos como el Sujeto. Toda la construcción de lo “femenino” está construida en términos de subordinación a lo “masculino”, lo que significa que la construcción de lo femenino está basada desde sus orígenes en una relación de dominación y subalternidad de lo masculino. Las mujeres están constituidas como “lo otro” de los hombres, y ese ser “lo otro” implica que son los hombres quienes construyen esa categoría de objeto (Molina Petit y Osborne, 2008).

Durante los años 70 en Norteamérica, el debate en torno al concepto de género se torna centralidad entre las feministas norteamericanas. Las feministas norteamericanas rechazaron activamente el determinismo biológico que se le venía asignando al concepto de género. Explicitaron que el género tiene que ver con los aspectos relacionales de las definiciones normativas que se le han atribuido a la feminidad, que esta última es algo construido de manera social. Además, hicieron énfasis en subrayar que el concepto de género siempre es en relación a algo, es decir, es una categoría relacional y de complementariedad (Lamas, 2015). Así mismo, los debates que se dieron en torno al género supusieron la creación de numerosos estudios y ramas de conocimiento que fueron llamadas “estudios de género”. Luego, con el paso de los años, el término género empezó a emplearse en el ámbito académico en artículos y libros como sinónimo y sustitutos de la categoría mujer, debido a que ese término parecía más neutro, objetivo o aséptico a la categoría mujer. Ahora bien, la sustitución de la noción de género a la categoría mujer genera problemas puesto que, como han venido evidenciando algunas autoras (Scott, 1986), el término se adapta a la terminología académica, moderna y occidental del paradigma epistemológico (ipositivista!) de las ciencias sociales y trata de alejarse de toda la construcción política, cultural, social e ideológica de la que está cargada el significante o concepto de género. Esta acepción del género es una acepción totalmente desarraigada de su contexto, es decir, no cristaliza ni evidencia las relaciones de poder y dominaciones por las que está atravesada la propia categoría (Scott,1986).

Siguiendo esa lógica, la historiadora feminista Joan Scott (2008) explica que el concepto de género constituye uno de los elementos esenciales de las redes de poder que se organizan en la base de las relaciones y estructuras sociales. Esto quiere decir que el género es una de las construcciones básicas en las que el poder se articula, es decir, para esta autora el concepto de género es relacional. El género constituye una construcción social que se asienta en las diferencias

socialmente construidas y atribuidas sobre los sexos (Alonso, 2018; Scott, 2008). El género construye un sistema de creencias y valores concretos, es decir, actúa como una estructura que organiza la vida y la manera de percibir y vivirla.

Gayle Rubin es una de las personas referentes a la hora de desgranar lo que es el género. Rubin define el género como “una división socialmente impuesta de los sexos”(Rubin,1975:79). A lo largo de su obra *Traffic on Womens* (1975), introdujo el concepto sistema sexo-género para referirse a un conjunto de relaciones sociales jerarquizantes que se les da a determinados atributos físicos. Rubin define el sistema sexo-género como: “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana en la cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin,1975:159). La subordinación y dominación de las mujeres, lo “femenino” dentro del sistema sexo-género no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que la organizan, subraya la antropóloga estadounidense. Siguiendo esta lógica, Rubin señala que el sistema sexo-género “es un producto de la actividad humana histórica” (Rubin,1975:81). De igual modo, Rubin cristaliza que el sexo también es una construcción social:“el sexo tal y como lo conocemos —identidad de género, deseo y fantasía sexual, conceptos de la infancia— es en sí mismo un producto social” (Rubin,1975:159).

Es decir, si bien la(s) teoría(s) feminista(s) han problematizado y se ha aceptado la idea de que el género es una construcción social y cultural la cual se establece alrededor de el sexo, sin embargo, muchas veces se sigue sin cuestionar el sexo biológico. Es decir, el sexo biológico se suele comprender como inalterable e incuestionable. Pero con los años, al cuestionar el género como una construcción social, se ha comenzado a cuestionar el sexo también. Rubin (1986) sostiene la tesis de que el sexo está conformado socialmente, es decir, el sexo no es algo heredado naturalmente o biológicamente sino que esta moldeado socialmente. Esta afirmación conduce a pensar que las desigualdades en materia de sexo entre hombres y mujeres, que a lo largo de la historia el discurso hegemónico patriarcal se ha encargado de producir como si fueran unas diferencias naturales e inherentes a la naturaleza humana, no son biológicas, sino que son construidas.

La antropóloga subraya que las diferencias entre mujeres y hombres no son tales como las que nos han hecho creer, es más, indica que hay más semejanzas que diferencias. Las reglas, normas y prácticas mediante las cuales se establecen relaciones de poder entre las categorías hombre y

mujer no son más que una interpretación que se hace de la naturaleza. En esta interpretación prima la genitalidad asociada a lo masculino y subordina la femenina estableciendo una relación de poder y dominación de lo masculino sobre lo femenino. Para Rubin (1986), el sexo es construido socialmente, por lo tanto “las mujeres serán el resultado de relaciones generizadas en las que las mujeres (construidas como inferiores a los hombres) son intercambiadas por los hombres en operaciones de parentesco” (Alonso,2018:205). Por último, otra aportación relevante que hace Rubin es explicitar que la construcción del género está íntimamente relacionada con la sexualidad. Es decir, que el género y la sexualidad son dos categorías las cuales están íntimamente entrelazadas (aunque años más tarde la autora, haciendo una revisión de su tesis, planteará una autocrítica y apostará por la diferenciación del género y sexualidad). En la siguiente cita, explica la estrecha relación entre género y sexualidad: “El género no es únicamente la identificación con un sexo; también implica que el deseo sexual se oriente hacia el otro sexo. El reparto sexual del trabajo está implícito en ambas vertientes del género: los crea masculinos y femeninos, y los crea heterosexuales” (Rubin,1975:20). El género y la sexualidad, por lo tanto, son heteronormativos.

Judith Butler es una de las pensadoras que más aportaciones ha realizado sobre el concepto de género y es una de las máximas referentes en torno a este concepto. La autora nos plantea una pregunta sobre la que tirar de la bola de lana del ovillo del género, que es la siguiente: “¿Cómo se construye el género?” (Butler,2015:57). A lo que Butler responde que el género es “el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino” (Butler,2006:70). Butler, al preguntarse cómo se construye el género, está de manera explícita asumiendo que el género es una construcción cultural, pero la filósofa señala que debemos ser precavidas con esta asunción puesto que puede interpretarse erróneamente que el género es una construcción cultural que se asienta sobre el sexo biológico, sin poner en duda que el sexo, al igual que el género, constituye una construcción social. La construcción del género, además, ha de ir en coherencia y debe tener una continuidad entre el sexo, la práctica sexual y el deseo. Esto implica que la construcción de la identidad de género va asociada a unos determinados gustos, prácticas sexuales, deseos y formas de organizarse. El género tiene que ir en coherencia con el sexo asignado, pero además las prácticas sexuales han de ser heterosexuales al igual que los deseos. Por lo tanto, la construcción del género está interrelacionada con otros sistemas de poder como sería la matriz

heterosexual. Esto lo que indica es que el género no es la consecuencia de algo esencial o natural, sino que el género es performativo.

El género, para Butler (2006), es el resultado de la repetición incesante y constante de género. El género no es más que una performance, una actuación que realizamos de manera inconsciente (dominación simbólica) y de forma perpetua a través de unas normas sociales (comportamientos, actitudes, discursos, gustos...) que se (re)producen en la familia, escuela, religión, cultura, amigxs, etc. que nos atraviesan a las personas desde antes de que nazcamos y que, a su vez, son éstas las que construyen la realidad(Butler,2015). Cada sujeto, a la vez que va reproduciendo y repitiendo ciertas normas sociales, va descartando otras, siendo de esta manera el género el resultante de éstas. Con todo esto, el género es algo que está en constante cambio, no es algo estanco. Butler señala que “la matriz cultural (mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género) exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»” (Butler, 2015:72). Este tipo de identidades son aquellas en las que el género no es la consecuencia del sexo (entendido como algo biológico e inmutable) u otras en las cuales el deseo no va dirigido hacia el sexo y género contrario.

Sin embargo, las identidades de género disruptivas, que se salen de la normatividad de género impuesta son, según Butler, las que ayudan a dar coherencia y legitimar la relación entre sexo, género, práctica sexual y deseo. Porque, en la construcción de la identidad sexual, las prácticas sexuales han de ser/se construyen heterosexuales, al igual que los deseos (Butler, 2015). Precisamente son estas identidades de género “no normales, anormales” (Foucault, 1987) las que problematizan los límites y las normas reguladoras de la construcción cultural y normativa de género. Estas identidades de género que están en los márgenes son las que ayudan a cristalizar y desgranar los límites de lo que Butler denomina “matriz de inteligibilidad” y muestran unas prácticas subversivas de “desorden de género”(ibíd.:73)y otras matrices distintas (Butler, 2015).

Siguiendo el planteamiento de Rubin, parece relevante acercar los aportes que ha realizado el sociólogo y activista catalán Miquel Missé. El trans-activista advierte que el sistema sexo-género constituye un marco o sistema (Missé,2017). Este marco atraviesa a todas y cada una de las personas durante toda su vida y se va construyendo y (re)produciendo a través de normas, reglas,

comportamientos, instituciones, cultura, política, etcétera. El sistema sexo-género se organiza y estructura alrededor del binarismo sexual, lo que se traduce en que las personas únicamente pueden ser dos categorías: la categoría hombre y mujer. Es decir, una persona puede ser solamente hombre o mujer, no puede ser ambas ni ninguna de esas categorías establecidas. Estas categorías van asignadas con una serie de roles, comportamientos, jerarquías y subordinaciones. Además, son dos categorías que son exclusivas y excluyentes a la vez (Missé, 2017). El binarismo sexual es una norma compleja la cual se (re)produce de la mano del esquema del cis-sexismo.

La antropóloga madrileña Almudena Hernando (2018), tomando como referencia a algunas teóricas del concepto género, trae a colación, como hicieron algunas teóricas feministas, que el género es un concepto que existe en relación, en relación a algo, en relación a lo Otro (Butler, 2015). La tesis que sostiene Hernando (2018) es que el género implica siempre una relación, una "relación de poder" inherente y asociado directamente al propio concepto de género (Hernando, 2018:49; Scott, 1986:1067; Molina Petit, 2000:281). El género implica una relación simple, la cual "se define por la complementariedad de funciones sociales entre los dos sexos" (Hernando, 2018:50). Hernando identifica la identidad relacional con la identidad femenina y la individualidad dependiente con la identidad masculina. Entonces, la relación entre hombres y mujeres constituye una relación de poder, una relación monógama de pareja y una heterosexualidad obligatoria (Hernando, 2018). La antropóloga madrileña entiende el género como una relación de poder y subordinación, pero advierte que el concepto ha de utilizarse con la precaución de no (re)producir de manera inconsciente la naturalización de las identidades que el orden patriarcal asigna a las categorías mujer y hombre. Así, sostiene lo siguiente: "considero que el concepto de género (...) como una forma de hacer referencia a las identidades complementarias y desiguales de hombres y mujeres" (Hernando, 2018:173). Por último, subraya que la categoría género está intrínsecamente ligada al SSGDM, por lo que una sociedad no patriarcal pasa por ser una sociedad sin géneros, pues éstos no tienen cabida fuera del SSGDM (Hernando, 2018).

Mari Luz Esteban nos invita a entender el género "como lo que hacemos" (Stolcke, 2003), lo que se refiere a prácticas sociales y/o individuales que realizamos desde los cuerpos (Connell, 1995; Esteban, 2004) y no como lo que "somos". Con esto, la antropóloga vasca subraya la importancia de las praxis, las prácticas corporales que hacemos de manera individual o colectiva, sin olvidar la

relevancia que tiene la estructura social y los sistemas de género. Pero Esteban hace énfasis en superar el determinismo cultural de las estructuras sociales y comprender el género como una serie de prácticas sociales dinámicas, en constante transformación que las personas (re)producen mediante sus corporalidades, siendo los cuerpos espacios centrales donde se hace el género. Siguiendo esta lógica, el género para Esteban (2009) se refiere a una forma de “estar”, habitar el mundo, y no de “ser”. Esta manera de entender el género deconstruye el esencialismo de la experiencia de formar parte de un género u otro. Esta comprensión del género es perfectamente aplicable a la forma de entender la sexualidad y las preferencias sexuales. La sexualidad no sería comprendida entonces como una categoría estanca e inmutable, ni como una preferencia personal o gusto, sino como una forma de “estar” (Esteban, 2009; Bernal et al., 2007).

Esteban explicita en las siguientes líneas el proceso dinámico que constituye vivir el género:

(...) ser o sentirse hombre, mujer, o como quiera que se viva el género, así como tener relaciones heterosexuales, lesbianas o del tipo que sean (...) serían procesos totalmente dinámicos, prácticas que irían constituyéndose y modificándose, consciente o inconscientemente, dentro de marcos contextuales plurales, pero al hilo también de sensaciones físicas y emocionales que están en permanente discusión con las coordenadas históricas y sociales que las hacen posibles. La conformación de las identidades genéricas o sexuales serían procesos donde la narratividad y la corporalidad interactuarían mutuamente, a través de actos básicamente corporales: maneras de sentir, andar, expresarse, moverse, vestirse, adornarse, tocarse, emocionarse, atraer o ser atraída, gozar, sufrir... en interacción continua con los otros, actos que van modificándose en el tiempo y en el espacio (...)(Esteban, 2009:39).

Trayendo por último una mirada más holística e integral, para las feministas descoloniales el género es una construcción social que se organiza en torno al tipo de genitales del cuerpo humano, construyendo así las categorías antagónicas y dicotómicas de hombre y mujer. La diferenciación y posterior categorización se asigna a un sistema de jerarquía en el que la categoría “mujer” está subordinada a la categoría de “hombre”. La categoría mujer transforma su cuerpo en uno sexuado destinado a la reproducción. El género es una construcción social que establece dos categorías

antagónicas en las que el patriarcado se constituye y es (re)producido. La dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres es un factor social, de ninguna manera es algo natural. La dominación masculina es una construcción que tiene unas características similares al sistema racista y colonial que se desarrolló con la conquista de América Latina y posterior esclavitud de los sujetos colonizados. Dentro de esta lógica, Francesca Gargallo explica que el sistema de género y la guerra, así como el colonialismo, no solo se acompañan sino que también se refuerzan y retroalimentan mutuamente, ya que ambos sistemas jerárquicos tienen una base común (Gargallo,2007).

Después de este breve resumen sobre las aportaciones que diferentes autoras han hecho sobre el concepto de género, vamos a explicitar cuál es el marco que se va a utilizar a lo largo del presente trabajo. Cogiendo como referencia las aportaciones de María Alonso Vidal (2018), al igual que ella, vamos a entender el género como una categoría analítica que permite cristalizar y hacer visibles (para esos ojos tan poco acostumbrados a las gafas moradas) las desigualdades y violencias que sufren las mujeres y todos los sujetos subalternos en el marco del SSGDM. El género es una herramienta política que proporciona la teoría feminista para tratar de paliar, desvelar, deconstruir y luchar contra la violencia que el heteropatriarcado vierte contra los cuerpos y las vidas de las mujeres y todos los sujetos que permanecen en los márgenes. Con todo esto, comprendemos que el género “no lo traemos entre las piernas” (Suazo, 2018:12), sino que es la consecuencia de la asimilación, repetición y (re)producción sociocultural de una serie de discursos y normas sociales que construyen unos pensamientos y dan forma a unos marcos cognitivos. Éstos definen unos roles desiguales que se les asignará a los “hombres” y “mujeres” dentro de cada grupo social.

4.1.4.LAS TRES TENSIONES DEL SISTEMA SEXO-GÉNERO DE DOMINACIÓN MASCULINA

4.1.4.1. La dicotomía público-privada

Con todo esto, el término sistema sexo-género de dominación masculina es sinónimo del término patriarcado. Como se ha introducido brevemente al comienzo, el sistema sexo-género de dominación masculina se fundamenta en tres tensiones/contradicciones/conflictos que están presentes y condicionan toda institución, estructura y relación social. La primera tensión en la que

se fundamenta el SSGDM es la dicotomía público/privado, esta dicotomía separa y divide los espacios que son asignados a los hombres y mujeres, tratándola de hacerla pasar como natural. La dicotomía del espacio público/privado es, a ojos de muchas pensadoras feministas, la raíz del sistema de dominación masculina, puesto que gracias a esa asignación dicotómica de los espacios el patriarcado tiene la capacidad de designar los espacios femeninos (Molina Petit, 1994:24).

El pensamiento moderno liberal, además de la separación de las esferas pública y privada, construyó la idea de la propiedad privada. La propiedad privada la introdujo dentro del espacio privado junto con la idea de domesticidad/familiaridad. Cristina MolinaPetit, en su obra *Dialéctica feminista de la ilustración*(1994), identifica cómo el liberalismo asignó a las mujeres la esfera de la “pre-política”. A esta esfera la denominó “pre-política” porque es la esfera de las necesidades y ésta está conectada/imbricada con la naturaleza (Molina Petit, 1994; Martínez-Palacios et al., 2014). El pensamiento político clásico ha asociado y tratado de naturalizar la esfera privada a las necesidades fundamentales básicas que tenemos las personas para sobrevivir, es decir, la esfera privada es aquella esfera que se encarga de los cuidados, de la alimentación, de la (re)producción, etcétera. Tal es así que Amaia Pérez Orozco(2014) dirá que la esfera privada es aquel espacio donde se resuelve la vida.

Las mujeres que habitan el espacio privado sólo pueden introducirse en la esfera pública una vez que hayan resuelto todas las necesidades que tienen que resolver en el espacio privado. MolinaPetit (1994) añade que el liberalismo, además de la idea en la cual es en el espacio privado donde se resuelven las necesidades básicas, introduce la idea de la propiedad, de tal manera que lo privado se convierte en “íntimo”. Siguiendo la lógica expandida por el pensamiento liberal clásico, las mujeres no tienen la categoría de personas porque no tienen ninguna propiedad (Molina Petit, 1994), así pues, las mujeres quedan subyugadas a la esfera privada de la domesticidad. Carole Pateman, en su célebre trabajo *El contrato sexual* (1988), identifica dos elementos que son esenciales para mantener a la mujer domesticada y dentro de la esfera privada. Estos dos componentes son, por un lado, el matrimonio y, por otro, la prostitución. Mediante el contrato sexual se le asigna una mujer a cada hombre y un grupo de mujeres comunes para todos los hombres. Es decir, cada hombre poseerá una mujer privada que se ocupará de todo lo doméstico y de las necesidades básicas de la vida y el hogar. Así mismo, todos los hombres tendrán derecho a un grupo de mujeres comunes para ellos, mujeres públicas. La pensadora británica explica que para

que se pudiera establecer el contrato social sobre el que se sustentan nuestras organizaciones sociales y políticas, los hombres tuvieron que crear anteriormente un contrato sexual, evidentemente sin la consulta ni el consentimiento de las mujeres (Pateman, 1988; Martínez-Palacios et al., 2014).

La dicotomía público/privado y la asignación de lo privado y lo doméstico a las mujeres tiene una serie de consecuencias materiales y sociales más allá que la simple división del espacio (que nada tiene de simple). La subordinación de las mujeres al espacio privado y doméstico genera una serie de significantes y características concretas, es decir, construye una imagen de cómo debe de ser una mujer dentro de la sociedad; construye una idea concreta y que oprime y subordina a las mujeres a lo que se espera que sean dentro del sistema (Martínez-Palacios et al., 2014). Esto genera unas subjetividades concretas, unas formas de actuar, de moverse, de ser, las cuales están dirigidas a ser la mujer que mantiene el hogar a punto y proporcionar el mantenimiento de la vida tanto de su marido como de las personas que estén a su cargo (hijos, personas mayores, dependientes, enfermos, etc.). Es decir, la separación dicotómica de estos espacios trata de naturalizar que el espacio doméstico es un espacio inherente y de naturaleza femenino.

Molina Petit (1994) nos recuerda que el ciudadano virtuoso que presenta Rousseau es únicamente posible debido a que las mujeres han permanecido en la esfera privada y proveyendo a los hombres de sus necesidades básicas y afectivas. Como se ha comentado anteriormente, la dicotomía público/privado constituye algo mucho más complejo y profundo que la separación de espacios. Esta dicotomía construye en las mujeres subjetividad concreta la cual tiene que ver con la voluntad de vivir para lo privado (Martínez-Palacios et al., 2014).

A partir de la modernidad, las mujeres se van a quedar encadenadas a esa domesticidad/familiaridad fruto de esa separación de espacios. La mujer doméstica, aquella que está anclada a lo que la teórica feminista Carol Pateman ha denominado *contrato sexual*, es la mujer casada de la casa, aquella que se va a encargar de las tareas del hogar, de la crianza de las criaturas, de alimentar a su familia y de apoyar a su marido (Martínez-Palacios, 2014; Pateman, 1988).

El espacio privado, del hogar, íntimo, invisible, de cuidados, sostén de la vida, reproductivo es el de las mujeres; y, en contraposición, lo público, lo visible, lo productivo, es el espacio asignado a los hombres. Esta dicotomía subordina lo privado a lo público, relegando a las mujeres el espacio privado y beneficiando a los hombres en la toma y control de lo público. Además, en esta dicotomía, lo público tiene más valor, más estatus, es lo político, mientras que lo privado es algo que se decide de puertas hacia dentro, de poco valor y no político. Esta dicotomía de lo público/privado determina la capacidad de moverse de habitar los espacios, siendo los espacios públicos espacios masculinizados, espacios de paso para las mujeres, lugares en los que se sienten invitadas a ocupar, pero no son espacios habitables para ellas y así se les recuerda constantemente (no dejarlas hablar, cortarlas, acoso callejero, expulsión de los espacios públicos, etcétera). Si bien a día de hoy las mujeres tienen la capacidad y la oportunidad material de ocupar muchos espacios, la herencia de la división público/privado tiene un peso considerable dentro de las vidas de las mujeres. Si bien es verdad que tienen acceso a la educación superior, trabajos altamente cualificados y puestos de poder, su reconocimiento, su capacidad de influencia y su voz no tienen el mismo peso ni poder que el de sus compañeros. Podría decirse que, de manera cuantitativa, las mujeres están representadas en las esferas públicas, pero no en igualdad de derechos ni capacidad de incidencia respecto a sus colegas.

La separación del espacio público-privado no sólo supone la separación de los espacios y la revalorización o desvalorización de las tareas dependiendo de quién las ejerza, sino que se somatiza en los cuerpos de las personas (Martínez-Palacios et al., 2014). La manera en que las mujeres y los hombres tienen de ocupar el espacio público es fruto de esta separación dicotómica del espacio. Las mujeres tienden a sentarse con las piernas cruzadas, ocupando poco espacio, haciéndose pequeñas y tratan de pasar desapercibidas. Los hombres, por el contrario, suelen sentarse con las piernas abiertas invadiendo espacios, se sientan de forma relajada y natural y hablan tranquilos y de manera pausada, puesto que los espacios públicos son los espacios que ellos están acostumbrados a ocupar y habitar. Con esto, tal y como señaló Mari Luz Esteban, vemos que los cuerpos son lugares y espacios llenos de significantes, que hablan y nos muestran y señalan cosas (Esteban, 2013).

La imposición histórica de las mujeres al espacio público y doméstico trae consigo la separación y su posterior asignación de trabajos y temas dirigidos a lo privado y a lo público. Los cuidados, la educación de lxs niñxs, la organización interna de la familia y la cohesión de ésta se entiende como labores domésticas, las cuales están asignadas a las personas que más tiempo pasan en casa, que históricamente han sido y son las mujeres. Sin embargo, disciplinas como la ingeniería, arquitectura, ciencias *puras*, economía y política son definidas como áreas del espacio público, y son los hombres los que históricamente han dominado este espacio (Martínez-Palacios et al., 2014).

Por último, la separación dicotómica de los espacios tiene, además, implicaciones en los derechos y en los deseos de las mujeres. Las mujeres, a diferencia de los hombres, acarrear consigo lo que el sociólogo francés Pierre Bourdieu nombró como *coeficiente simbólico negativo*. En palabras del pensador francés: “sea cual sea su posición en el espacio social, las mujeres tienen en común un coeficiente simbólico negativo que al igual que el olor de la piel de los negros o cualquier otro signo de pertenencia a un grupo estigmatizado, afecta de manera negativa a todo lo que son y a todo lo que hacen, y está en el principio de un conjunto sistemático de relaciones homólogas” (Bourdieu, 1998:116). Con esto, toda actividad, idea o cosa que realiza una mujer dentro del sistema sexo-género de dominación masculina en la que está inscrita, pierde automáticamente valor, es decir, se desvaloriza.

4.1.4.2. La dicotomía entre razón y emoción

La segunda tensión que está presente dentro del SSGDM tiene que ver con la dicotomía de razón/emoción. El pensamiento moderno liberal ha definido a las mujeres como seres inacabados, imperfectos, irracionales y animales. A lo largo de la historia no son pocos los pensadores que han tratado mediante sus escritos y teorías subordinar y someter a las mujeres, relegando a las mujeres a un segundo o tercer orden, no otorgarles la categoría de personas siquiera. Esto ha sido un intento constante de tratar de domesticarlas y, al no considerarlas personas, no son sujetos con derecho y pasan a ser propiedad de sus maridos, padres o hermanos. Pero, para que esta dominación se pudiera mantener en el tiempo-espacio y se continuara (re)produciendo, se necesitaba esclarecer unas diferencias “naturales” que inherentemente tienen las mujeres y hombres por el hecho de serlo. Así pues, los grandes pensadores desde Platón y Aristóteles a

Rousseau y Nietzsche, en sus obras hacen multitud de referencias a la inferioridad natural de las mujeres respecto a los hombres: las mujeres son concebidas como animales e incluso bestias que son irracionales, imperfectas e incapaces de pensar y razonar. El pensamiento político clásico occidental ha definido a las mujeres históricamente como seres o animales irracionales y emocionales (Martínez-Palacios et al., 2014). Estas definiciones construidas han tenido el objetivo de que las mujeres se quedaran fuera, se las expulsara más bien, del espacio y poder público.

Además de la construcción del pensamiento liberal moderno, en occidente la religión cristiana ha sido un elemento de sometimiento que ha tenido grandes implicaciones y consecuencias sobre las mujeres. La construcción del relato bíblico, las representaciones de la Virgen María, que representa el ideal de lo que debe ser una buena mujer, y de su epónima Eva, aquella mujer que rompe con las reglas y es sancionada por ello habida cuenta de que por su culpa tanto ella como *el pobre Adán* son expulsados del paraíso, condenando a toda la humanidad por ese desdén y egoísmo. La cosmovisión judeocristiana, a través de los relatos bíblicos, ha generado dos imágenes de la mujer que son antagónicas. La primera representación es la de la buena mujer, aquella que es virtuosa, que sabe controlar sus sentimientos y que pone todo su afán y cariño en cuidar a los otros y proveerlos de alimentos, cariño, cuidados así como sabe ser fiel apoyo y escuchar. Esta mujer es aquella que está dedicada en cuerpo y alma al cuidado de los otros (marido, hijos, personas enfermas, dependientes, ancianos, etc.) y del hogar, es inherentemente buena y hace el bien, cumple con sus responsabilidades, es discreta, habla sólo cuando se le dice, está siempre preparada para satisfacer cualquier necesidad y deseo que el hombre tenga en cada momento, ya sea de índole emocional, sexual o de otro tipo (Martínez-Palacios et al., 2014). Es una representación de la mujer para satisfacer y mantener la vida de los otros, es decir, de hacer posible la vida y el desarrollo de los hombres y con ello la funcionalidad del sistema capitalista. La Virgen María es la clara representación de esta mujer en la religión cristiana. María, en el imaginario cristiano, representa el vientre de Dios, es decir, la cosmovisión de la mujer como portadora de los hombres.

La otra representación de las mujeres es la antítesis de la primera. La imagen de Eva es la de una mujer descontrolada, insumisa, que rompe con las reglas que se le han asignado, caprichosa, que busca satisfacer sus propios deseos (que encima son considerados impuros e indignos) y que no

vive para los otros, por lo tanto queda fuera de la mirada externa. Estas mujeres son representadas como locas, malas o brujas. O como expone la pensadora feminista mexicana Marcela Lagarde:

Las mujeres locas son las suicidas, las histéricas, las fulanas, las brujas o embrujadas, las endemoniadas, las malas madres, las filicidas, las putas, las frías, las lesbianas, las menopáusicas, las estériles, las abandonadas, las políticas, las sabias, las artistas, las intelectuales, las solitarias, las feministas (Lagarde,1990:683).

La razón y la búsqueda incesante de la verdad y de la objetividad tuvieron su punto culmen durante la Ilustración y el desarrollo del liberalismo económico. La razón y la búsqueda del conocimiento individual se impuso a la emoción y los sentimientos y se universalizó. Pero esa universalización de la razón y el conocimiento objetivo y puro sólo fue posible para un segmento de las personas, las cuales eran hombres, blancos, de clase alta, heterosexuales y con alto capital simbólico. A partir de la Ilustración, la razón se impuso a los sentimientos, siendo la razón una característica innata de los hombres, y la emoción una característica natural de las mujeres. Dentro del sistema de dominación masculino que infringe el mundo, la razón se ha impuesto por encima de la emoción y, como era de esperar, se ha atribuido como parte de la naturaleza del hombre (blanco, heterosexual, clase media, capital cultural alto, edad media, etc.) la razón y la cultura refinada, mientras que a las mujeres se les ha atribuido la naturaleza y la emoción, reduciéndolas a seres emocionales y poco racionales. Las mujeres quedaron fuera de toda racionalidad, fueron sistemáticamente expulsadas y despojadas al terreno de la emocionalidad y naturaleza que se consideraba inferior y estaba subordinado a la razón. Celia Amorós ha realizado sendas críticas feministas a la razón de la Ilustración, explicitando que de si algo se trata es de una “razón patriarcal” (Amorós, 1985; Molina Petit, 1994).

A lo largo de la Ilustración, se impuso la jerarquía de la razón sobre la emoción, la primera se les atribuyó a los hombres y la segunda a las mujeres. A partir de este periodo se revaloriza la razón y la obtención del conocimiento objetivo, científico, mientras que paralelamente se va devaluando, privatizando e invisibilizado de la esfera pública todo lo que tenga que ver con la emocionalidad y los vínculos afectivos. Los grandes pensadores de la ilustración como Kant, Rousseau o D’Alambert,

entre otros, se encargaron mediante sus escritos y tratados de demostrar que las mujeres son seres emocionales, irracionales, viscerales e imperfectos por naturaleza, estableciendo un marco en el que las emociones son propiedad exclusiva de las mujeres, mientras que la racionalidad liberadora es propiedad inherente de los hombres. Como nos ha demostrado la historia, no hace falta que el marco que se instaura sea falaz o verdadero, lo importante es que las personas legitimen este marco y lo instauren en sus mentes como una estructura natural. Esta dicotomía ha tenido estos efectos y, a día de hoy, seguirá siendo heredera de este marco epistemológico. La propia construcción de las subjetividades de los hombres y mujeres está profundamente atravesada por esta dicotomía razón/emoción. Este marco construye unas subjetividades muy dañinas y dañadas, puesto que establece una serie de normas sociales que deben o no deben hacer las personas en relación al género que se les ha asignado y performado en sus prácticas cotidianas. Así pues, un hombre que llora o se emociona en espacio públicos será castigado o duramente juzgado por su grupo de pares, lo que supondrá para su propia autoconfianza y autoestima un batacazo. Pero el reprimir este tipo de sentimientos y emociones también genera grandes daños. Por su parte, las mujeres son constantemente señaladas y criticadas por su falta de rigurosidad, objetividad y su subjetividad.

La prehistoriadora y antropóloga feminista Almudena Hernando, en su trabajo *La fantasía de la individualidad* (2018), estudia cómo en la base del proyecto de la Ilustración se haya la falsa creencia de que la persona como individuo puede desarrollarse y concebirse a sí misma al margen de la comunidad y que la razón existe al margen de la emoción. Hernando (2018) analiza en profundidad la relación de la razón en el proceso de la individualización de los sujetos. Para que se pudiera gestar el desarrollo de la individualidad de los hombres, fue una condición necesaria que las mujeres se especializaran en el espacio de las emociones y el cuidado, es decir, en el área relacional. Sin que las mujeres hubiesen asumido la carga relacional y emocional, el desarrollo de la individualidad de los hombres hubiera sido imposible. Es por ello por lo que la antropóloga califica de fantasía la individualidad masculina, puesto que ésta se ha sustentado y se sustenta en la carga emocional y de cuidados que han sostenido las mujeres. Para poder desarrollar esta individualidad, las mujeres han tenido que asumir toda la carga emocional y desarrollar toda la identidad relacional a sus espaldas. Los hombres han desarrollado una identidad individualizada que está sujeta a la razón, pero que se ha sostenido y se sostiene por medio del desarrollo de la identidad relacional de

las mujeres a lo largo de la historia (Martínez-Palacios et al., 2014; Hernando, 2018). La especialización de las mujeres en la identidad relacional es lo que ha posibilitado que los hombres hayan podido desarrollar una identidad individual construida en torno a la razón. Por un lado, está la construcción de la identidad relacional, la cual está basada alrededor de la emoción y, por otro lado, la construcción de la identidad individual, la cual gravita alrededor de la razón. Hernando explica de manera muy clara la trampa de la individualidad y recuerda la importancia que tiene cristalizarla y hacerla visible para poder comprender el proceso de dominación histórica de los hombres sobre las mujeres:

Ambos, razón universal e individualidad, se asocian de manera intrínseca con la sensación de poder (a más capacidad de racionalización del mundo, más capacidad de poder y más individualización). Y todos esos rasgos han sido encarnados de manera progresiva por los hombres en el mundo occidental. La cuestión es que la historia nos relata su desarrollo como si se hubieran producido de manera independiente o separada de dinámicas de tipo emocional (...). Esta *negación* de las dinámicas emocionales implicadas en el proceso de racionalización e individualización constituye el núcleo más profundo del discurso en el que nos socializamos, en el que reproducimos día a día (...). Es el discurso que nos construye, que teje el velo con el que todos, desde que nacemos, aprendemos a mirar el mundo, la sociedad y a nosotros mismos. Idealizamos la razón y *negamos* la importancia de la emoción, o incluso despreciamos su expresión cuando se produce. Y es precisamente esta *negación*, elevada al nivel de *verdad* por el pensamiento ilustrado y a la que contribuimos tanto hombres como mujeres individualizados de la modernidad (...) la que permite entender, en mi opinión, la clave más profunda de la dominación de los hombres sobre las mujeres (Hernando, 2018:106).

Todo esto se establece lógicamente alrededor de un orden social patriarcal en el cual para que el hombre se desarrollase como individuo, necesitó que las mujeres se especializasen en garantizar una serie de vínculos. En palabras de la antropóloga: “el mundo occidental se ha ido construyendo de forma que los hombres se iban especializando en el control del mundo a través de la razón (ciencia y tecnología) para producir seguridad, e iban desvalorizando socialmente lo que hacían las mujeres”(Hernando, 2018:109). La dicotomía razón/emoción es una de las bases desde las que se

ha construido el sistema patriarcal, dentro de la cual la razón está relacionada con el hombre y se revaloriza mientras que, por el contrario, la emoción está asociada a la mujer y se desvaloriza. El SSGDM está organizado en la individualización del hombre y en la relación jerárquica del conocimiento científico racional, pero el proceso de individualización y racionalización de los hombres es inseparable a la subordinación y dominación de las mujeres porque para especializarse necesitaron que ellas se ocuparan de todo el campo relacional. Es por eso por lo que la autora habla de fantasía, porque la especialización y racionalización de los hombres fue sólo posible gracias a la especialización de las mujeres en el ámbito relacional. La antropóloga hace énfasis en la necesidad de hacer visible que una de las confabulaciones más profundas del patriarcado que es la de que “no se pagó ese precio emocional, porque es imposible pagarlo” (Hernando, 2018:107).

Tabla de la “identidad de género femenina” con sus atributos, es la identidad relacional

Sin funciones especializadas
Actividades recurrentes (domésticas)
Se atribuye la lógica personal a todo fenómeno exterior: la persona es el centro de su mundo
Relación emocional (además de racional no abstracto) con todos los elementos de la realidad
Su núcleo se sitúa en las relaciones que se establecen
El cambio se valora negativamente, porque implica riesgo
El espacio (doméstico) constituye el eje más visible de la ordenación de la realidad
No se siente poder frente al mundo
La confianza en el destino y la supervivencia se deposita en un hombre con el que se establece una relación dependiente y subordinada
Seguridad basada en la confianza de haber sido elegida por un <i>hombre</i> : posición de objeto

No se generan deseos para una misma, sino que se está pendiente de averiguar y satisfacer los del hombre del que procede la seguridad

Fuente: Hernando, 2014:127

Tabla con los rasgos estructurales de la individualidad, la identidad de género masculina

Elevada división de funciones y especialización del trabajo
Actividades variadas definidas por el cambio
La naturaleza no humana se considera regida por sus propias dinámicas: ciencia
Relación relacional-abstracta con muchos elementos de la naturaleza con los que no se establece ninguna reacción emocional
Ausencia del miedo frente a la naturaleza no humana (porque se la comprende/controla)
Miedo a la naturaleza humana (por la alta diferenciación de comportamientos)
Su núcleo se sitúa en el "yo"
El cambio se valora positivamente
El tiempo constituye el eje más visible de ordenación de la realidad
Se siente poder frente al mundo
La confianza en el destino y en la supervivencia se deposita en la iniciativa y en el trabajo personal
Seguridad basada en ser el agente de la acción que se controla: posición de sujeto
La identidad personal se manifiesta a través de la conciencia de los deseos particulares y de la capacidad de su satisfacción

Fuente: Hernando, 2014:105

4.1.4.3. La dicotomía entre dominio y subalternidad

Por último, la tercera tensión/contradicción sería la de la vocación del dominador en imponer al subalterno. El mundo y la mirada de éste está enfocada desde el prisma de los hombres, así como el paraíso teológico está hecho a *imagen y semejanza* de Dios y sus contrafiguras masculinas, el mundo

que habitamos, sus instituciones, cultura, política... todo está construido a la imagen y semejanza de este varón blanco, adulto, occidental. Simone de Beauvoir, en su obra *El Segundo Sexo* (2017), reflexiona acerca de que la construcción del mundo es patrimonio del hombre, el cual mediante su perspectiva nombra y designa las “verdades” que trata de imponer como universales y objetivas (De Beauvoir, 1949). La filósofa francesa, junto con otras teóricas feministas (Millet, 1975; Scott, 1986, 1990, 1992, 2008; Rubin, 1975; Butler, 2006, 2015, entre otras) nos ayuda a repensar y discutir acerca de quiénes son los sujetos que tienen la capacidad de nombrar (“lo que no se nombra no existe”) y categorizar cosas y fenómenos como naturales y universalizarse, y quiénes son los que se quedan al margen de ese proceso. Es decir, quiénes son los que establecen el marco en el cual se comprende el mundo, y nombran a los sujetos, y quiénes son los que entran a juzgar en un tablero que está de antemano montado para unos sujetos concretos. En última instancia, quiénes son los sujetos políticos y cómo categorizan el mundo, y quiénes son las subalternas y como están categorizadas.

Los sistemas de dominación son sistemas jerárquicos, los cuales establecen alrededor de unas categorías socialmente construidas unas jerarquías. En relación a la categoría que se les asigna a las personas, se establecen una serie de elementos, unas series de actitudes y una forma de habitar el mundo. Dependiendo de si la categoría es la dominante o la subordinada, se establecen una serie de dominaciones de unas actitudes, formas de habitar el mundo o elementos sobre otras.

En esta tensión, el dominador con vocación a convertirse en universal sería lo que Amaia Pérez Orozco (2014) llama BBVAh (blanco, burgués, varón, adulto, heterosexual), frente a los sujetos subalternos que habitan los márgenes, que serían mujeres, migrantes, indígenas, latinas, negras, personas con diversidad funcional, jóvenes, ancianas, lesbianas, gays, personas trans... Las tres tensiones y/o contradicciones anteriores están construidas y constituidas en categorías dicotómicas, en la que una está subordinada a la otra. En el caso de la tensión público/privado, lo privado está subordinado a lo público, lo mismo pasa con la contradicción razón/emoción, todas las categorías que están arriba tienen más prestigio y poder que aquellas categorías subordinadas a ellas.

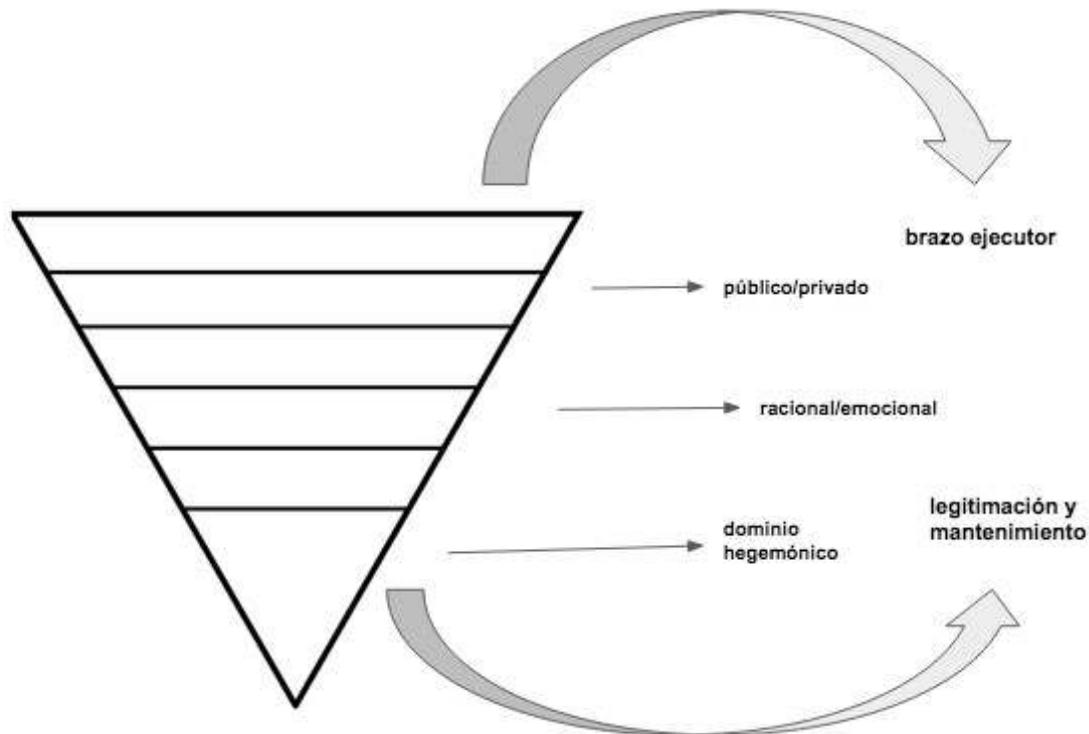
Lo mismo pasa con la vocación del dominador de convertirse en universal, pues debajo de esta categoría se encuentran todos aquellos sujetos subalternos. Habiendo identificado esta última contradicción se podría definir el sistema sexo-género de dominación masculina como aquel sistema que quiere convertir en universal todas aquellas experiencias, aprendizajes y ejemplos masculinos. El sistema sexo-género de dominación masculina es un sistema de dominación con pretensiones universalizantes puesto que busca imponer una jerarquía en la cual el dominado está subordinado al dominador. Esta última tensión explica cómo hay un sistema jerárquico que tiene pretensiones de imponerse como universal, en el cual lo público y la razón tiene mayor prestigio, estatus y valor que lo privado y la emoción.

El SSGDM es un sistema de organización jerárquico en el que todo lo que tenga que ver con la categoría hombre es hegemónico y es nombrado como natural y objetivo, mientras las mujeres y otros sujetos que no se hayan nombrado como hegemónicos están en los márgenes y son subalternos (Martínez-Palacios, 2014). Bourdieu (2006) problematiza que la dominación del hombre sobre la mujer es un ejemplo privilegiado de dominación, puesto que se construye en relación a la lógica dicotómica y estructural en la que está organizado el mundo, y a raíz de esta lógica se van generando una serie de relaciones sociales y con las instituciones, sentimientos, maneras de entender el mundo, conductas, actitudes, sesgos, etcétera.

4.1.5. Las normas de género

Las normas de género anteceden, es decir, son el brazo ejecutor del SSGDM que se traduce en prácticas que diferencian lo positivo y lo negativo. Pero, para que haya una traducción, previamente hay una construcción de normas de género, que son a la vez productoras y legitimadoras del sistema de dominación masculina.

Esquema de la operalización y funcionamiento de las normas de género con el SSGDM



Fuente: Elaboración propia

Mediante este esquema, se puede apreciar que las normas de género tienen el carácter propio de las estructuras que son *estructuradas* y *estructurantes* (Bourdieu, 1988b). El concepto de brazo ejecutor es la idea de estructura estructurante y la idea de la legitimación estructurada. La norma de género llega y se encarna en las propias subjetividades de las personas y se incorpora en ellas que, a su vez, al (re)producirlas (muchas veces de maneras inconscientes) se van reforzando.

Las normas de género funcionan como dispositivos que permiten que el SSGDM se mantenga en el tiempo y se vaya produciendo y transmitiendo. Funcionan como una especie de normas no escritas que forman parte de la dominación simbólica de la que habla Bourdieu. Las normas de género funcionan como mecanismos legitimadores de la expansión del SSGDM. Esto quiere decir que, para que se vaya expandiendo y manteniendo a lo largo de generaciones, culturas y momentos históricos, este sistema necesita que haya unos dispositivos que ayuden a su transmisión, legitimación y mantenimiento en el tiempo y esta es una de las funciones principales de las normas de género. Pero, a su vez, las normas de género están inscritas y son la consecuencia directa que produce el SSGDM. No son otra cosa que construcciones sociales que impregnan las subjetividades de las personas de maneras muy sutiles, casi imperceptibles, las cuales tienen el objetivo de

naturalizar las diferencias que este sistema genera entre las categorías hombre-masculinidad y mujer-feminidad. Es decir, tratan de naturalizar y basar en las diferencias biológicas, diferencias y violencias construidas socialmente sobre las mujeres; por lo que las normas de género son elementos necesarios para la reproducción del SSGDM puesto que, mediante la dominación simbólica y de forma que para las personas a veces resulta inconsciente, tienen la voluntad de tratar de naturalizar ciertas actitudes, roles, comportamientos, gustos, etc. construidas socialmente en relación a las categorías hombre y mujer. Y, a la vez, son la consecuencia del SSGDM. Las normas de género actúan en el plano de la violencia/dominación simbólica, espacio en el que, a veces, es muy difícil de visualizarlas, puesto que se transmiten de maneras y formas variadas y sutiles por medio de la familia, grupos de amigos, la escuela, los medios de comunicación, el Estado, las leyes, las políticas públicas, etcétera.

Como se ha dicho anteriormente, las normas de género se mueven en el plano de la violencia simbólica (Bourdieu, 2006). La violencia simbólica se materializa mediante esquemas de funcionamiento, percepciones, acciones, pensamientos que a su vez son productores de *habitus* (Goikoetxea, Garai, Rodríguez-Lara y Etxebarria, 2020). La violencia simbólica es una fuerza que atraviesa los cuerpos mediante la (re)producción de unos dispositivos diseñados de arriba abajo, los cuales son generadores de marcos mentales y cognitivos, representaciones, roles, estereotipos, costumbres... La violencia simbólica es la productora de determinados discursos, pensamientos, ideas, roles, costumbres, tradiciones en las cuales se legitima y (re)produce la violencia contra los cuerpos de las mujeres y los sujetos subalternos. La violencia simbólica produce una serie de marcos discursivos, los cuales condicionan y generan unas percepciones y creencias sociales que, a su vez, se materializan en una serie de condiciones sociales, políticas y económicas concretas. Es decir, las estructuras cognitivas que se generan en el marco de la violencia simbólica producen una serie de consecuencias materiales en los cuerpos, sistemas sociales, regímenes políticos y hegemonía cultural. Puesto que mediante estos marcos cognitivos se asientan *estructuras de poder objetivadas* (Goikoetxea, Garai, Rodríguez-Lara y Etxebarria, 2020).

Las cuatro autoras de la recién publicada obra *Euskal Demokrazia Patriarkala*(2020), sintetizan de manera muy clara lo que es la violencia simbólica:

El núcleo de la violencia simbólica es el material, no puede existir sino encarnado y su régimen de existencia es una materialidad significativa, se desarrolla a través de los habitus y recrea las relaciones de subordinación que estos habitus han creado, no en las ideas, sino en el cuerpo, en la forma de vivir, de ver, comprender y sentir el mundo, de moverse, de vestirse, de responder, de decidir, de luchar y de hablar. Por tanto, la violencia simbólica funciona mediante una complicidad estructural, y no hay sistema de subordinación sostenible que no se base en la violencia simbólica. La subordinación estructural requiere violencia, pero para que sea sostenible en el tiempo, la violencia simbólica será la base, no la violencia física (Goikoetxea, Garai, Rodríguez-Lara y Etxebarria, 2020:108).

Por lo tanto, la violencia simbólica es la *conditio sine qua non* para que los sistemas de dominación estructural puedan mantenerse en el tiempo, expandirse y legitimarse. Si la dominación simbólica es fundamental para que se mantengan sistemas de opresiones, las normas de género actúan como mecanismos generadores de violencia en el plano simbólico que son necesarias para la (re)producción y legitimación del SSGDM.

Las normas de género atraviesan a las personas de manera inconsciente y se interiorizan en los cuerpos de éstas sin que sean conscientes de esta asimilación. Las normas de género se materializan en leyes, manuales psiquiátricos, códigos penales a través de los cuales se castiga, condena o institucionaliza en una instancia de corrección social a todas aquellas personas que cumplen estas reglas (Butler, 2001). La teórica feminista Rosa Cobo define las normas de género como “el primer mecanismo ideológico, burdo pero muy eficaz, que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad por género” (Cobo, 1995:9). El conjunto de ideas, valores, pensamientos, actitudes, roles, etc., las cuales se transmiten de manera muy sutil, son extremadamente difíciles de percibir. Kate Millet, la autora de la célebre contribución de *Política Sexual* (1970), en la siguiente cita explicita la gran dificultad que supone el ser conscientes de cómo nos atraviesan y encarnamos estas normas de género: “La mentalidad patriarcal ha forjado todo un conjunto de juicios sobre la mujer, que cumplen este mismo propósito. Y tales creencias se hallan

tan arraigadas en nuestra conciencia que condicionan nuestra forma de pensar hasta un punto tal que muy pocos de nosotros estamos dispuestos a reconocerlo” (Millet,1975:62).

Las normas de género están suscritas las definiciones sociales que se le atribuyen al sexo en cada contexto determinado. Éstas pueden variar en relación al momento histórico, a las crisis, al auge de determinados movimientos o partidos reaccionarios o en función de la fuerza y el impacto que tenga la agenda feminista, es decir, las normas de género están sujetas a la coyuntura del SSGDM (Cobo,1995; Saltzman,1992). El acrónimo BBVAh resulta muy acertado para nombrar a los sujetos hegemónicos masculinos, quienes desempeñan un papel crucial en la retransmisión y (re)producción de las normas de género puesto que son los generadores de las definiciones de género y sexuales, los constructores de este marco de la diferencia sexual.

Las normas de género son una serie de reglas no escritas que ayudan a legitimar y perpetuar el sistema sexo-género de dominación masculina. Son una especie de reglas sociales que se instauran a los hombres y mujeres dentro del SSGDM, las cuales ayudan a que cada categoría actúe dentro de la posición y espacios concretos que tienen dentro del sistema patriarcal (Martínez-Palacios,2014). Las normas de género moldean los pensamientos y actitudes de los hombres y mujeres atribuidos dentro del SSGDM. Éstas tienen como objetivo el disciplinamiento de los comportamientos y cuerpos dentro del régimen heteropatriarcal que se asienta alrededor del SSGDM.

Como hemos comentado anteriormente, las normas de género son una serie de normas sociales que se les asignan a los hombres y mujeres en una sociedad o contexto social determinado. Las normas de género tienen la función de que los hombres y las mujeres dentro del sistema sexo-género de dominación masculina mantengan su estatus, su categoría. Es decir, ayudan a que se mantenga y se reproduzca el sistema sexo-género de dominación masculina, estableciendo una serie de comportamientos, actitudes o lugares que son aceptables dentro de este sistema de dominación para los hombres y mujeres (Martínez-Palacios,2014). Dicho de otra manera, son las reguladoras de que cada cual se mantenga en el sitio que le corresponde o ha sido asignado por el sistema sexo-género de dominación masculina.

Las normas de género traspasan las fronteras físicas de los Estados y son permeables y se adaptan a los contextos geográficos y culturales. Tienen integradas la tensión público/privada y la contradicción razón/emoción y, al reproducir el sistema de género dominante masculino, son de carácter jerárquico y con pretensiones universales(zantes). Las normas de género establecen cómo se tienen que portar y actuar los hombres y mujeres “normales” (Foucault,1987). Todos aquellos comportamientos, actitudes, pensamientos, acciones que se salen de las normas de género son castigadas y excluidas dentro del sistema heteropatriarcal en el que vivimos, puesto que las normas actúan como mecanismos reguladores y de control para mantener el sistema sexo-género de dominación masculina. Las normas de género se transmiten de múltiples formas y maneras, de forma inconsciente y son muy difíciles de percibir. Se transmiten de forma institucionalizada, en la familia, en la escuela, medios de comunicación, literatura, arte, en los parques, bares, espacios cotidianos, grupos de amigas y un largo etcétera.

En las normas de género se encuentran las tres tensiones/contradicciones presentes dentro del SSGDM. Por un lado, buscan devolver a las mujeres al espacio dado como natural, el cual es el hogar doméstico. Por otro lado, buscan que los trabajos de cuidados y emocionales recaigan por completo sobre las mujeres, para así permitir el proceso de individualización y profesionalización del hombre. Por último, buscan que se siga reproduciendo un sistema de dominación construido alrededor del género (Martínez-Palacios, 2014). Con todo esto, se observa que las normas de género se extraen del SSGDM y, a la vez, su objetivo es que se mantenga en el tiempo este sistema y se (re)produzca. Para su mantenimiento espacio-temporal lo que necesita es valerse de una serie de discursos y marcos cognitivos en los que se asienten estas diferencias socialmente construidas disfrazadas de naturales e inherentes a las sociedades. Es decir, para mantener la hegemonía se necesita controlar el marco, quien controla el marco tiene el control del espacio simbólico. Para que se puedan mantener las violencias del SSGDM se necesita generar una serie de ideas, discursos, juicios, actitudes, espacios... Las normas de género, como se ha comentado anteriormente, juegan en el espacio de la violencia simbólica.

Las normas de género tienen una dimensión corporal, esto quiere decir, que son dispositivos sociales que se sienten, se trasladan y se somatizan en los cuerpos. Los cuerpos son los repositorios

de esas reglas sociales, por eso Mari Luz Esteban(2013) sugiere que es importante detenerse a analizar cómo se viven esas normas de género en los cuerpos.

Como se ha comentado anteriormente, las normas de género se somatizan en los cuerpos, y se pueden somatizar de distintas maneras. Algunas de las maneras en las que se pueden identificar es en rojeces en la cara, sarpullidos en la piel, temblores en las articulaciones, calambres en las piernas, bloqueos mentales, tartamudeo, aumento del ritmo cardíaco, dolores de tripa, opresión en el pecho, rigidez corporal, dolor de garganta, sudores fríos, pérdidas de memoria, mareos, náuseas, saturación mental, sensación de culpa, pensamientos destructivos, pérdida de autoestima en una misma, autosugestión, ansiedad, tristeza, depresión...

En el marco empírico de esta investigación pasaremos a analizar cómo las diferentes mujeres a las que hemos entrevistado somatizan las normas de género en sus cuerpos.

4.2. El sistema sexo-género en la educación

Por su parte, la relación de las mujeres con la educación ha recorrido un largo y turbulento camino que no ha estado exento de dificultades y obstáculos. La incorporación de las mujeres al sistema educativo, primero en la educación esencial y, más tarde, en la educación superior no se produjo hasta bien entrado el siglo XX (Benso, 2003; Cruz, 2007). No obstante, y a pesar de la paulatina ampliación de la presencia de mujeres, especialmente en las últimas décadas, el sistema de dominación masculina infiere en la reproducción del sistema patriarcal a través de un sistema de intersección de la opresión que ahonda en todas aquellas condiciones de desigualdad que entorpecen el desarrollo cotidiano en el aula. Estas condiciones de desigualdad son el producto de un sistema de organización social, conocido como sistema sexo-género, que supedita a las mujeres frente a los hombres a través de la construcción de diferencias arbitrarias que tienen como consecuencia la asignación y reproducción de roles sociales cuyo funcionamiento es jerárquico (Firestone, 1976; Rubin, 1986; Hanmer y Maynard, 1987; De Lauretis, 1989; Young, 1994).

En este sentido, las instituciones educativas desempeñan una labor como agente de socialización en la medida en que transmiten y reproducen de manera tácita aquellos valores, actitudes y comportamientos de la sociedad en que se inserta (Bourdieu y Passeron, 1996). Tal es así, que la

socióloga Marina Subirats señala atentamente la no neutralidad del escenario educativo o, en otras palabras, que los espacios de enseñanza (reglada y no reglada) no son sino un medio de reproducción del sistema de dominación masculina, esto es, de las relaciones de poder vigentes en nuestras sociedades:

La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas (Subirats, 1999: 21-22).

4.2.1. Las expresiones de la desigualdad en educación

Esta compleja maquinaria de organización social está conformada por tres dimensiones propias del análisis social que, aunque parten desde lugares y posiciones diferentes, confluyen en la producción práctica y encarnada de desigualdades:

1) La dimensión simbólica (Bourdieu, 1988a), que es génesis tanto de la diferenciación dicotómica y jerarquizante entre los códigos y significados asociados con el binomio femenino/masculino como de su naturalización, funciona como paraguas referencial en nuestras sociedades. Así, la cultura de las instituciones educativas, al tener profundamente arraigados los significados tradicionales que todavía oponen lo femenino a lo masculino mediante los espacios, las capacidades, las responsabilidades y las disciplinas de conocimiento, legitima el sistema de dominación masculina.

2) El imaginario instituido-instituyente (Bourdieu, 1988b; Habermas, 2008), entendido como aquellas escenas internalizadas, organizadas, compartidas y reforzadas por códigos que la sociedad reproduce y acepta (o sanciona) a través de las diversas estructuras de socialización, entre ellas las instituciones educativas. Estas imágenes se manifiestan de un modo concreto y tangible en la vida cotidiana del alumnado consecuencia de la aplicación de muy variados dispositivos que dificultan o marginan la participación de las alumnas en los espacios de reconocimiento del campo académico.

3) La dimensión subjetiva (Bourdieu, 2007), a su vez, constituye un mecanismo de incorporación (o resistencia) de estas diferencias, materializadas en unas identidades de género aprehendidas a través de la cultura educativa, que reproduce las relaciones de diferenciación y jerarquía resultantes del principio simbólico de la dominación masculina tanto en las interacciones profesorado/alumnado como en las relaciones entre el alumnado.

Sin pretender ofrecer un marco exhaustivo de la totalidad de los elementos que forman parte de la producción y reproducción de desigualdades en el aula, elaboraremos un breve recorrido en torno a las dos dimensiones que son medulares en la articulación de esta maquinaria que es el sistema sexo-género. Por un lado, son numerosas las investigaciones que han abordado la interacción entre el profesorado y el alumnado y han concluido que el profesorado contribuye en la reproducción de las normas, roles y estereotipos de género cuando reafirma las orientaciones estereotipadas acerca de las habilidades o el futuro académico y laboral de su alumnado (García-Pérez et al., 2010; Moss-Racusin et al., 2012; Mullen y Baker, 2018), lo que en muchas ocasiones deriva en una profecía autocumplida (Bolívar-Cruz et al., 2018), o cuando no hace uso de todos los recursos y espacios que tiene a su disposición (García-Pérez et al., 2011). Estos desequilibrios formativos y de poder se concretan en aspectos relativos a:

a) El currículum formal, es decir, aquello que hace referencia tanto a lo que se enseña como a lo que no se enseña en cada una de las materias. Los resultados de diversas investigaciones revelan que la proyección de la docencia sin perspectiva de género perpetúa el modelo universal de conocimiento masculino a través de dispositivos como los contenidos, los materiales curriculares de las asignaturas y los sistemas de evaluación (Maceira, 2005; Mauldin, 2009).

b) El currículum oculto, esto es, la transmisión de esos códigos y estereotipos de género de una manera implícita mediante los diferentes ámbitos que conforman la cultura educativa (Pérez y Heredia, 2020). Los aspectos de análisis más reseñables son la estructura del aula, pues no siempre garantiza una igualdad de oportunidades efectiva entre las alumnas o los alumnos a la hora de desarrollar y demostrar sus habilidades (Cantón, 2007); la diferenciación por género del uso del tiempo y del mismo espacio en las prácticas discursivas, que privilegia a los alumnos como consecuencia de “la presunción cultural de que el *silencio* es la conducta apropiada en las mujeres” (Spender y Sarah, 1995 en Freixas y Fuentes-Guerra, 1997: 20); el apoyo diferencial tanto verbal

como no verbal del profesorado en las intervenciones del alumnado (Sadker y Sadker, 1994; Espinoza y Taut, 2016); y el uso del masculino omnicompreensivo que, en múltiples ocasiones, facilita la reproducción, asimilación y aceptación como naturales de aquellos mensajes despreciativos, desmoralizadores y cosificadores hacia las mujeres (Stericker, 1981; Araya, 2003; Vargas, 2011).

El análisis de ambos aspectos es relevante en la medida en que “la percepción que el alumnado tiene en el clima de clase desempeña un papel importante, al determinar sus actitudes en relación con el rendimiento. El alumnado que percibe un alto nivel de implicación con él, por parte del profesorado, tiende a tener más confianza en sus habilidades para aprender en la clase” (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997:18).

No obstante, y a pesar de la escasa atención prestada a esta dimensión desde los estudios académicos, el clima escolar y universitario también está definido por la interacción que se produce entre el alumnado quien, al emplear el género como criterio de organización en sus interacciones cotidianas (van den Brink y Stobbe, 2009; Saldaña, 2018), profundiza en las condiciones de desigualdad trazadas por el sistema sexo-género. La presencia subalterna de las alumnas no solo las supedita a un papel secundario, sino que también redundante en la expresión exorbitante de la masculinidad hegemónica. En este sentido, el alumnado asigna roles en función del género de tal manera que son los alumnos quienes asumen las posiciones de liderazgo (la participación activa en el espacio público), públicas (la ocupación y visibilización en ese espacio público) (Cantón, 2007; Blakewood y Ohlson, 2020) y productivas (el desarrollo de aquellas dimensiones del trabajo en el aula valoradas por el capital simbólico), mientras que a las alumnas se les asigna de manera connatural aquellos roles de carácter reproductivo (la transcripción y cesión de apuntes), privado (la asunción de la responsabilidad o carga mental de las dimensiones más invisibles) y emocional (la importancia otorgada a valores como la empatía o la confianza y la visibilización de la somatización y repercusión de sensaciones como el miedo o la ansiedad) (Lawrence et al., 2006; Chen, 2019).

De esta manera, la configuración androcéntrica del campo educativo mediante una lógica exclusión/inclusión basada en principios antagónicos y complementarios trae consigo una legitimación de la violencia simbólica que se ejerce sobre las alumnas en un espacio en el que se les recuerda continuamente lo desafortunada que es su presencia. No obstante, y a pesar de contar con

un feminismo ya lo suficientemente desarrollado como para proporcionarnos una prolífica literatura especializada que demuestra no sólo el papel de las instituciones educativas en la socialización y discriminación de género sino también sus consecuencias en el proceso curricular de las mujeres (Lopez, 2014; Yurk, 2016; Kapitanoff y Pandey, 2017; Blakewood y Ohlson, 2020), son no pocas las investigaciones contemporáneas que afirman que la implementación del modelo meritocrático dominante neutraliza la igualdad tanto de oportunidades como de reconocimiento en el aula (García, 2006; Almansa, 2020; Rendueles, 2020).

4.2.2. Resistencia feminista en el campo educativo

La educación, los planes de estudios, la disposición del aula, las formas de participación que se incentivan, todos estos elementos no son neutros, están atravesados por unas relaciones de poder desde su construcción. Bajo el supuesto hipotético de neutralidad y objetividad de las instituciones académicas se esconde que éstas han sido construidas, desde la estructura, por el sistema sexo-género de dominación masculina. Por lo tanto, han sido construidas sobre los valores, ideas y trayectorias de los hombres. Este modelo masculinizado de escuela sigue siendo el modelo imperante y hegemónico en los ámbitos educativos y docentes (García de León y García de Cortázar, 1999). Toda educación es política, todo contenido, plan de estudio y espacio es político y está influenciado por el sistema de dominación, en este caso, la educación tal y como es concebida y pensada es una educación patriarcal que está inmersa dentro del SSGDM.

Evidenciar bajo qué lógicas y tensiones está atravesada esta institución implica problematizar que no hay institución educativa, plan de estudio o contenido académicos neutro u objetivo, cualquier plan de estudios está influenciado y construido por unas lógicas y relaciones de poder determinadas que se relacionan con los sistemas de dominación vigentes. El primer paso para una coeducación pasa por hacer visible que la educación tal y como la conocemos es patriarcal y reproduce el SSGDM. Supone hacer visible lo invisible, alterar las relaciones de dominaciones patriarcales que atraviesan al sistema educativo en todas sus facetas y las formas de conocimiento y saberes masculinos y occidentales que legitima. Si la educación aspira a subvertir las relaciones de poder y dominación, a la creación de un mundo donde haya mayor justicia social, a generar nuevos saberes y conocimientos y a transformar el mundo mediante personas críticas, tiene que pasar por

desenmascarar y deconstruir su estructura patriarcal por la que no solo está atravesada, sino que se vertebra. En palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire:

no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética(Freire, 2003:43).

La educación es un arma para transformar el futuro y alterar las relaciones de poder y dominación del presente. La educación produce una serie de valores, estereotipos, referentes y modelos sexuados. Con esto, la educación y la docencia tienen por delante el enorme reto de tratar de luchar contra uno de los sistemas de dominación más antiguos y que más naturalizado está: el patriarcado. Si entendemos la educación como un espacio para alterar las lógicas de poder y dominación y construir un mundo de mayor justicia social y equidad, la educación tiene que necesariamente incorporar una mirada feminista. Una educación feminista es sistemáticamente una educación más equitativa, transformadora e integral. En una educación feminista, se incorporarán y se integrarán conocimientos que trasciendan el conocimiento/pensamiento moderno-occidental-blancomasculino-burgués, añadiendo un mayor número de voces, formas de saberes e ideas. Por lo tanto, la apuesta por una educación feminista (coeducación) es una apuesta por una educación mas completa, inclusiva, científica y rigurosa. Con todo esto, la universidad, por encima de todo, y si algo debería ser, es una institución transformadora de las relaciones de poder, un espacio emancipador donde se genere conocimiento crítico y se incorpore el mayor número de voces diversas posibles. Si esto es lo que entendemos que debe ser la universidad, la universidad tiene el reto de incorporar una mirada feminista.

En este sentido, dado que las instituciones educativas se encuentran moldeadas por la cultura de nuestras sociedades, las relaciones de poder que se incrustan en ellas pueden obstaculizar las formas en que la educación debe contribuir al cambio social (Bourdieu, 2006). Tal es así, que la igualdad de género ha logrado consolidarse como uno de los objetivos vertebradores de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, lo que indica que erradicar las normas, roles y estereotipos de género, así como reconocer y valorar las dimensiones reproductivas del trabajo, es necesario para alcanzar la justicia social (Martínez-Palacios, 2015). Es precisamente en la educación, tanto formal como informal, donde se encuentra su mejor motor para el desarrollo de relaciones más justas, equitativas y, por tanto, transformadoras (Subirats, 2006; Montané, 2015). Así, el histórico debate

que ha orbitado en torno a la implantación de una educación igualitaria ha ido evolucionando durante las últimas décadas de tal manera que actualmente son numerosos los agentes de la esfera de la educación que están adoptando una perspectiva socialmente comprometida y aplicando una estrategia co-educativa con el propósito de garantizar que este espacio no sólo opere bajo el principio de igualdad efectiva sino que ésta sea la clave de bóveda del sistema educativo (Amurrio et al., 2012; Sánchez e Iglesias, 2017).

Una docencia con una perspectiva feminista integrada es de carácter transformador, puesto que por un lado problematiza y hace visibles al conjunto del alumnado las normas de género que el patriarcado reproduce y que atraviesan todos los lugares e instituciones de la sociedad, pero hace visible también la intersección con otros ejes de desigualdad y violencia (clase social, etnia, capital cultural, capital simbólico, orientación sexual, edad, diversidad funcional, etc.) (Xarxa Vives, 2017). Pero la docencia con perspectiva de género/feminista no sólo problematiza cómo afectan las normas de género y su intersección con otras desigualdades, sino que analiza y pone el foco en cómo se produce y reproduce el sistema sexo-género de dominación masculina en los diferentes campos educativos, tratando de problematizar las implicaciones que este sistema de dominación tiene a lo largo de todo proceso de aprendizaje, investigación y docencia (Lovenduski, 1998).

4.2.3. Desafíos y retos de la educación con perspectiva de género

La inclusión de la perspectiva de género como un elemento protagonista y transversal en el ámbito educativo entraña un componente de innovación y transformación social (Moreno, 2020), así como un excelente indicador de la calidad del sistema educativo (Pascual, 2006; Valencia et al., 2017), que no habría sido posible sin las progresivas contribuciones del feminismo. Por este motivo, es sustancial comprender qué es lo que la perspectiva de género contribuye a la educación. El desarrollo teórico expuesto a lo largo de las páginas previas ha permitido a las investigadoras feministas desarrollar conceptos teóricos que visibilizan las formas de desigualdad de género, así como construir las herramientas heurísticas a través de las cuales elaborar propuestas educativas orientadas a promover la transformación social en la dirección de la igualdad (Shrewsbury, 1987; Ellsworth, 1989; Fisher, 2001; Rabinowitz, 2002; Martínez, 2016). Sin embargo, incorporar la perspectiva de género en educación (en las distintas etapas de la educación) implica desarrollar una agenda educativa que contenga, además de un contenido formal comprometido con la

sensibilización en materia de género, sino también estrategias de acción orientadas a la puesta en práctica de la igualdad.

De este modo, es posible identificar diferentes y eficaces líneas estratégicas de acción para la transformación educativa con perspectiva de género:

- a) Trascender la denominada “ceguera de género” (García-Perez et al., 2010) a través de una cualidad feminista de largo alcance: la visibilización y el reconocimiento de la existencia de la desigualdad, pero también de los estereotipos de género en los diversos ámbitos y contextos.
- b) Proveer de herramientas que promuevan la toma de conciencia individual y colectiva de la importancia de no reproducir de manera mecánica e irreflexiva comportamientos, actitudes y valores sexistas de tal manera que la igualdad de género protagonice las relaciones interpersonales entre los distintos actores que intervienen en el proceso educativo, así como la propia cultura del sistema educativo (García, 2012).
- c) Desarrollar un decálogo de buenas prácticas co-educativas orientado a modificar el reparto y la distribución de los recursos, tiempos, espacios y actividades con la finalidad de neutralizar las referencias al género -derivadas de la división sexual del trabajo- en el currículum oculto del escenario educativo (Cantón, 2007).
- d) Reconocer el potencial de las alianzas críticas intragénero en la subversión y transgresión de las desigualdades como vía para lograr el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres y el empoderamiento propio (EMAKUNDE, 2019). Esta estrategia de resistencia sorora implica incorporar las voces y las vivencias de las mujeres, compartir el análisis y tener presente la naturaleza política de sus preocupaciones, así como ofrecer apoyo emocional desde la racionalidad empática y armónica que contrasta con los mecanismos de reproducción del patriarcado.

De esta manera, el papel de las universidades es incorporar en el proceso pedagógico una heurística interseccional a sus funciones y principios (en el caso de la educación elemental, fundamentalmente los referidos a la docencia) o a sus funciones sustantivas (en el caso de la educación superior, la docencia, investigación y difusión de la cultura) con un reto bifocal: que el alumnado sea capaz de desvelar las formas de opresión que experimentan en sus vidas cotidianas e impulsar acciones tanto

colectivas como individuales para lograr su emancipación (Freire, 2003); e impulsar procesos de transformación y concientización hacia su interior para desarticular las desigualdades en la cultura educativa y generar así un efecto propagador que trascienda las paredes conceptuales de estas instituciones y dé alcance a las diversas esferas de nuestras sociedades (Madinabeitia et al., 2018).

De acuerdo con esta tendencia creciente a ofrecer respuestas a una demanda muy sentida y vivida en el escenario de la educación contemporánea, y dado su potencial en el campo educativo, la Investigación-Acción (IA) ha sido impulsada como una estrategia de resistencia frente al *ethos* positivista (Levin y Martin, 2007; Ingram, 2014). Así, aspira a quebrantar la lógica binaria que jerarquiza lo científico y lo político, a proponer la inclusión de nuevas epistemologías y a promover un paradigma cooperativo del aprendizaje que facilite el desarrollo y liberación de los seres humanos. No obstante, intervenir en el funcionamiento de la vida en el aula en aras de lograr un proceso cognitivo crítico e inclusivo se establece como foco de alianzas, pero también de obstáculos (Moreno, 2000; Hmelo-Silver, 2004; Vega, 2009; Lombardo y Mergaert, 2013) que es necesario reconocer para profundizar en una innovación educativa que transita el camino hacia la igualdad.

5.METODOLOGÍA

5.1. Cristalizando las relaciones entre la Investigación, posición y contexto

Toda investigación parte de una posición, lugar y contexto concretas. Hacer visible y explícito el lugar y posición de la que se parte no sólo es un ejercicio de honestidad y contextualización, sino que es sincero, puesto que toda investigación y/o análisis esta subordinado y atravesado por un contexto socio histórico, político, económico, cultural y temporal. La posición que ocupa la persona que investiga condiciona y determina la investigación que se llevará acabo así como la elección del tema, y su enfoque estará sujeto a la posición de la investigadora y al contexto en el que está inmersa. Las investigaciones están, por lo tanto, atravesadas siempre por multitud de variables y ejes, y a su vez inmersas en relaciones de poder y dominación. El poder y la construcción del conocimiento están íntimamente relacionados: producir conocimiento es producir poder y el tipo de conocimiento que se produce determinará y generará unas relaciones de poder concretas y/o paliará y desfigurará otras. Con esto se hace evidente que no existe ninguna forma de producir conocimiento neutro, aséptico y objetivo, puesto que el conocimiento que se produce, que producimos las personas refleja la posición de lxs propixs investigadorxs, y dicha posición está sujeta a un contexto concreto e inscrita en unas relaciones de poder y dominación particulares. Es decir, ninguna forma de conocimiento es ajena a las formas de poder. Y no hacer explícita y visibilizar esta relación no hace que la relación entre el conocimiento y el poder desaparezca o se difumine. Es más, genera otra dominación más puesto que trata de objetivizar y neutralizar un tipo de conocimiento que emerge desde unas subjetividades concretas y un posicionamiento elitista. Este tipo de procesos de ocultamiento son los que lleva décadas implementando la epistemología positivista y el conocimiento científico racional occidental.

El denominado conocimiento científico se escribe y emana de una contextualidad social y histórica concretas y determinadas, estos contextos no conforman solo los marcos exteriores del conocimiento que se produce, sino que influyen directamente en las prácticas y en los estilos científicos (Fulchiron, 2009 citada en Mendia et al., 2014). La producción del conocimiento científico está atravesada por el contexto social, político, económico e histórico, es decir, el conocimiento científico está sujeto a la coyuntura del momento. El conocimiento que se produce esta

íntimamente ligado, por decirlo de manera metafórica, es hijo, el heredero de una historicidad y contexto concreto. A su vez, está sujeto a la posición de la persona que investiga: a la clase, el género, el origen, la etnia, el capital social, el capital cultural que posea, la capacidad de influencia, el acceso al conocimiento previo que tenga la persona. Por lo tanto, el conocimiento se produce y es producido desde las subjetividades. Históricamente, el conocimiento científico, que es el que se ha impuesto como forma de conocimiento científico universal, objetiva, neutra, aséptica, desligada de su contexto y no subjetivizada, es la forma de conocimiento producido por varones, adultos, blancos, occidentales, de clases medias altas, heterosexuales y urbanos, no deja de ser un tipo de conocimiento que, aunque tenga las voluntades universalizantes y de imponerse como objetivo, está inmerso en unas lógicas de poder y dominación específicas y enmarcadas en una historicidad y contexto social, político y cultural determinadas, lo cual va a condicionar y generar unos conocimientos concretos. Hacer evidente el contexto y la posición de las personas que generan conocimiento no deslegitima este ni lo hace menos válido o riguroso, sino que es un ejercicio de honestidad y humildad, puesto que hace evidente que no hay un conocimiento universal, objetivo y descontextualizado y hegemónico. Esto último es lo que históricamente ha tratado de imponer la ciencia positivista bajo el pretexto de neutralidad, objetividad y rigurosidad, pero no es posible desligar la producción de conocimiento de su contexto y de la posición de los sujetos. Pero “lo político y lo histórico son presencias necesarias en las ciencias sociales” (Smith, 1988; Fulchiron et al., 2009). El hecho de tratar a todas luces de esconderlo y “vernarnos como jueces o deconstructores o evaluadores neutrales está más relacionado con el afán de poder que con la voluntad de buscar la verdad” (Flax, 1990: 12).

Con todo esto, lo que está claro y hay que hacer evidente es que todo lo que se investiga e investigamos (re)produce relaciones de poder concretas. En función de qué investiguemos y desde el lugar que lo investiguemos, estaremos realimentando las relaciones de poder vigentes y el actual sistema de dominación hegemónico o, por el contrario, estaremos tratando de paliar y deconstruir mediante la producción de conocimientos de los márgenes, las relaciones de poder y sus sucesivas violencia(s).

Hacer visible y explícita la relación entre el conocimiento y poder implica pensar y tener en cuenta que siempre que se investiga e investigamos, se está haciendo atravesada por múltiples y

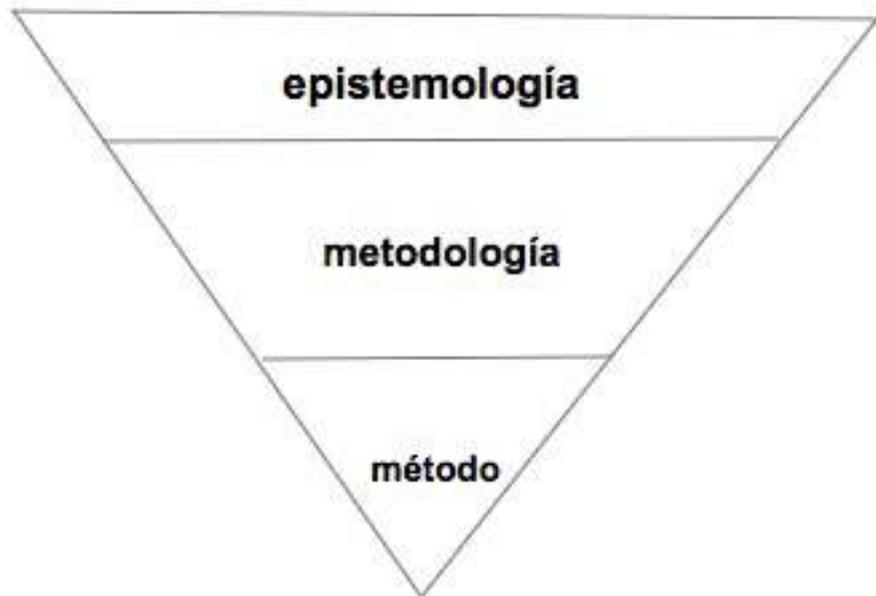
diferentes relaciones de poder como la clase, la raza, el género, el origen, el capital social, cultural... Tener en consideración la relación de poder y producción de conocimiento implica, a su vez, tomar conciencia de que la autoridad que le damos al conocimiento (en especial al científico racional moderno) está atravesado por estas relaciones de poder y que este conocimiento legitima y ayuda a perpetuar los sistemas de dominación hegemónicos como el patriarcado, capitalismo y colonialismo.

5.2. Investigación feminista: ¿qué supone investigar feministamente?

La investigación que se presenta tiene la voluntad y el objetivo de ser una investigación feminista (IF), lo cual supone cierta responsabilidad y autorreflexión a medida que la investigación avanza y coge forma. Antes de pasar a explicitar qué implica una investigación feminista, considero relevante hacer una breve distinción sobre la relación existente entre el género, feminismo e investigación.

En los últimos años, debido a la presencia y la centralidad que ha ido paulatinamente y de manera gradual (aunque en los últimos años de manera bastante abrupta) adquiriendo el feminismo, las investigaciones sobre temas relacionados con mujeres o sobre mujeres se han multiplicado de manera exponencial. A su vez, también ha aumentado la presencia de mujeres en la academia, aumentando el número de mujeres que investigan. Paralelamente, se ha dado también un proceso de visibilización y de reconocimiento de los aportes que han venido históricamente realizando las mujeres en la producción del conocimiento que, si bien ha sido una labor ingente, ha sido sistemáticamente invisibilizada y no reconocida de manera pública. Con todo esto, a menudo se genera confusión y se mezclan (de manera interesada o sin quererlo) términos. El hecho de que las personas que investiguen sean mujeres no implica en absoluto que se trate de una investigación feminista o que el objeto de análisis sean mujeres. Tampoco constituye una investigación feminista el introducir la perspectiva de género en la investigación, puesto que la investigación feminista parte de una epistemología concreta la cual va a influir y determinar un diseño metodológico y un método específico. La epistemología adoptada por la persona investigadora queda reflejada en el diseño de la metodología y el método.

Adaptación del esquema planteado por la investigadora predoctoral de la UPV/EHU Idoia del Hoyo



Fuente: Elaboración propia a partir de Del Hoyo, 2021

Por un lado, se encuentra lo que se denomina *investigación de mujeres*, que se refiere a que las personas que guían o llevan a cabo la investigación son mujeres, es decir, cuando las investigadoras son mujeres. Por otro lado, estaría lo que se ha llamado *investigación sobre mujeres*. Estas investigaciones serían aquellas en las que las mujeres son el sujeto de investigación. Por ejemplo, cuando se analizan mujeres en política, en participación, etcétera. Luego estarían las *investigaciones que incorporan la perspectiva de género*, que son aquellas donde en algún apartado de éstas se analizan las desigualdades por materia de género y de las violencias que generan estas desigualdades. Por último, está la que se denomina *investigación feminista*, que implica investigar de una manera radicalmente distinta a los planteamientos de las investigaciones que no lo son. Este tipo de investigación parte de una epistemología feminista, lo que supone y tiene unas implicaciones desde el planteamiento de la propia investigación, pasando por su estructura, metodología y creación de conocimiento(s).

¿Qué implica investigar de manera feminista? Implica asumir desde el planteamiento de la investigación hasta los objetivos y la metodología, investigar de acuerdo a un posicionamiento

ético. No es una etiqueta; investigar feministamente implica poner en duda el conocimiento positivista de la academia y problematizar y preguntarse todo a medida que la investigación avanza. Es la duda constante, la crítica de la crítica. Además, implica una responsabilidad con la investigación y las personas que participan en ella. Implica una ruptura epistemológica con el paradigma positivista y con los criterios de neutralidad y objetividad. Se investiga desde las subjetividades: la elección del tema es personal y subjetivo y, por ende, su aproximamiento y elección de los objetivos y lecturas bibliográficas también (¿qué leemos y qué descartamos?). Implica investigar desde los márgenes, poner sobre la mesa y problematizar temas que no eran relevantes para las ciencias sociales porque no son políticos. Implica recontextualizar lo político (lo personal es político). Investigar de manera feminista cristaliza y hace visible cómo el conocimiento moderno occidental académico es patriarcal, colonial, occidentalocéntrico y, a todas vistas, en absoluto neutro ni objetivo, y que a través de la mirada colonial, burguesa, blanca y masculina han tratado de imponer ese prisma como neutro y universalizarlo.

Investigar feministamente implica cuestionar este conocimiento académico, ponerlo en duda y poner en el centro otro tipo de conocimientos. Implica romper la dicotomía y relación asimétrica y de poder entre el sujeto investigador portador de conocimiento y el objeto que se analiza. De esta manera, la persona que investiga constituye el sujeto de su propia investigación al igual que los sujetos que investigan, que son portadores de conocimiento y forman parte de la investigación. Es muy importante cuidar todo el proceso y a las personas que nos nutren con su conocimiento, vivencias, testimonios y experiencias. No son personas de las que se extrae conocimiento y no se las vuelve a tener en cuenta, son personas que conforman la investigación, son los sujetos activos de ésta.

La investigación feminista implica una coherencia y relación entre la teoría y la praxis feminista. Es pensar de manera feminista, diseñando una investigación que desde sus orígenes se vertebré y se plantee de manera feminista y, por extensión, implica que la forma en la que se investiga y la relación que se establece con los sujetos de la investigación o las personas participantes sea horizontal.

La investigación feminista es contextual, comprometida, experiencial, mutimetodológica y no replicable. A estas características, yo le añadiría que es una investigación encarnada. La IF realiza una crítica a los sistemas de dominación universalizantes de los que está completamente impregnada la epistemología positivista y la academia, como son el androcentrismo, el sexismo, el binarismo, el etnocentrismo, el eurocentrismo y el clasismo.

María Lugones (2005) resalta la importancia de la investigación feminista puesto que para ésta la centralidad de la investigación es y son las vidas de las mujeres y la creación de “aleaciones y profundas coaliciones para desvelar juntas cómo se entretejen las diferentes opresiones en nuestros cuerpos, sin salir trastocadas, sin poner en juego todas nuestras verdades y formas de ver, entender y actuar en el mundo” (Lugones 2005: 73).

A modo de conclusión y síntesis, investigar feministamente requiere tener en cuenta las siguientes características y/o especificidades:

- Tener en consideración el papel de la agencia feminista
- La producción de saberes transformadores
- La interacción constructiva y reflexiva con las realidades que se investigan
- Aprender a hacer de forma diferente
- Supone enfrentarse a todo, transgredir la norma
- Es una investigación comprometida, produce un conocimiento que busca transformar la realidad y luchar contra las desigualdades y violencias que generan los sistemas de dominación universales (capitalismo, SSGDM, colonialismo, binarismo, etc.)
- En una investigación de carácter mutimetodológico, utiliza diferentes metodologías provenientes de diferentes lugares para su desarrollo

5.3. Punto de partida: ¿desde dónde investigamos? Introducción a la epistemología feminista y posicionamiento dentro de ella

El debate en torno a la epistemología constituye una de las reflexiones y discusiones más trascendentales a la hora de desarrollar una investigación. Discutir acerca de la posición epistemológica desde la que se parte como sujeto que investiga, y que va a guiar y condicionar la propia investigación es fundamental. La posición epistemológica que se adquiere está sujeta al

contexto socio histórico, económico y temporal de la persona investigadora, así como el posicionamiento que tiene esta en el mundo y a las relaciones de poder y dominación en las que está inmersa, así como de los privilegios de los que goza. Por lo tanto, es relevante tener en consideración estas cuestiones a la hora de adquirir una posición epistemológica.

El origen del significado de la epistemología viene del griego *episteme* que se traduce como conocimiento y de *logos* que significa estudio, por lo que la epistemología de forma breve y simple se podría definir como la “teoría del conocimiento” (Harding, 1998 :13), como la rama que se encarga de pensar acerca del conocimiento. Todo conocimiento es producido y producir conocimiento es producir poder, por lo cual resulta necesaria hacer una reflexión acerca de la postura epistemológica de la que partimos como sujetos que investigan realidades sociales que son diversas, plurales, contextuales y en constante movimiento y cambio.

Tomando como punto de partida la definición que ofrece Sandra Harding, toda epistemología es una “teoría del conocimiento”, y ésta responde a la pregunta de “quién puede ser sujeto de conocimiento” a lo que Harding se pregunta de manera mordaz si pueden realmente serlo las mujeres (Harding, 1998:13), o si la epistemología y la producción del conocimiento solo emana del saber científico-moderno de los hombres occidentales. Harding, que estuvo inmersa en los debates feministas que se dieron durante la década de los 70 sobre la producción del conocimiento, explica en las siguientes líneas lo que fueron las semillas de lo que más adelante pasó a reconocerse como epistemología feminista (EF):

Las feministas argumentan que las epistemologías tradicionales excluyen sistemáticamente, con o sin intención, la posibilidad de que las mujeres sean sujetos o agentes del conocimiento; sostienen que la voz de la ciencia es masculina y que la historia se ha escrito desde el punto de vista de los hombres (de los que pertenecen a la clase o a la raza dominantes); aducen que siempre se presupone que el sujeto de una oración sociológica tradicional es hombre. Es por eso que han propuesto teorías epistemológicas alternativas que legitiman a las mujeres como sujetos de conocimiento (Harding, 1998:14).

La epistemología feminista es el gran paraguas bajo el cual se asienta esta investigación, es decir, es la lente principal. No existe una única epistemología feminista, sino que existen epistemología(s)

feminista(s), al igual que no existe un feminismo, sino uno(s) feminismo(s) que son plurales, diversos y contextuales. Lo mismo ocurre con la epistemologías feministas.

La base teórica de la que parte la epistemología feminista es la de que “el conocimiento está/es siempre socialmente situado” (Harding, 2004:7). Esto se refiere a que todo conocimiento que tenemos del mundo y la manera o forma de conocimiento está inscrito y condicionado por unas características, experiencias y contextos específicos y propios, que no sólo influyen, sino que atraviesan los cuerpos, las mentes, la especies y las percepciones de las personas.

La epistemología feminista tiene su origen a lo largo de la década de los 70, dentro de todo el proceso histórico y social en el que se desarrollo lo que se ha denominado como la “segunda ola” del movimiento feminista de los países occidentales. Desde sus comienzos, la EF se ha venido definiendo como un conjunto de conocimientos plurales, que engloba teoría(s) diversa(s) y plurale(s), no como una única teoría estanca y homogénea (del Moral Espín, 2012; Harding,2008). Son múltiples y muy diversos los enfoques y métodos (algunos de ellos muy alejados) que conforman la EF.

Desde sus orígenes, la EF ha venido problematizando la supuesta objetividad y neutralidad de los problemas y objetos de estudio científicos. Mediante la reflexión y la crítica realizada al conocimiento científico-moderno como único conocimiento válido, riguroso y objetivo, se ha visibilizado como “las concepciones y prácticas dominantes de atribución, adquisición y justificación del conocimiento –desde la selección de los problemas, los conceptos útiles y las hipótesis, hasta el diseño de la investigación, la recolección e interpretación de los datos o los estándares de evidencia– perjudican sistemáticamente a las mujeres y a otros grupos subordinados y generan un círculo vicioso que reproduce las desigualdades” (del Moral Espín, 2012:60).

Como se ha mencionado, la epistemología feminista está conformada por distintas corrientes y diversos enfoques, pero a grandes rasgos se pueden distinguir tres grandes corrientes. La clasificación planteada por Sandra Harding en su obra *The Science Question in Feminism* (1986) ha sido la más aceptada. Harding recoge en su trabajo las tres grandes corrientes o líneas de la epistemología feminista que son: el empirismo feminista, la teoría del punto de vista feminista y el

conocimiento situado o la teoría posmoderna. Aunque existan estas tres grandes corrientes dentro de la EF, es importante resaltar que existe un enfrentamiento entre ellas, es decir, “no existe una ruptura brusca ni fractura insalvable entre ellas, ni unas quedan totalmente invalidadas por otras; coexisten, y con frecuencia se retroalimentan mutuamente” (del Moral Espín, 2012:59)

Muy brevemente, la corriente del empirismo feminista bebe de la ciencia, es decir, tiene una gran confianza en la ciencia y sus seguidoras creen que es posible producir conocimiento y hacer ciencia que esté libre de sesgos sexistas y androcéntricos. La filósofa y científica feminista Helen Longino es una de las máximas exponentes de la corriente del empirismo feminista. Por su parte, la teoría del punto de vista feminista o el *standpoint* podría definirse como la base misma de la epistemología feminista. Esta corriente parte de la tesis de que el conocimiento moderno científico no ha sido producido desde el punto de vista de las mujeres, que las mujeres no eran productoras de conocimiento y que todos los temas que les atañen o que tienen relación con ellas no eran considerados dignos de un análisis científico, es decir, no eran considerados un problema u objeto de estudio. Además, el conocimiento producido por mujeres es mejor, puesto que tiene lo que se ha denominado como privilegio epistémico. Esto se refiere a que los grupos subalternos, como lo han sido y son las mujeres, tienen una capacidad de entendimiento de las opresiones, violencias y dominaciones que operan en el mundo significativamente mayor que los grupos dominantes. Sandra Harding es una de las máximas exponentes de la teoría del punto de vista feminista. Por último, se encuentra la corriente de la teoría posmoderna o el conocimiento situado, de la que Donna Haraway es una de sus referentes. Esta corriente cuestiona el concepto del *privilegio epistémico* desarrollado por Harding. Las seguidoras del conocimiento situado problematizan y hacen visibles que no es posible la obtención de un conocimiento objetivo ni total, puesto que todo conocimiento nace de un posicionamiento concreto y es, por ende, situado. Esta corriente reivindica una mirada relativa, que es situada, parcial y relativa. La realidad se entiende como un puzzle inacabado, por lo que el conocimiento puede aspirar a realizar múltiples fotografías desde múltiples ángulos.

Podría decirse que el empirismo plantea que “el sexismo y el androcentrismo son sesgos sociales corregibles si se siguen estrictamente las normas existentes para la investigación científica” (Harding 1989:24). La teoría del punto de vista “mapea cómo una desventaja social y política puede convertirse una ventaja epistemológica, científica y política” (Harding, 2004:7-8). El

postmodernismo, por su parte, rechazaría las tentativas de privilegio epistémico y enfatizaría la contingencia e inestabilidad de la identidad social del sujeto cognoscente y, por lo tanto, de sus representaciones (del Moral Espín, 2012:59).

Dentro de las grandes corrientes que se engloban dentro de la EF, la corriente con la que más cercana me siento a la hora de llevar a cabo esta investigación es la del conocimiento situado, corriente teórica que ha desarrollado Haraway. La justificación de esto parte de que, como sujeto que investiga, me inscribo dentro de una realidad y cotidianidad concretas, las cuales están enmarcadas dentro del contexto de la institución universitaria donde yo ocupó la posición y el lugar dentro de las aulas de estudiante, mujer, joven, blanca, sin diversidad intelectual ni física. Esto implica que, como alumna, me siento implicada y me atraviesa de fondo el problema que estoy analizando. La perspectiva y el enfoque utilizado, es decir, la forma de mirar el problema y el objeto de análisis nacen de una vivencia personal individual y de una subjetividad que, al ir compartiéndola, se descubre mucho más compartida y común de lo que se pensaba, y se da el tránsito de lo personal a lo común, es decir, lo que era visto e interiorizado como un problema de índole privado e individual, al contarlo y sacarlo a la luz, pasa a ser algo compartido entre diferentes alumnas, lo que se va haciendo visible y público; y es en ese tránsito de lo privado al público cuando se politiza y se convierte en un objeto de análisis. Este Trabajo Fin de Máster parte de la posición de una alumna que estudia y analiza lo que está sucediendo en las aulas en las relaciones entre lxs alumnxs (relaciones interpersonales, con el profesorado, la división sexual del espacio, la voz, etcétera) desde la perspectiva del propio alumnado. La utilización de este enfoque, que viene condicionado por mi propio posicionamiento y situación dentro del aula, tiene la capacidad de deconstruir un enfoque horizontal, de abajo-abajo. Es decir, nos encontramos ante una alumna que, tras analizar y hacer visible un problema particular, decide abrir el horizonte y tratar de comprender qué es lo que sucede y lo que está pasando actualmente en las aulas universitarias desde una perspectiva feminista crítica e interseccional. Lo que se analiza en este caso es cómo convergen, atraviesan y se (re)producen las relaciones de poder, desigualdades y violencias que operan en los sistemas de opresión desde una mirada de género y desde un posicionamiento concreto. Esto es, se parte de una problemática que nace desde el propio alumnado, que se analiza y se va politizando a su paso, y se saca este problema a la esfera pública, es decir, se visibiliza para poder analizarlo. La

posición y el enfoque utilizados permiten y tienen la capilaridad de generar espacios donde se dan confianzas y se llega a los testimonios más antiguos y difíciles de acceder y, a su vez, tiene como objetivo y finalidad tejer espacios de igualdad.

En las siguientes líneas me detendré a explicar un poco más en profundidad la corriente del conocimiento situado, que constituye el paradigma epistemológico de este trabajo. El investigador social colombiano Carlo Emilio Piazzani resume en las siguientes líneas de una forma muy clarividente cuál es el punto de partida del conocimiento situado:

Todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales. Es más, la condición parcial y situada de ciertos conocimientos, como por ejemplo los producidos por mujeres y otros sujetos históricamente subalternos, puede otorgarles un cierto privilegio epistémico a la hora de dar cuenta de sus realidades, en lo que sería una forma diferente de objetividad (Piazzani,2014:12).

La corriente del conocimiento situado forma parte de la llamada teoría del punto de vista o *standpoint*, la cual se desarrolló dentro del contexto cultural y político de las décadas de entre 1970 y 1980 en América del Norte en los sectores universitarios. La teoría del conocimiento situado es nombrada por Donna Haraway a las bases de la última elaboración teoría del punto de vista feminista que había escrito Harstock en el año 1998 (Piazzani,2014).La incorporación de Haraway a la *standpoint theory* puede ser entendida como una forma de elaborar una teoría feminista de la “objetividad” o, dicho de otra manera, “la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (Haraway, 1988:581).

Haraway, en un intento de explicar la perspectiva del conocimiento situado, echa mano de la metáfora de la visualización de una imagen:

Verlo todo desde “ninguna parte”, desde un ángulo que nunca aparece en la “fotografía” de la verdad —quizá como un dios— sería la ilusión de una ciencia neutral y universal:

este conocimiento requiere para su autoridad de una mirada que observa sin ser observada, que distancia y separa el sujeto que conoce de aquello que conoce, de tal forma que el primero nunca queda involucrado en la representación que hace del mundo. Esta técnica de visualización es no obstante parcial: la de la ciencia occidental, el militarismo, el colonialismo, el capitalismo y la primacía masculina del hombre blanco occidental. Por su parte, la mirada de las perspectivas relativistas y posmodernas pretende estar en todas partes por igual, en la medida en que justifica cada verdad en sus propios términos, pero en realidad es una forma de estar en ninguna parte, siendo la perfecta imagen inversa de las ideologías de la objetividad. Finalmente, la mirada de los conocimientos situados siempre se hace desde algún lugar en particular, como condición para ganar en visiones amplias (Haraway, 1988: 581, 584 y 590).

Este situamiento o situacionalidad que propone Haraway tiene siempre un carácter relacional y se refiere a espacios mentales y físicos (Haraway,1988:582; Piazzani, 2014). Haraway argumenta que solamente se puede aspirar al conocimiento y al saber parcial o de forma parcial, y es de hecho de esa parcialidad del conocimiento donde se encuentra la posibilidad de construir visiones objetivas (Piazinni,2014). Es decir, ante la mirada construida desde ninguna parte, contexto y no situada positivista que busca producir una imagen universal y objetiva del mundo y de la realidad, Haraway sostiene que “sólo la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (Haraway, 1988: 583); puesto que se tratan de perspectivas parciales, situadas, en constante tensión política y críticas. Con esto “admiten la solidaridad en política y las conversaciones compartidas en epistemología” (Haraway, 1988:585). La dimensión de la tensión política y el compromiso es de gran relevancia dentro del conocimiento situado puesto a que “hay que incorporar una esperanza en el conocimiento transformador, una imparcialidad apasionada (Kuhn) tratando de imaginar otros puntos de vista posibles (utópicos y visionarios)” (Haraway, 1988: 585).

El conocimiento situado constituye una forma de conocimiento encarnado e incorporado (Piazzani,2014), las formas de analizar el mundo y producir conocimiento se hacen “desde cuerpos orgánicos y no orgánicos, cuerpos complejos, contradictorios, estructurantes y estructurados, y no desde arriba, desde ninguna parte, desde lo simple” (Haraway, 1988: 589). El positivismo históricamente ha negado esta relación al ejercer una separación jerárquica y basada en una relación de dominación y subordinación entre el sujeto investigador y el objeto(s) de estudio(s) y

pensar que la racionalidad tenía que ser descarnada (Piazzani,2014). Sin embargo, el conocimiento situado defiende el papel activo que tienen los sujetos que se estudian en la producción del conocimiento puesto que son agentes generadores de conocimiento con los que se relaciona de la manera más horizontal posible, con empatía y con esquemas de carácter colaborativo. Como sostiene Haraway “el conocimiento situado requiere que el objeto de conocimiento sea visto como un actor y un agente, no como una pantalla, un soporte o un recurso, y nunca finalmente como un esclavo del maestro que encierra en sí la dialéctica en su agencia única y su autoría del conocimiento «objetivo»” (Haraway, 1988: 592). El conocimiento situado otorga un papel activo y de productor de conocimientos a los objetos de estudio, otorgándoles la categoría de sujetos de estudio y productores de conocimiento.

5.4. Sujetas de investigación

Tomando como referencia las aportaciones realizadas por Haraway en relación a la capacidad de agencia de los objetos de estudio, he sentido la necesidad de explicitar la relación del objeto de estudio con el propio estudio. Las alumnas y el alumno participantes en los grupos de discusión, focus groups y las historias de vida no son objetos de estudio o meros informantes, constituyen y son el centro de la investigación ya que ésta se vertebra y parte de las vivencias, memorias y testimonios encarnados por estas personas. Todas y cada una de las personas participantes en los grupos de discusión son sujetos activos que forman parte de la investigación, son las protagonistas de la historia y el cuento se analiza a través de sus relatos y vivencias particulares y personales donde aquello que al comienzo parecían historias individuales y particulares pasa a ser un conglomerado de historias comunes atravesadas desde distintos ángulos; lo que tiene una capilaridad muy alta a la hora de ir llegando a más testimonios de más personas, formando así un mosaico de vivencias e historias que, si bien al comienzo eran particulares, se va descubriendo que es político y compartido. Es decir, se va tejiendo una especie de cartografía de dolores que parte de lo particular, de lo mío, pero que va trascendiendo al dolor compartido y común de diferentes mujeres que se van encontrando y reconociendo mediante los testimonios compartidos en voz alta. Esto genera que los testimonios se (re)politicen a medida que la investigación avanza, generando unas sinergias y unos espacios con una potencialidad sanadora, transformadora y una sororidad brutal.

Investigar desde el planteamiento de que las personas que participan son los sujetos de la propia investigación y los relatores de la historia, implica que se investiga desde una posición feminista, desde un postulado epistemológico feminista y crítico. Este posicionamiento político va a marcar y atravesar la investigación desde el comienzo hasta el fin, y el enfoque feminista es el que va guiar todo el proceso de la investigación. Partir de este posicionamiento implica poner en tela de juicio la epistemología positivista y su supuesta objetividad, rigor científico y neutralidad, puesto que no se establece una separación entre investigadora-sujeto vs. investigada-objeto, sino que la investigadora, como las personas que se investigan, forman parte de la investigación como sujetos activos. A las personas que han participado en la investigación no se les ha extraído información que puede ser de utilidad e interés para la investigación, sino que se ha tratado de que fueran las relatoras de sus vivencias, dolores, angustias, malestares y experiencias mediante a sus testimonios y se ha tratado de generar un espacio en el que se sintieran seguras, comprendidas y dignificadas mediante al proceso de ponerle voz a sus vivencias particulares y encontrarse las unas a las otras mediante las confidencias compartidas.

Considerar a las participantes sujetas implica “poner en el centro sus subjetividades, deseos, creatividades” (Fulchiron,2009 en Mendia et al., 2014). Es decir, la investigación nace con y para con las personas a las que se investiga y pregunta, nace de los malestares que se encarnan en primera persona que, al hacerlos públicos, ponerles voz y exponerlos se politizan y adquieren una dimensión colectiva y social. Al ponerlos sobre la mesa y compartirlos, se comienza a trazar un recorrido genealógico y colectivo de estos testimonios, y lo que era un problema particular se convierte en un problema colectivo y estructural (que parte de la estructura y del SSGDM) y a su vez se convierte en un problema a abordar y estudiar desde la academia. Esto nos muestra, una vez más, que hasta que no se le pone voz, hasta que no se nombra algo no existe como problema, conflicto o desigualdad a analizar. El acto de nombrarlo, ponerle voz, palabras, hablar de lo que nos produce es comenzar a politizar y dotarlo de una potencialidad para transformarlo y subvertirlo. Si no se nombra y se individualiza y aísla en las personas, pasa a formar parte de las vivencias individuales que las mujeres y los sujetos subalternos viven en las aulas, y las personas que viven esas desigualdades piensan e interiorizan que es algo particular que les sucede a ellos, lo cual genera culpa y la internalización de que no se es suficientemente válido o hasta el abandono del entorno universitario. Sin embargo, al comenzar a dotarlo de palabras, al compartirlo y ver que muchas de las experiencias y vivencias tienen unos patrones parecidos que se asientan en torno al

SSGDM, ya no sólo es un proceso de politización y transformación, sino que produce una fuerza empoderante y teje sororidad entre las personas que han compartido sus testimonios. A su vez, los sujetos comienzan a reconstruir sus vivencias en clave compartida, sin auto-culparse y entendiendo cómo opera en la educación el género y otras desigualdades (raza, edad, nacionalidad, idioma, funcionalidad, aspecto físico, etcétera).

5.5. Técnicas de recolección de datos e información

Una vez habiendo introducido y contextualizado cuál es el paradigma epistemológico desde el cual se ha diseñado la presente investigación, debemos hacer un alto en el camino para explicar cuáles han sido las técnicas empleadas para recolectar la información recabada.

Para la realización de esta investigación se han llevado a cabo diferentes técnicas de obtención de información de carácter cualitativo desde una aproximación epistemológica feminista. Se han combinado diferentes técnicas para poder llegar a la máxima obtención de elementos, confidencias y testimonios íntimos que se han venido quedando históricamente fuera de los objetos de estudio debido a su complejidad para ser recogidos y reconocidos. Todas las técnicas que se han utilizado son de carácter cualitativo y encajan con el fin último de llegar a alcanzar los testimonios, vivencias y experiencias de las alumnas en las aulas universitarias de la facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, en especial de los grados de Ciencia Política y Sociología. Las técnicas empleadas han sido: un grupo de discusión, tres focus groups, una historia de vida y dos mapeos corporales que se han combinado con un focus group y un grupo de discusión.

El grupo de discusión lo conformaron nueve chicas, alumnas de los grados de Sociología y Ciencia Política de los 4 cursos. Con esto, se quería comparar y analizar la diferencia entorno a la capacidad de diagnóstico y de nombrar y ponerle voz a las vivencias y testimonios de las aulas. Las alumnas que participaron vinieron en pareja por cada curso; esto quiere decir que cada persona que participó en el grupo de discusión conocía a otra, lo cual era un criterio a tener en cuenta para generar un mínimo espacio de confianza y seguridad. Fue un grupo de mujeres cis, no mixto y el

idioma en el que se desarrolló fue el euskera. El grupo de discusión se llevó a cabo en el seminario de ciencia política, con la intención de que fuera un espacio aséptico y lo más “neutro” posible. Como se ha comentado anteriormente, la gran mayoría de las participantes no se conocía entre ellas o, en caso de hacerlo, se conocía de vista; pero conocían y tienen relación con al menos una de ellas. Aun con todo esto, siendo un grupo de discusión compuesto sólo de mujeres, jóvenes, estudiantes de los mismos grados universitarios, esto permitió que se genera un espacio donde todas ellas pudieron participar con tranquilidad y soltura. Sucedió también que, a medida que se iban escuchando unas a otras, se iban reconociendo en sus testimonios e iban siendo capaces de detectar vivencias parecidas y compartirlas, adquiriendo este proceso una magnitud (re)politizadora y de gran capilaridad. Es destacable que durante el comienzo de la entrevista varias de las participantes agradecieron el espacio y la oportunidad que se les estaba donando para poder expresar toda la problemática alrededor del objeto de estudio de esta investigación.

Por otra parte, se han realizado tres focus groups conformados por entre 2 y 3 personas, con el objetivo de que se generara un espacio de confianza y seguridad y las alumnas que participaran se sintieran cómodas para poder hablar y poder compartir sus vivencias personales sin sentirse juzgadas o estigmatizadas.

Algunos autores lo consideran como una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales (Krueger, 2004: 408-409).

El tamaño de los focus groups varía dependiendo de los objetivos y particularidades de cada investigación (Creswell, 2005): de tres a cinco participantes cuando se va a hablar de temas complejos y que implican hablar de temas íntimos y personales; y de seis a 10 personas si el tema a tratar es menos complejo y está relacionado con cuestiones más cotidianas y que no atraviesan tanto a las personas participantes. Aun con todo, los focus groups tienen que tener el número de participantes que la persona que lo modera pueda gestionar. El formato y el tipo de grupo depende de los objetivos de la investigación y de las propias características de las personas participantes (Hennink y Leavy, 2013; Krueger y Casey, 2008).

Como se ha dicho previamente, se han realizado tres focus groups siguiendo los criterios de generar espacios de seguridad y confianza para que las participantes pudieran expresar libremente sus vivencias y testimonios particulares y más íntimos a los que suele ser difícil acceder. Para ello, era necesario generar un espacio seguro, donde las personas participantes se conocieran entre ellas, tuvieran un mínimo de confianza para que se sintieran a gusto, no juzgadas y en un espacio realmente seguro y confidente. Además, se les proporcionó la información suficiente y necesaria sobre lo que se iba a discutir durante la sesión y se les pasó el guion de las preguntas para que las participantes dieran el visto bueno y que, en caso de sentirse incómodas o no seguras con algunas de las preguntas que constaban en el guion, esas preguntas fueran eliminadas o modificadas. Además, la posición de alumna y de persona cercana de la persona que modera, permitió que se creara un espacio distendido, natural en el que se fueron tejiendo muchas confianzas y que dio lugar a un relato compartido y común. Lo que empezó siendo un grupo de discusión terminó siendo un lugar terapéutico donde se fueron reconociendo en los dolores y testimonios las unas a las otras y, así, fueron nombrando y poniéndole palabras a un problema que no tenía nombre.

El primer focus group se llevó a cabo vía telemática y participaron dos alumnas graduadas en Ciencia Política en euskera durante el año 2020. El idioma en el que se desarrolló el grupo fue en castellano. Las participantes fueron dos chicas cis de 22 años, caucásicas, de clase media, heterosexuales, funcionales, normativas, con un capital cultural alto, universitarias, vascas y con conciencia feminista. El segundo focus group fue presencial, se desarrolló en el Seminario D de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación/Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea. El idioma en el que se desarrolló el grupo fue en castellano. En este grupo participaron tres alumnas, dos graduadas en Sociología en el año 2020 y una estudiante de 4º año del grado en Publicidad y Relaciones Públicas, y todas han estudiado en euskera. El idioma en el que se desarrolló el grupo fue en castellano. Las participantes fueron tres chicas cis, de 22 y 23 años, caucásicas, de clase media, heterosexuales, con un capital cultural medio-alto, funcionales, normativas, universitarias y con conciencia feminista. Por último, el tercer focus group que se realizó fue también telemático. Las participantes fueron tres alumnas graduadas en Ciencia Política en castellano durante el año 2020. El idioma en el que se desarrolló el grupo fue en castellano. Las participantes fueron tres chicas cis de 22 años, caucásicas, de clase media, con un capital cultural medio-alto, funcionales, normativas, universitarias y con conciencia feminista.

Por otro lado, se ha realizado una historia de vida a un chico trans estudiante de 4º año del grado en Ciencia Política en castellano.

Las Historias de Vida es una técnica de investigación cualitativa, ubicada en el marco del denominado método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1996), cuyo objeto principal es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma (Martín, 1995) y también sobre los relatos y documentos extraídos de terceras personas, es decir, relatos y aportaciones realizadas por otras personas sobre el sujeto de la Historia de Vida (Perelló, 2009 en CotánFernández,2013:3).

La elección de realizar una historia de vida respondió a un intento por tratar que el participante se sintiera seguro y a gusto y pudiera realizar un recorrido de su vida universitaria siendo un sujeto no hegemónico. El estudiante realizó su proceso de transición durante los años de su experiencia universitaria, y mediante la entrevista se buscaba que el estudiante pudiera realizar un relato de su paso por la universidad habiendo comenzado la transición en mitad de la carrera. Se siguió un guion semi-estructurado, pero en todo momento se fue adaptando al participante y su relato, teniendo en cuenta las cuestiones en las que quería ahondar y en las que no. La entrevista se desarrolló de manera presencial, en las campas del lago del Campus de Leioa, y el idioma en el que se realizó fue el castellano.

Por último, se ha utilizado paralelamente en uno de los focus groups y en el grupo de discusión la técnica del mapeo corporal. La técnica del mapeo corporal viene de Abya Yala, es una técnica que se ha usado complementando las entrevistas. El mapeo es una práctica para derribar barreras y fronteras, y permite encontrarnos en un territorio de complicidad y confianza. Es también “una dinámica a través de la cual vamos construyendo y potenciando la difusión” (Rister y Ares, 2013:8). El mapeo corporal, por su parte, es un cuerpo, individual, social o colectivo que puede ser mapeado. Las temáticas a contemplar “son múltiples e incorporan no sólo una dimensión concreta (como puede ser un mapeo de enfermedades, accidentes más comunes, dolencias, etc., por trabajo u otras situaciones conflictivas) sino también la posibilidad de reflexionar y señalar los impactos

de diversos discursos e instituciones dominantes, y de qué manera organizan conductas e imaginarios” (ibíd.:27).

El objetivo de realizar estos dos mapeos corporales ha sido el de tratar de señalar en el cuerpo y así visualizar dónde se somatizan las consecuencias que producen las normas de género. Las normas de género tienen una dimensión corporeizada, los cuerpos somatizan estas normas (Esteban, 2013), por eso, la herramienta del mapeo corporal posibilita analizar y señalar donde se viven las normas de género y las diferentes dolencias que generan en los cuerpos.

Para realizar esta técnica, se le dio a cada persona participante un folio en blanco y se les pidió que dibujaran la silueta de un cuerpo. Luego, se les pidió que señalaran mediante dibujos o garabatos las partes del cuerpo en las que notaba el nerviosismo, la angustia, el malestar... derivado de cuando tenían que hablar en público o enfrente del aula. Por último, una vez finalizado el dibujo, se les pidió que expusiera a las demás alumnas dónde habían sentido la consecuencia de las normas de género y de qué forma les afectaba. Esto permite visualizar cómo los cuerpos interiorizan estas normas y las consecuencias de ellas. Además, es un ejercicio que ayuda a comprender la internalización de estas normas y, al ser gráfico, permite visualizar los efectos de las normas sobre los cuerpos además de generar testimonios y vivencias comunes entre las personas que participan. Mediante la implementación del mapeo corporal se ha intentado recoger lo que ha sido denominado como “cartografía de dolores”. La combinación de las entrevistas con esta técnica es coherente con el objetivo de la investigación.

6. ANÁLISIS

6.1. La creciente necesidad de nombrar y problematizar un problema que atañe a la cotidianidad de las aulas

Previo a pasar al análisis empírico, considero relevante dejar constancia de un proceso que se ha hecho visible a lo largo de la investigación, el cual ayuda a comprender la importancia que tiene el comenzar a nombrar, visibilizar y politizar un problema de base estructural y sistémico que ha estado silenciado e invisibilizado, relegado a problemas personales que se esconden en la oscuridad de la vulnerabilidad de cada alumna, por eso se hace más evidente que una vez más lo personal es político y la necesidad de nombrar las cosas que nos atraviesan en nuestra cotidianidad, la necesidad de crear categorías nuevas en las que quepan discursos que tiene que ver con las violencias, desigualdades y relaciones de poder que atraviesan los espacios en los cuerpos subalternos.

A través de los testimonios recogidos por las alumnas que han participado en las entrevistas, se identifica en un primer momento la necesidad de problematizar y hacer visible un problema que no tiene ni voz ni nombre. Esto se refiere a la necesidad existente que hay en nombrar, estudiar y analizar qué es lo que está sucediendo en las aulas entre el alumnado (y su interacción con el

profesorado) desde una mirada feminista crítica e interseccional. El hecho de haber comenzado a realizar entrevistas a las alumnas en las que se pone en el centro del análisis lo que pasa en las aulas, sus relaciones con sus compañerxs, sus vivencias y testimonios particulares supone un proceso de (re)politización de todas esas particularidades brutal, y a su vez se fragua un tránsito que va de lo personal a lo político/estructural. Es decir, en la medida en que avanzan los grupos de discusión, se van tejiendo una serie de alianzas entre las personas participantes, puesto que se está hablando de confidencias y testimonios muy íntimos y personales; pero, a medida que se van escuchando las unas a las otras, se van reconociendo en sus discursos y esto genera que lo que hasta la fecha era visto como problemas, vivencias o experiencias particulares e individuales, pasan a ser experiencias compartidas y comunes –si bien cada una mantiene sus singularidades–. Esto tiene una capilaridad muy alta puesto que, mediante los grupos de discusión, las alumnas son capaces ellas mismas de detectar que todo eso que les pasa no es un problema personal que tiene que ver con su personalidad o carácter, sino que lo personal es político y que, además, muchas de esas violencias simbólicas vividas (muchas de ellas muy difíciles de detectar para un ojo poco acostumbrado a las gafas feministas) que han pasado muy desapercibidas, son la consecuencia que el SSGDM ejerce, vierte y (re)produce sobre la vida y, como no puede ser de otra manera, sobre el ámbito educativo. Con todo esto, se ha detectado en un primer momento la necesidad de generar espacios donde las alumnas puedan hablar y ponerles voz a sus vivencias y así poder traducírselas y devolvérselas al profesorado, y elaborar una serie de herramientas de resistencia para tratar de paliar los efectos que tiene este sistema en la educación superior. A la vez, se ha identificado que el cambio en el enfoque (de un enfoque up-down a uno down-down) a la hora de abordar el análisis, ha producido que salgan a la luz muchos elementos que quedaban fuera, como lo son las cuestiones sobre las desigualdades que se generan en los trabajos grupales (carga mental, trabajo invisible, liderazgos, figura de la “madre”, etc.); las interacciones y dinámicas en el aula entre el alumnado (quien tiene la centralidad en la clase, la legitimación y (des)legitimación, la cesión de los apuntes, etc.); quién participa en el aula y quién tiene o no la voz de ésta (los sujetos hegemónicos y los sujetos subalternos que están los márgenes).

Nombrar es un ejercicio de politización y de dignidad, más aún ahondando en elementos que están sujetos al campo de la violencia simbólica y que han estado muy silenciados y a los que debido a su abordaje que ha partido de arriba abajo, es decir, jerárquico, han sido bastante difíciles de detectar

y nombrar. Además, en las aulas, al igual que en todo espacio público, operan sistemas de opresión omnipresentes en todas las esferas de la vida y la presencia que tiene el SSGDM tiene diferentes consecuencias y huellas. En las siguientes líneas analizaremos a través de los testimonios recogidos por las alumnas que participaron en las entrevistas cómo se materializa y las diversas formas que adquiere el SSGDM en su reproducción en las aulas.

Mediante los testimonios recogidos de las alumnas, se va a analizar la parte más interna de lo que sucede en las aulas, se va a analizar la cotidianidad de éstas. Se busca llegar a comprender la internalización y asimilación del SSGDM mediante las normas de género entre los discursos de las alumnas. No es una mirada a las aulas desde fuera analizando las tensiones público/privado, productivo/(re)productivo, racional/emocional, dominio/subalternidad (las cuales están implícitas en las normas de género y en los discursos de las participantes), sino que es una mirada al aula desde dentro, es una mirada que busca comprender la internalización y la asimilación de estas normas de género en las alumnas.

En el análisis, lo que se va a analizar es la operalización del SSGDM desde dentro, es decir, se van a analizar desde un enfoque micro, que parte de abajo arriba, las desigualdades generadas en las aulas entre las y los alumnos. El análisis va a gravitar y organizarse alrededor de los testimonios ofrecidos por las alumnas y el objetivo es tratar de cristalizar y hacer visibles la internalización de las normas de género por parte de las alumnas.

6.2. Las normas de género: operalización, internalización y (re)producción de ellas en el aula

Las normas de género tienen el carácter propio de las estructuras, que son *estructuradas* y *estructurantes* (Bourdieu, 1988b). Se tratan de un brazo ejecutor, de esa idea de estructura estructurante en la que la legitimación es estructurada. En el fondo, lo que quiere decir es que la norma te viene y tú la reproduces.

Las normas de género podrían definirse como un conjunto de normas sociales que se asigna desde el nacimiento a las mujeres y a los hombres en una sociedad, espacio y contexto concreto. Éstas actúan como mecanismos reguladores del mantenimiento del SSGDM, estableciendo una serie de

comportamientos, actitudes o lugares que son aceptables dentro de este sistema de dominación para los hombres y mujeres (Martínez-Palacios, 2014). Funcionan como una especie de normas no escritas, pero que a su vez están presentes en todos los espacios y lugares.

Las normas de género atraviesan cualquier frontera física de los Estados, son permeables y se adaptan a los contextos geográficos y culturales. Éstas tienen integrada la triple tensión público/privada y la contradicción razón/emoción y, al reproducir el sistema de género dominante masculino, son de carácter jerárquico y con pretensiones universales (zantes). Las normas de género establecen cómo se tienen que portar y actuar los hombres y mujeres “normales” (Foucault, 1987). Todos aquellos comportamientos, actitudes, pensamientos, acciones que se salen de lo que éstas marcan como “normal” son expulsados y excluidos dentro del sistema heteropatriarcal en el que vivimos, puesto que las normas actúan como mecanismos reguladores y de control, y son imprescindibles para mantener el sistema sexo-género de dominación masculina. Las normas de género se transmiten y (re)producen de múltiples formas y maneras, de forma inconsciente y son muy difíciles de percibir y detectarlas. Incluso cuando se está hablando o analizando una problemática desde una perspectiva o enfoque feminista se puede seguir reproduciéndolas, puesto que son estructuradas y estructurantes. Es decir, que se asignan y se imponen y, a la vez, están tan incorporadas en nuestras subjetividades –en tanto que forman parte de nuestro *habitus*–, que se reproducen sin ser apenas conscientes.

A través de los testimonios recogidos de las alumnas, se observa de manera bastante evidente que las normas de género llegan a las alumnas, se incorporan de manera inconsciente y, además, al reproducirlas se van reforzando y asentando más profundamente en su *habitus*. Esto dificulta mucho el detectarlas y la capacidad de agencia de las propias alumnas a la hora de tratar de generar resistencia a estas normas. Las normas de género, al estar tan incorporadas en la psique, emociones, formas de hacer, maneras de trabajar, ideas, prejuicios, etc. de las alumnas, son bastante difíciles de detectar habida cuenta de que están asimiladas como si fueran actitudes, roles e incluso identidades naturales e inherentes de las mujeres, pese a que bajo ningún concepto lo son.

Gracias al enfoque abajo-abajo, el cual ha favorecido el generar espacios de confianza y seguridad a la posición de alumna, lo cual genera mayor complicidad empatía y cercanía y a las técnicas implementadas, se ha podido llegar a testimonios y confidencias que atañen al ámbito de lo más micro, al espacio de la incorporación y reproducción de esas normas de género tan impregnadas e internalizadas en los *habitus* de las alumnas. Analizar la asimilación de las normas de género de las alumnas en el entorno universitario supone ser capaces de analizar un plano más profundo e interno, el corazón de la cebolla es analizar desde dentro, desde las propias alumnas. El plano de las normas de género es el plano de lo que las alumnas incorporan, es decir, analizar cómo se reproduce el SSGDM en relación a la división público/privado, racional/emocional, productivo/reproductivo; es el plano que observa desde fuera cómo se reproduce este sistema en las aulas, lo que sucede en las aulas. Sin embargo, la asimilación de las normas de género entre las alumnas en las aulas sería el plano de interiorización, es decir, desde lo que las alumnas incorporan. Las normas de género son lo que se encarna, lo que las alumnas viven, sufren, cuentan... Son la materialización y asimilación de las tensiones del SSGDM.

En las siguientes líneas se va a analizar, mediante los testimonios ofrecidos por las alumnas, la internalización de las normas y sus diferentes manifestaciones en las que están encarnadas de formas sutiles, inconscientes y casi imperceptibles, pero que están implícitas. A través de los testimonios recogidos, se han identificado tres normas de género (si bien están implícitas todas en las aulas), que son las que más interiorizadas están entre las alumnas y las que generan mayores desigualdades en las aulas.

El análisis se va a desarrollar mediante tablas en las que se va a recoger testimonios que visibilizan las normas. En concreto, se van a analizar cómo de implícitas están en las alumnas interiorizadas las normas de la discreción, el perfeccionismo así como la disciplina y la responsabilidad.

6.2.1. DISCRECIÓN

La primera norma de género que se va a analizar es la discreción. La discreción tiene que ver con el silenciamiento, muchas veces auto-infligido por las propias mujeres debido a presiones externas de las palabras y de los cuerpos (Martínez-Palacios, 2014). Históricamente, las mujeres hemos sido

socializadas y enseñadas para que ocupáramos el mínimo espacio, ya sea físico, simbólico o verbal, en los ámbitos públicos; y en el aula esto tiene diversas manifestaciones. En un mundo donde las palabras y la capacidad de hablar tienen poder, el silencio supone subordinación y violencia (Rich, 1983 en Martínez-Palacios, 2014). La discreción está íntimamente ligada con la división del espacio público/privado, y la asignación del espacio doméstico, íntimo, invisibilizado al que se le ha relegado a las mujeres dentro del sistema SSGDM. Por lo tanto, a la hora de ocupar espacios públicos, las mujeres, dentro de los roles que se les ha asignado y han sido educadas, deben permanecer en un segundo plano y tratar de ocupar el mínimo espacio posible y ser discretas. En la siguiente tabla se recogen diferentes manifestaciones de esta norma:

DISCRECIÓN	<u>Formas de manifestación en el ejemplo</u>	<u>Formas de manifestación en la consecuencia</u>
T1. Focus Group, graduada en Ciencia Política	“Me acuerdo que un profesor decía los nombre en alto para que nos presentáramos. Cada vez que decía mi nombre me entraba el pánico, me daba mucho miedo exponerme en frente de 70 personas o que se rieran”	Ponerse roja, hablar en voz baja
T2. Focus Group, graduada en Ciencia Política	“Yo no decía mucho, más bien me quedaba callada. Decía muy rápidamente, no sobre el tema, o incluso sin decir nada. Simplemente yo no participaba, era oyente. En caso de participar, me di poca oportunidad. Con Joxe sentía como que te come, guiaba todo el debate, daba ejemplos, hacía preguntas y ofrecía respuestas. Yo me veía totalmente incapaz de participar con él, no tenía esa habilidad o autoconfianza”	No hablar, silencio, falta de confianza en una misma
T3. Focus Group, graduada en Ciencia Política, euskera	“Yo quería las partes del medio, porque lo que normalmente sueles recordar es la parte del principio y la del final, y los datos del medio se te olvidan. Yo no hacía los ondorioz, hacía los datos que eran fáciles de olvidar. Evitar situaciones de exposición en público era mi día a día en la universidad”	Evitación, estrategias conscientes para tratar de pasar desapercibida

<p>T4.Focus Group, graduada en Ciencia Políticas, euskera</p>	<p>“Me cambiaba el tono de voz, más aguda. Inconscientemente se me cambia la voz, para parecer más discreta”</p>	<p>Cambios fisiológicos en la tonalidad y volumen de la voz</p>
<p>T5. Grupo de discusión, estudiante de Ciencia Política, euskera</p>	<p>“Niri gertatu zitzaidan Teoria Politikoan, egon zela eztabaida moduko bat, eta, irakaslea Y zan, egiten ditu galdera asko klase ematerakoan, galdera solteak, etabahi baduzu erantzuten dozu eta nahi ez baduzu ez dozu erantzuten, eta holakobatean galdera bat bota zuen eta nik erantzun nuen eskua altxatu gabe eta mutil batekberdina egin zuen, eta mutilak nire gainean jarraitu zuen hitz egiten, ni isildu nintzen, zeren eta biak aldi berean hitz egiten bagaude... norbait isildu beharko da, eta ni isildu nintzen eta bestea jarraitu zuen, eta hori izan zen puntuala, baina hurrengo eguneanberdina gertatu zen eta berdina jarraitu zuen hitz egiten, eta ni isildu nintzen berriro, orduan... ni ere bai, zergatik hartzen dut rol hori isiltzekoa, eta gizonak jarraitzen du hitz egiten”</p>	<p>Ceder la palabra, silenciarse</p>
<p>T6. Grupo de discusión, estudiante de Sociología, euskera</p>	<p>“Niri klase batean, ez dakit zer hari ginen egiten, zan zeozer genero rolari buruzkoa, eta klaseko mutil bat esan zuen, no me acuerdo exactamente zer, baina una pedazo de barbaridad, eta ni normalean ez naiz isiltzekoa, ez neukan konfianza askorik, baina nome pude... rebatitu nion, eta hori eta gero bera gelditu zan pixka bat ploff, pues porque le rebatí, eta gero bai izan nituen erantzun batzuk, ¿joe te has pasado, ¿cómo que joe te has pasado? Sortzen hari gara debatean etengabe, eta ni nago beraridebatitzen, baina igual mindu dionez, baina mindu ez pertsonalki, ¿ni isildu behar nintzen? Pues ez”</p>	<p>Sentimiento de culpa por no haberse callado respecto a su compañero, señalamiento por parte de algunos compañeros por no haber cumplido la norma, disciplinamiento</p>
<p>T7. Focus group, graduada en Ciencia Política, euskera.</p>	<p>“Había un compañero que... normalmente yo podría decir barbaridades, yo no digo que no, pero las suyas eran peores. A él no le daba vergüenza decir barbaridades. Yo cuando decía una barbaridad me callaba y me daban las dos, que siempre estábamos juntas, me decían: ‘¿Qué has dicho?’ En plan, ‘qué barbaridad’, y yo me sentía mal; y él decía paridas y no se sentía mal, eso por un lado...”</p>	<p>Culpa, vergüenza y autocastigo por haber hablado y no haber dicho algo lo suficientemente bueno, tiene relación con la exigencia</p>

<p>T8. Grupo de discusión, estudiante de Sociología, euskera</p>	<p>“Guri naturalki ateratzen zaigu hori, isiltzea, eta batera hitz egiten badugu gu isiltzen gara eta bestea jarraitzen du, baina esatenduzanean, zeren eta guegin genuen eztabaida talde bat eta ginen 5 mutil eta 5 neska uste dut, eta justugenuen hitz egitengeneroari buruz, feminismoaz, eta orduan neska batek eta mutil batek aldi berean hitz egin zuten, eta justu gai horretaz hitz egiten hari ginenez, etaklasean dagoen parte hartzeari buruz hitz egiten hari ginenez, batera hitz egiterakoanbera bazen consciente eta esan zuten, bueno hitz egin zuk, baina esan behar diezu, ezda naturalki ateratzen hori egitea”</p>	<p>Ceder la voz de manera inconsciente, naturalizada, el malestar de ser consciente de ello y tener que señalar al compañero (muchas veces no se hace porque la propia norma de la discreción produce el efecto de callarse y aceptarlo)</p>
<p>T9. Focus group, graduada en Ciencia Política, castellano</p>	<p>“Si yo puedo no hacer una presentación, no la hago (...) A mí si me dan a elegir, ‘¿quieres presentar el trabajo o no lo quieres presentar?’, yo de cabeza no lo presento”</p>	<p>Evitación de hablar en público, miedo a ser visible y ocupar centralidad en el espacio</p>
<p>T10. Focus Group, graduada en Sociología, euskera</p>	<p>“Evitar es una constante, osea, yo me recuerdo en clase tratando de evitar”</p>	<p>Evitación al hablar en público, paralización y silencio</p>

<p>T11. Focus Group graduada en Sociología y estudiante de Publicidad, euskera</p>	<p>“Yo tenía que ir como súper segura que me lo sabía para no leerlo, pero luego al final acababa leyéndolo porque no quería mirar para adelante. Era como un esto de no mirarles (a los chicos) porque me voy a poner mas nerviosa y va a haber las míticas risitas. A mí me temblaba la voz mogollón y yo me pongo súper nerviosa de por sí hablando en público. Bueno, y lo que te he dicho antes, que se me ponía todo esto rojo (haciendo referencia al pecho) y luego, claro, yo lo premeditaba el día anterior y, claro, me preparaba para poner la ropa, pues un cuello vuelto para que no se me viese todo eso, en plan ir preparada y segura. Eso al final te genera como unas inseguridades que luego las trasladas igual también en otro ámbito, como que igual, en publi, como que también igual me paró más porque por la experiencia que he tenido en sociología o sea... no sé, como que me siento más cohibida de participar, como que participaron más... porque es un tema que sé, pero después de la experiencia de sociología a la hora de presentar algo como que todavía tengo miedo, ¿sabes?”</p>	<p>Somatización física de las normas de género, inseguridades provocadas por la exposición en público, sugestión</p>
<p>T12.Focus group, graduada en Ciencia Política, castellano</p>	<p>“Si se puede evitar, se evita. Si te puedes escapar porque solo presentan dos personas de clase, yo me hago la loca y no presento, pero esa no es la pregunta”</p>	<p>Evitación a hablar en público</p>
<p>T13.Focus group, graduada en Ciencia Política, euskera</p>	<p>“Me siento impotente. Intentaba ocupar el mínimo espacio posible, como ha dicho Y, para que no te vean”</p>	<p>Sensación de culpa, tratar de ocupar poco espacio físico</p>
<p>T14.Focus group, graduada en Ciencia Política, castellano</p>	<p>“Yo creo que nosotras, o por lo menos desde mi parte, yo lo evitaba. Pero si no te merece la pena hacer la presentación, en el sentido de que la presentación no vale nada y la pueden hacer otras personas, pues que la hagan otras personas. ¿Para qué la vamos a hacer nosotras?”</p>	<p>Evitación, discrección y autosabotaje</p>
<p>T15.Grupo de discusión, estudiante del doble grado en Ciencia Política y Sociología, euskera</p>	<p>“Adibidez nik ez dot parte hartzen klasean, beti pentsatzen, joe es que me da palo, es que ya bakarrik hastea hitz egiten, eta nik iritzia formulatuta daukat, baina bakarrik pentsatzea es que moztu egin behar diot, eta gero erantzungo du no sé qué, bua es que no puedo... eta tonta naizela pentsatuko dute, hau ez dauka iritzia, baina gero kanpora ateratzen gara eta nire iritzia</p>	<p>Rumiación, percepción negativa de una misma, baja confianza</p>

	ematen dut, eta esaten dabe, vale, baina klasean parte hartzeko...”	
T16.Grupo de discusión, estudiante de sociología, euskera.	“Eta gero dago beste gauza bat, igual ez dela hain ikusgarria edo garrantzitsua,baina ere bai nabaritzen da doinuan, mutilak hitz egiten dutean entzuten da besteklasetik, eta emakumeak beti isilik hitz egiten, eta asko nabaritzen da, gertatzen direnean gauza hauek, bi pertsona batera hitz egin, eta bat mutila eta bestea neska, mutila ahotza altxatzen du, eta altxatzen du, eta asko nabaritzen”	Cambios en el tono de voz

Como se ha podido observar a través de los testimonios recogidos de las alumnas, encontramos en la discreción interiorizada en las mujeres la norma general que las alumnas incorporan al tener que ocupar un espacio o posición que no sienten que ha sido el designado como suyo, como por ejemplo el tener que hacer una presentación oral delante de toda la clase. Pero cuando quebrantan la norma de la discreción –o bien por hablar demasiado, o por debatir públicamente o mostrar un desacuerdo de ideas con algún compañero–, sufren y manifiestan diferentes consecuencias como el pánico a hablar en voz alta, paralización, bloqueos, dolores de tripa, rojeces, nerviosismos, diferentes grados de angustia, sensación de malestar con una misma... Además de estos síntomas más físicos, se generan también consecuencias en la autopercepción de ellas mismas, una mayor falta de seguridad y confianza, sensación de insatisfacción constante, miedo a expresar sus ideas en público, estrategias de evitación y el auto-silenciamiento. Otro de los elementos que está presente en casi todos los testimonios de las alumnas es la constante sensación de vergüenza y culpa. Estos elementos están intrínsecamente ligados con la norma de la discreción impuesta a las mujeres, los cuales son necesarios para la (re)producción del género y el control social de las mujeres dentro del SSGDM (Martínez-Palacios, 2014:149).

6.2.2. PERFECCIONISMO

La siguiente norma de género que se ha detectado en los testimonios ofrecidos por las alumnas es la norma del perfeccionismo. La perfección no tiene porqué ser algo inherentemente dañino o

malo para las personas, permite el mejorar distintos aspectos de la vida cotidiana y tiene la capacidad de transformación, pero dependiendo del grado de intensidad y afectación de ésta puede acarrear consecuencias negativas en las personas y, en especial, en las mujeres. La idea del perfeccionismo está íntimamente ligada a la autoestima y la autopercepción que tienen las mujeres de sí mismas. La idea de perfeccionismo tiene que ver con el cumplimiento de las normas de género asociadas a las mujeres dentro de las sociedades cisheteropatriarcales. En el entorno educativo, las mujeres jóvenes tienen que cumplir con las responsabilidades y exigencias que se espera de ellas, como hacer buenos puntos, ser ordenadas, tener buena letra, hacer buenos trabajos, ser capaces de presentarlos bien, estar a la altura de sus compañeros... La idea de la perfección que se les impone a los hombres y a las mujeres, además de tener connotaciones diferentes, es mucho más severa y genera más presiones sobre ellas que sobre sus compañeros (Martínez-Palacios,2014). En los espacios públicos, la norma de la perfección que se les impone a las mujeres limita su participación y las menosprecia, haciéndolas sentir que cualquier aportación o tarea que hacen es poco relevante y no suficiente en comparación a sus compañeros, generando así un malestar e insatisfacción constante que emana de la idea de que nada de lo que hacen es suficiente. Aparte de este malestar, la norma de la perfección puede acarrear la desaparición o expulsión, ya sea externa o, muchas veces, autoimpuesta por las propias mujeres, del espacio público, devolviéndolas al espacio íntimo-privado. En la siguiente tabla se observa la interiorización de esta norma entre las alumnas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación/Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea:

PERFECCIONISMO	<u>Formas de manifestación en el ejemplo</u>	<u>Formas de manifestación</u> <u>la consecuencia</u>
----------------	--	--

<p>T1. Focus group, graduada en Ciencia Política, euskera.</p>	<p>“Si participamos, tiene que ser algo que hayamos leído o nos hayamos informado un montón. Ellos, sin embargo, pueden hacer comentarios o decir <i>fake news</i> y se les tiene aun así en cuenta. A nosotras se nos ha sometido a mucha crítica. Tengo la sensación de que tenemos que estar todo el rato demostrando que somos inteligentes y demostrar lo que valemos porque estamos en la universidad”</p>	<p>Presión, mucha dedicación de tiempo a formarse</p>
<p>T2. Focus group, graduada en Sociología, euskera</p>	<p>“Después de la presentación, sensación de culpa por no haberlo hecho lo mejor posible o estar a la altura de mis compañeros. Inconscientemente pedía perdón”</p>	<p>Malestar provocado por la culpa, autopercepción negativa</p>
<p>T3. Focus group, graduada en Ciencia Política, euskera</p>	<p>“O nos presionamos un montón por hacerlo bien y nos cuesta más el tema de hablar en público por sentirnos juzgadas por todos los nervios y tal. Y hay que hacerlo lo mejor posible y luego nos quedamos en blanco o pasamos un mal rato. Me ha pasado en presentaciones de querer llorar porque sentía que no lo estaba haciendo bien o también pensar en irme en ese momento, en plan, ‘adiós, me voy’”</p>	<p>Presión, malestar y gran incomodidad, sentimiento de haber fracasado</p>
<p>T4. Focus group, graduada en Ciencia Política, euskera</p>	<p>“No sé cuantas veces me he disculpado con mis compañeros de grupo por no haberlo explicado suficientemente bien”</p>	<p>Sentimiento de culpa, rigidez y perfección</p>
<p>T5. Focus group, estudiante de Publicidad, euskera</p>	<p>“Siento que no participaba por falta de confianza, o por sentir que lo que iba a decir no era suficientemente relevante”</p>	<p>Falta de confianza y mala autopercepción de una misma</p>

<p>T6. Focus group, graduada en Sociología, euskera</p>	<p>“Durante un debate en clase (sobre feminismo) estaban (los alumnos) hablando en unos términos como que yo me sentía que no controlaba. Entonces, a veces me iba a casa con la sensación rayada pensando qué han dicho; de esto que haces el <i>overthinking</i>. ‘Podría haber dicho esto, lo otro...’. Y yo me sentí como tonta, porque no están hablando de feminismo. Jo, yo sé del tema y soy una mujer, y debería decir algo y no fui capaz. Y a mí eso me dio mucha rabia, por ejemplo”</p>	<p>Rumiación, crítica destructiva, sentimiento de fracaso, frustración</p>
<p>T7. Focus group, graduada en Sociología, euskera</p>	<p>“Siempre me quedaba con la sensación como de cansancio y de la cabeza como de saturación y de sinceramente mala sensación, siempre. Como de sentir que lo que he dicho es una tontería y eso, me lo prepare o no me lo prepare, es algo que siempre sentía”</p>	<p>Autocrítica negativa, frustración, perfeccionismo rígido</p>
<p>T8. Eztabaida Taldea, gradu bikoitzeko ikaslea, euskera</p>	<p>“Parte hartzen badut tonta naizela pentsatuko dute, hau ez dauka iritzia, baina gero kanpora ateratzen gara eta nire iritzia ematen dut, eta esaten dabe, vale, baina klasean parte hartzeko...”</p>	<p>Sentimiento de incapacidad y falta de formación respecto a sus compañeros, frustración, complejo de la impostora</p>
<p>T9. Focus group 3, graduada en Ciencia Política, castellano</p>	<p>“Un compañero, bueno, había un compañero que...normalmente yo podría decir barbaridades, yo no digo que no; pero las tuyas eran peores. A él no le daba vergüenza decir barbaridades. Yo cuando decía una barbaridad me callaba y me decían las dos, que siempre estábamos juntas, me decían: ‘¿Qué has dicho?’ En plan, qué barbaridad, y yo me sentía mal; y el decía paridas y no se sentía mal”</p>	<p>Vergüenza, culpa, autoexigencia entre ellas. En esta última cita se ve cómo de incorporadas están las normas de género entre las alumnas, teniendo una conciencia feminista y hablando de las desigualdades generadas en las aulas se sigue reproduciendo la norma sin ser ellas conscientes</p>

La norma de la perfección puede acarrear consigo el silenciamiento, la discreción y la exclusión de la participación de las mujeres de los espacios públicos. La norma de la perfección tiene, además, como todas las normas, una dimensión corporal muy marcada, la cual genera una exigencia y unas

presiones en las mujeres muy altas. Cumplir con la idea de la perfección significa también cumplir con la imagen de la feminidad, ideal que se impone a las mujeres, lo cual condiciona su manera de participar públicamente, siendo un elemento central el cómo se presentan para sentirse respetadas y/o escuchadas y para la percepción y confianza que sienten sobre ellas mismas (Martínez-Palacios,2014:145). A la hora de tener que realizar presentaciones en público, la dimensión corporal de la norma de la perfección en las alumnas se materializa en tratar de que se las viera el mínimo de cuerpo posible, que la ropa fuera discreta, el intentar tapar la somatización de los nervios y el malestar... En los siguientes testimonios se refleja esta presión estética y corporal asociada con la idea de estar perfecta y pasar discreta a la hora de tener que hacer una exposición oral:

“Se oyen comentarios sobre la ropa. Yo siempre he llevado colores, pero empiezo a vestir para pasar más desapercibida (...) para que no se me viese, no me viesen. Entonces trataba de pasar desapercibida, iba en pantalones hasta en chándales. A la hora de hacer presentaciones iba bien vestida pero tampoco tanto, trataba de no ir muy ajustada. No quería que me estuvieran mirando” (Focus group 1, graduada en Ciencia Política, euskera).

“Yo sé que si tengo una presentación al día siguiente lo paso mal; me autosugestiono mogollón y como que ya sé que me van a salir aquí (pecho) rojeces, pues me pongo algo que me tape” (Focus group 2, graduada en Sociología y estudiante de Publicidad).

“Me da mucha rabia que tengamos que ir pensando cómo vestirnos para ir a hacer una presentación en clase, que dices: ‘qué tontería’... pues sí, evitas llevar depende qué ropa. Osea, es que no te han dicho... a la cara no te van a decir directamente, pero ya es como la inseguridad tuya de ‘buaah, si voy así, si voy ahí con falda y pintalabios y tal ya va a parecer pues que...’. Igual depende qué tema, nosé, me daba la paranoia de que no voy a parecer más tonta o no sé qué hace esta chica” (Focus group, graduada en Sociología, euskera).

“En mi caso, creo que se me tomaba bastante más en serio porque tenía una estética más jurrú (...). Vestía en tonos más grises oscuros y negros, y creo que se me veía como una chica seria. Creo que si hubiera empezado a llevar amarillos, flores, vestidos... no hubiera sido tenida tan en serio.

Cambia muchísimo el ir con pantalones, botas, el ser parte de la ‘norma’ hace que seas como... no sé, no se te cuestiona de esa manera” (Focus group 1, graduada en Ciencia Política, euskera).

Esta última cita está relacionada también con la cuestión de las presiones y exigencias estéticas que han manifestado algunas alumnas durante las entrevistas. En los grados de Sociología y Ciencia Política, algunas alumnas han explicitado que han cambiado o adaptado su forma y estilo de vestir para sentirse más cómodas o más aceptadas dentro del entorno del aula y, en especial, para sentir la aceptación de sus compañeros y tratar de pasar desapercibidas¹. Uno de los elementos que se ha repetido es el de querer cumplir con la norma estética imperante en las aulas (una estética más abertzale en el caso de los grados de euskera) para así sentir que no estaban rompiendo con la norma y no llamar la atención de manera negativa. Algunos de los testimonios de las alumnas muestran el sentimiento de miedo que tienen en ser catalogadas o identificadas como personas poco inteligentes o que sólo piensan en cuestiones de estética y moda relacionadas con los rasgos asociados a la idea de feminidad impuesta por el SSGDM.

Esto da ejemplo de las presiones que tienen las mujeres jóvenes a la hora de cumplir con la estética y con lo que se espera de ellas, y el papel que juega el contexto. Ir vestida de una manera muy “femenina” está considerado ser una persona que le da mucha importancia a su físico y a la estética y que dedica muchas horas y tiempo a eso, por lo tanto, se considera que si una mujer va muy maquillada y vestida de manera muy “femenina” no tiene grandes intereses políticos o pensamientos muy desarrollados. Algunas alumnas, para pasar desapercibidas y sentirse aceptadas, rechazan sus formas de vestirse o maquillarse para así no quebrantar la norma:

“Desde el primer momento ya catalogaron a personas como ‘las divinas’ y a ellas no se las tomaba en serio (...). En clase, el propio grupo llamado ‘las divinas’, que eran chicas que iban más preparadas y se maquillaban más. A todo este grupo de chicas se les llamaba divinas, desde ningún momento se las tomó, menos a una de ellas, en serio a lo largo de la carrera. Podían tener las

¹ Además de la norma de la perfección, en estas citas y las siguientes se observa que la norma de la discreción está también intrínsecamente relacionada con la norma de la perfección, ya que ambas tienen una dimensión corporal que actúa como dispositivo moldeado de los roles de género, que asigna a cada género una categoría concreta hombre/mujer, masculino/femenino, universal/situado, objetivo/subjetivo, arriba/abajo, hegemónico/subalterno, fuerte/débil, productivo/reproductivo, racional/emocional.

mismas ideas que X o cualquier tío, pero por su aspecto físico y estética se le iba a escuchar a X sí o sí”(Focus group 1, graduada en Ciencia Política, euskera).

“A las tías se las ponía motes, los tíos (...). La tucán, en relación a la nariz de una; las divinas... A las tías se las miraba, se las analizaba, se comentaba si se maquillaban o no. En cuanto una mujer se sale un poco de la norma, inconscientemente todas juzgamos” (Focusgroup 1, graduada en Ciencia Política, euskera).

“Un día fui a clase con un chaleco color camel sin mangas, con una camisa azul, un pantalón, un tipo así de pinza marrón y unos zapatos marrones, no me acuerdo. Y nada más me bajé del autobús y pisé el campus, me dijo uno, ‘qué facha vienes vestida hoy, ¿no?’. Y ya nunca más volví a ir ni con camisa, ni con esos zapatos, ni con los náuticos, ni con nada. Es verdad que después en la carrera he evolucionado, creo que he evolucionado mucho y he dejado atrás muchas cosas, pero a mí eso sí que me condicionó y yo no volvía... vamos, yo creo que casi siempre iba en chándal o, si no, en sudadera y vaqueros, porque me sentía también más cómoda. Porque igual en otros... yo estuve estudiando en Sevilla el SICUE y en nuestra clase tampoco había mucha gente así que tú dirías, ‘¿a dónde va ése?’. Pero por la mañana, que iban los de Derecho o los de ADE, se notaba mucho. Pero también es que hay que analizar otras muchas variables. Pero, bueno, que existían. Entonces, yo sí que creo que se categorizaba” (Focus group 3, graduada en Ciencia Política, castellano).

Con estas últimas citas se ve que el no cumplir con la norma, el quebrantar los códigos normales implica una sanción, y las sanciones comportan la expulsión de formar parte de un grupo social (una presión estética que pueden tener al mismo tiempo los alumnos, pero quizá no hasta el punto de juzgar o de categorizarles en ciertos grupos, pero estas líneas están). El aula es el espacio donde los y las alumnas van a tener que pasar gran parte de sus años de la juventud y donde se van a compartir bastantes espacios. Por este motivo, para las personas que forman parte de un aula es importante sentirse aceptadas y que forman parte del grupo. El hecho de sentirse juzgadas y categorizadas dentro de una etiqueta con connotaciones negativas que se les atribuye y prejuzga una serie de comportamientos, actitudes e ideas que en buena parte no tienen valor ni son las aceptadas dentro de la clase. Para las alumnas, esto genera malestares y situaciones desagradables

que condicionan su propia autopercepción. Además, como seres sociales que somos las personas, necesitamos ser aceptadas por nuestros iguales y formar parte de un grupo, por lo que muchas alumnas dejan de vestir de determinada manera o moldean sus expresiones orales con tal de no sentirse juzgadas y expulsadas del grupo. Las normas de género, al estar tan incorporadas en los *habitus* de las alumnas, son reactivas muchas veces, porque tal y como se ha visto en los testimonios en relación al grupo de las *divinas*, muchas chicas con conciencia feminista señalaban (con connotaciones negativas) al propio grupo de alumnas calificado como “las divinas” sin apenas darse cuenta. Por otro lado, se percibe también la angustia que pueden llegar a sentir en caso de ser percibidas como las *divinas*, como las otras. Esa angustia genera que incorporen cambios en su manera de vestir, que sean más discretas, es decir, que no rompan con la norma de género asignada:

“Yo me siento mal por una parte, porque cuando las llamaban las ‘divas’ o ‘divinas’, que no las conocía, yo ya tenía una imagen que me la habían creado ellos. Y luego yo en cuarto me he estado llevando con ellas y súper bien. Y te puedo decir que hablabas de temas y que no eran ningunas tontas. Te quiero decir, que porque fuesen así vestidas o fueran de ese rollo...” (Focus group 2, estudiante de Sociología, euskera).

“Es que yo creo que es súper importante eso que dices del grupo, en nuestra clase eso era, nos lo decía todo el mundo lo que fallaba. Y las chicas al principio no estábamos nada unidas, era: unas por aquí otras por ahí; y partíamos como diferente. Porque los chicos sí que eran súper unidos, y nosotras no. No teníamos una cosa que digas... yo creo que también hay mucha misoginia interiorizada, ya no sólo de los chicos. Ya hablando también con una de clase que era súper feminista y así me contaba que ella en 1º y 2º había unas chicas de clase, ‘las divinas’, ‘las divis’, ‘aquí vienen éstas, no sé qué’. Tenemos una edad, estamos estudiando aquí todos juntos en la universidad, estamos todos los días hablando de este tipo de temas y tienes que andar así. Ya no es tan hombre o mujer, ya es esa masculinidad, esa feminidad que si tú ya encajas muy dentro de eso femenino pues creas como este tipo de pensamientos ya no sólo en mujeres. Y eso me parece súper triste” (Focus group 2, graduada en Sociología, euskera).

6.2.2.1. CATEGORÍAS DE ALUMNXS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Antes de pasar a la siguiente norma de género que se encuentra entre los testimonios de las alumnas, considero relevante traer a colación algo que va relacionado con las categorías de alumnos y alumnas que hay en las clases de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Mediante los testimonios aportados por las alumnas se ha hecho explícito y visible que en las aulas de la facultad existen categorías de alumnx, lo que se traduce también en que hay centralidades y marginalidades. Es decir, existe la figura del alumno modélico y brillante y la contracara. Pero existe también lo que Bourdieu, en la obra *La Dominación Masculina*(2006), nombra como “coeficiente simbólico negativo”, que afecta a las alumnas en las aulas universitarias a la hora de ser tomadas en consideración como sujetos en igualdad de condiciones con sus compañeros y en la evaluación de sus trabajos y aportaciones.

Las sociedades occidentales siguen la constelación del marco cognitivo generado por la “moral cristiana”. Siguiendo con esto, a la hora de categorizar los modelos del alumnado, esta ordenación se ha hecho alrededor de tres figuras centrales del relato teológico: Adán, Eva y María. A través de los testimonios recogidos en los grupos de discusión, se observa que entre el alumnado universitario (Ciencias Sociales) existe un Adán, que es aquel que representa la templanza, el saber estar, una corporalidad apolínea y dionisiaca en un espacio público que históricamente ha sido construido a su imagen y semejanza. Una idea que es relevante para los estudios feministas y de género en la medida en que visibiliza las tensiones centrales del SSGDM: la dicotomía pública/privado; la dicotomía ilustrada razón/emoción; y la dicotomía dominio/subalternidad:

“Tiene mucha seguridad en lo que dice (...). Para los profesores es el alumno que más destaca porque tiene las ideas muy claras, las expresa muy bien y participa mucho en clase sin ningún tipo de problema sobre cualquier tema” (Focus group 2, estudiante en Sociología, euskera).

“Las personas que más estatus tenían, pero tienen estatus porque participan. En general eran personas inteligentes, tíos, con trayectoria de militancia, heterosexuales, blancos”(Focus group 1, graduada en Ciencia Política, euskera).

“Daki pilo bat, da super azkarra, eta dices madre mía, puede ser una eminencia, ez dakit zer, askotan irakasleekin konparatu... eta zekien pila bat, hitz egiten zuen pila bat, no nos dejaba hablar

nunca de nada, gainera klasean ere, adibidez maila galduz, lehengo mailan zegoen tipo bat oso potentea ikasketetan, eta beti zen X, X, X maravilla, nik de hecho dana eskatzen nion X, X, X, eta ginen 80” (Eztabaida taldea, Politika Zientziak ikaslea, euskera).

Por otro lado está la figura de María. Esta representación en términos sartreanos remite a la dialéctica “ser para otros” o “ser para sí”. Un dilema que, lejos de ser irresoluble, visibiliza una de las profecías auto-cumplidas del patriarcado: es deseable que María cumpla la norma y, sin embargo, cuando la cumple es sancionada por este motivo. Esta sanción se explicita en el aula cuando los Adanes se aprovechan del carácter “misericordioso” encarnado en María: cesión de apuntes, respuestas de exámenes, asunción de las tareas en los trabajos de grupo que son invisibilidades y que, paradójicamente, son las que crean valor (organización, reparto de tareas, resolución de conflictos, carga mental...). Cumplir la norma, al mismo tiempo, supone que la mirada del profesorado se vea afectada por la “miopía de lo visible” a la que acertadamente hace referencia Alberto Melucci (1989) y que, por tanto, las desigualdades reproducidas en el aula no sean abordadas precisamente porque pasan desapercibidas para ese ojo poco habituado a las gafas moradas:

“Yo veía que a la hora de discutir sobre el tema que íbamos a hacer el trabajo, sobre todo salían los temas que decían ellos. Y luego, a la hora repartir, tenía que ser yo quien hacía los esquemas y tiraba del grupo. Yo no tenía mucha voz en el grupo a la hora de decir quién hace tal o quién hace cual, pero era yo la que decía y organizaba quién tenía que hacer cada tarea”(Focus group 1, graduada en Ciencia Política, euskera).

“Creo que tenemos el rol de que tenemos que trabajar, tenemos que responsabilizarnos, es decir, tenemos que ser coordinadoras y ése es el rol que adquirimos las mujeres”(Focus group 3, graduada en Ciencia Políticas, castellano).

“Nik bakarrik bukatzeko hori, hartzen dugula karga guztia, baina ikusten ez diren gauzekin, adibidez antolatzea, gauzak bidaltzea... baina gero adibidez, lan horri buruzko aurkezpena badago, aurkezteko ardua hartzen duten gizonezkoek, publikoari begira bai hartzen dute ardua, baina gero atzetik dagoen lan guztia egiteko ez”(Taldea eztabaida 1, Soziologia ikaslea, euskera).

Frente a esta representación virginal de María, nos encontramos con una Eva que, haciendo uso de su capital erótico, logra la expulsión del paraíso tanto de ella como de su creador Adán. Esta expulsión del paraíso tiene consecuencias diferentes para uno y para otra, lo que en el aula se traduce en reacciones diferentes por parte del alumnado. El detonante de la expulsión, como sabemos, es el mordisco de esa manzana que metafóricamente representa el conocimiento. En el ámbito de la educación, este elemento es muy importante en la medida en que, como ya se ha comentado, el conocimiento se ha construido bajo las lógicas de una epistemología patriarcal. ¿Qué significa esto? Que el mordisco de la manzana por parte de Eva es un acto intrínsecamente político en tanto que quebranta las lógicas dominantes que la oprimen (que la condenan a ser costilla) al cuestionar (a través de su mordida) ese modelo racional, científico hegemónico de conocimiento con sus respectivas consecuencias: 1) para el alumno Adán, la expulsión del paraíso supone la expulsión de la centralidad del espacio público; 2) para la alumna Eva, la expulsión del paraíso implica su entrada en el tablero de juego, lo que hace posible la visibilización de otras formas de conocimiento y, en última instancia, permite el tránsito de ser costilla a ser sujeto político. En este caso, Eva serían tanto el grupo de las divinas como las alumnas que toman la palabra en clase o que debaten públicamente con sus compañeros y profesorado. Eva es la alumna que, de una forma consciente o inconsciente, quebranta la norma impuesta:

“Taldean ikusten da zelan erreproduzitzen diren, emakumeak izan behar ditugula karga, bai erantzunkizunarena, bai ez baduzu egiten, kulparena, hor ikusten da pila bat” (Eztabaida taldea, Politika Zientzietako ikaslea, euskera).

“Siempre habíamos visto que Y sabía mucho sobre feminismo, ella es la que dentro del grupo habla del feminismo. A mí me sorprendió que los dos días que hizo la exposición de su trabajo frente a la clase estaba nerviosísima, estaba nerviosísima exponiendo, todo el rato mirando a ellos (a sus compañeros). Creo que, una vez se puso a exponer, no estaba tan segura” (Focus group 3, graduada en Ciencia Política, castellano).

“Para hablar en frente de la clase te tenías que sentir muy segura del tema para exponerlo. X se sintió segura y lo que pasó fue que, luego a la hora de exponer, yo no sé si era porque sentía que su

propio grupo de amigos le podrían cuestionar o lo que sea... se empezó a poner nerviosa, y estaba muy nerviosa”(Focus group 3, graduada en Ciencia Política, castellano).

Las alumnas que quebrantan las normas que les han sido asignadas, como la disciplina y responsabilidad, la discreción y la perfección, sienten remordimientos, malestar, incomodidad y culpa, mucha culpa. La culpa es un mecanismo que es necesario para el mantenimiento de los roles de género asignado a las mujeres dentro del SSGDM para que todo siga igual y se pueda continuar reproduciendo y manteniendo este sistema de dominación. La idea de la culpa está interiorizada en las alumnas, actúa como un dispositivo coercitivo y autorregulador, es un mecanismo que ha sido internalizado mediante la socialización de las personas socializadas como mujeres y nos atraviesa a todas de una manera u otra. La culpa, además, está intrínsecamente relacionada con la cultura y moral judeocristiana que organiza el funcionamiento de las sociedades occidentales.

6.2.3. RESPONSABILIDAD Y DISCIPLINA

Las mujeres dentro del sistema heteropatriarcal en el que vivimos han de ser responsables y disciplinadas para poder cumplir con las responsabilidades y los cuidados que recaen en ellas. Como explica la filósofa Carol Gilligan, en las dimensiones relacionales la ética del cuidado está mucho más presente e interiorizada en las mujeres que en los hombres. Las mujeres han de ser responsables de cumplir con sus responsabilidades, las cuales tienen que ver con el mantenimiento y el cuidado de terceros (Martínez-Palacios, 2014:142). La norma de la responsabilidad y disciplina en las aulas tiene que ver con la dimensión más interna de los trabajos grupales como la organización, división de las tareas, asegurarse de que están hechas todas las partes, de que el trabajo está correctamente realizado, tener en cuenta las fechas de entrega, gestión de los conflictos internos que puedan surgir... Toda esta serie de tareas, que son las que permiten llevar a cabo un trabajo, pero que paradójicamente al suceder en los ámbitos privados no es visible al ojo del profesorado y no están reconocidas.

RESPONSABILIDAD Y DISCIPLINADA	<u>Formas de manifestación en el ejemplo</u>	<u>Formas de manifestación en consecuencia</u>
--------------------------------	--	--

<p>T1. Focus Group, graduada en Ciencia Política, euskera</p>	<p>“Yo no tenía mucha voz en el grupo a la hora de decir quién hace tal o quién hace cual, pero era yo la que decía y organizaba quién tenía que hacer cada tarea. Aparte de eso, el día antes de entregar el trabajo, lo más lógico es que la última persona que está redactando sea la que revise la ortografía, ¿no? Pues ellos hacían su parte, cogían y se desconectaban. Al día siguiente, ellos comentaban pues que había un montón de faltas de ortografía y no sé qué, y decían ‘¿es que no lo habéis revisado?’. Y me miraban a mí. Y es que yo había hecho mi parte con varias semanas de antelación y antes de entregarlo fui yo la que estuve revisando que no tuviera faltas de ortografía. Ese esfuerzo extra de andar organizando y corrigiendo dependía directamente de mí. Que yo en ningún momento había pedido”</p>	<p>Mayor carga de trabajo no visible</p>
<p>T2. Focus Group, graduada en Ciencia Política, euskera</p>	<p>“En los grupos de chicos no me había dado cuenta de que la figura de la secretaria se nos asocia a nosotras. Cuando hay que escribir te miran directamente o lo asumes como tu tarea porque no hablas bien en público”</p>	<p>Figura de la “secretaria” asociada a la mujer del grupo</p>
<p>T3. Focus group, graduada en Ciencia Política, euskera</p>	<p>“Yo el trabajo que hice con Y para la asignatura con X sobre el taoísmo aluciné. El día límite de la fecha de entrega me meto en el documento y faltaba la parte de Y. Le escribo a Y diciéndole que falta su parte y él en ese momento estaba en un concierto. Me dijo que no había hecho su parte pero que para el día siguiente estaría. Al día siguiente, estaba redactando la parte que le correspondía. Entregamos el trabajo una vez pasado el plazo de entrega, pero él estaba tranquilo. Revisando el trabajo, la bibliografía y las citas, veo que había citado a lo largo del trabajo con diferentes formatos, entonces me dije: ‘no sabe citar este tío, ¿cómo ha llegado a 4º de carrera?’. Estaba todo mal citado, cada vez que citaba lo hacía de una manera diferente. Entonces pensaba, a lo largo de la carrera ¿quién le ha citado? Porque mira que no hemos hecho pocos trabajos... No sé, no se dio ni cuenta de que había que citar”</p>	<p>Carga mental, estar pendiente de que el compañero realice su parte y se cumpla con los plazos, mayor trabajo</p>
<p>T4. Focus Group, graduada en Sociología y estudiante de Publicidad</p>	<p>“Sí que es verdad que en sociología notaba más pues eso, que al final nosotras nos llevamos la carga mas teórica de organizarnos cómo lo vamos a hacer o decir de quedar un día lo que sea. Luego pues ellos, como al final no han hecho tanto y tú tampoco querías pasar por decirlo en alto, pues se lo decías a él y ¿con quien se quedaba el profesor? A ti no te ha visto trabajar en casa, le ha visto a él que le traslada la idea a la clase”</p>	<p>Trabajo interno y reproductivo, pero invisible, no reconocimiento</p>

<p>T5. Focus group, estudiante de Publicidad, euskera</p>	<p>“Es verdad que a las chicas de mi clase nos da a todas muchísimo mas apuro presentar que a los chicos. Entonces,¿qué pasa? Que metemos muchas más horas preparando lo que es el trabajo teórico, también correcciones siempre el preocuparte de que todo esté correcto para que se envíe el tomar esa responsabilidad, incluso ir detrás de ellos en plan no esto no esta bien no sé qué, tomar ese rol. Este año incluso en una asignatura ha habido problemas de que sentirse como cosas de ‘no, yo no soy tu madre, no tengo porque ir detrás de ti diciendote no sé qué’, sintiéndose muchas las que tomaron este rol de liderazgo como las villanas de la película (...) Siento que los chicos se sienten mucho más cómodos presentando, no tienen ningún problema y las chicas en general las de mi grupo por lo menos nos cuesta mucho más, entonces siento que hacemos el trabajo teórico, preocuparnos de que el trabajo está bien no sé qué y luego ¿qué pasa? Que cuando hay que presentar, nos ha pasado que hay un chico que no ha hecho nada pero, claro, como te da apuro presentar y como a él no le cuesta nada aunque no haya hecho nada como que incluso le das el cargo de vale no has hecho nada, en la teoría no has hecho nada, pero presentas tú ¿sabes?, ya que a nosotras nos da más apuro y a ti es más fácil, le dices a la persona. Siempre, al final el rol se lo damos a esa persona también porque sentimos que tiene más facilidad”</p>	<p>Emerge la figura de la “ama” o secretaria, sobrecarga mental y mayor carga de trabajo, malestar, sentimiento de culpa, no reconocimiento</p>
<p>T6. Focus group, graduada en Ciencia Política, castellano</p>	<p>“Es que lo que nos pasaba con los tíos era que teníamos que organizar nosotras el trabajo, se lo dábamos como hecho: ‘tienes que hacer esto, esto’. Y, aun así, con todos los que nos tocaron... no eran capaces de hacer. Incluso nosotras preparando: ‘tú tienes que hacer esto, esto’, explicándoselo... y aun así no lo hacían”</p>	<p>Organización interna del trabajo, carga mental, mayor sentimiento de responsabilidad</p>
<p>T7. Grupo de discusión, estudiante del doble grado, euskera</p>	<p>“Nik sentitzen dudana da, nire bizitza osoan zehar, ez bakarrik, nik bai hartu dudala taldea eramatearen rol hori, bakarrik irteten zaidalako lan egitea, eta lana aurrera eramatea, baina ikusten dot emakumeengan hori langilearen rola hartzen dugula eta mutilak pasatu egiten dabe, eta azkenean bidali egiten dabe, baina gero bai ez direla kezkatzen, adibidez zu egotea ez dakit zenbat ordu sartzen lan batean eta bera paso, paso egiten eta azkenengo momentuan edozein mierda bidaltzen, eta hori errepikatzen den patroia bat da azkenean”</p>	<p>Figura de la secretaria o “ama”, carga mental, mayor carga de trabajo, asumir más responsabilidades, presión</p>

T8. Grupo de discusión, estudiante de Ciencia Política, euskera	“Azkenean amaitzen duzu, talde lana denez, zuk bere lanaren zatia egiten, edoasko zuzentzen, eta amaitzen duzu askotan egiten lau pertsonen lan bat zu bakarrik”	Asumir el trabajo de todos los integrantes del grupo
T9. Grupo de discusión, estudiante de Ciencia Política, euskera	“...beste talde batzuetan egon zan neska gehiago eta gero mutil hori... eta como al principio era mi amigo edo...yo le salvaba de todas, haiek egin dutena bere taldekidearen zatia betetzen, nik egiten nion bere zatia, eta heldu zan momentu bat que dije agur”	Sobrecarga de trabajo, asumir el trabajo de los hombres del grupo
T10. Grupo de discusión, estudiante de doble grado, euskera	“Nik uste dot dagoela patroï bat errepikatzen dena, langilea izan arren, ahal zaraizan super langile neska izanda edo ez, baina el punto de responsabilidad de que igual adibidez kasu batzuetan esaten dozu no he hecho nada de este lan, llevo dos días sin responder por el grupo, y ya tengo la conciencia de que no sólo es la responsabilidad colectiva, baina es que gizonak, grupo batzutik es que ni abre el grupo, sudando lo máximo, lo más grande, y es que encima sin carga mental de que buah, igual yo sé que lan batzuetan no me he implicado porque a mí si es un gai que no me gusta me cuesta implicarme, yo soy la persona más langile, pero tío... daukazu el punto de, mierda no lo he hecho, voy a hacerlo, voy a preguntar... es que ellos no tienen kontzientzia hori de decir, es la responsabilidad de todos y le puede molestar a alguien, ez daukate hori, lodejan como en tus manos eta gero ya... taldeak hasten diren momentuan hasten dira, bueno qué hay que hacer, cómo lo vais a hacer, usten dute la carga porque badakite hartuko duzula zuk karga hori, eta beraiek van a quedar libres de carga, eta nik hori ikusten dot un montón”	Carga mental, hiper responsabilidad, rumiación

En los testimonios recogidos se puede observar sobre las personas en las que recae la carga organizativa asociada a la organización y/o gestión interna de los trabajos en grupo. Se aprecia que emerge, por un lado y de manera muy clara, la figura de la *secretaria* o *ama*, como han denominado alguna de las alumnas, lo que trae consigo una sobrecarga mental que está relacionada con organizar las tareas, dividir las, organizar las quedadas, controlar que cada cual realiza su parte, la evaluación final del documento, el control de las fechas de entrega del documento... Esta figura de secretaria es la que se ocupa de toda la organización interna de los trabajos, es la espina dorsal bajo

la cual se asientan éstos. Son las alumnas las que asumen de manera “naturalizada” estos roles de secretarías y de organización interna con la sobrecarga de trabajo mental y no mental que conlleva. Las alumnas se encargan de toda la parte reproductiva de los trabajos, que es: la división de las tareas a realizar, mantener el grupo cohesionado, vigilar que el trabajo está bien echo, tener en mente las fechas de entrega, organizar las reuniones entre los miembros del grupo y las tutorías con el profesorado, leer bibliografía, realizar el power point... Todas estas tareas son invisibles a los ojos del profesorado, puesto que suceden dentro de la intimidad del grupo, forman parte del espacio privado de las aulas, son las tareas que posibilitan y permiten que el trabajo sea entregado a tiempo, sin errores ortográficos, con una presentación en power point.. pero no son visibles y no están reconocidas. Sin embargo, a la hora de tener que realizar una presentación oral del trabajo, muchas alumnas expresan el malestar que eso les provoca y los numerosos intentos de evitación que realizan. Muchas veces, se delega la tarea de presentar un trabajo públicamente a los hombres de los grupos, los cuales muchas veces no han trabajado tanto como sus compañeras pero, por la manera en la que han sido socializados y educados dentro del SSGDM, se sienten mucho más cómodos hablando en público y defendiendo un trabajo, puesto que el espacio público ha sido históricamente creado a su *imagen y semejanza*.

Aunque en la mayoría de los casos las alumnas hayan tan tenido una sobrecarga de tareas asociadas con todo lo nombrado en las líneas anteriores, son los hombres los que muestran menor rechazo en el momento de tener que presentar el trabajo en público. Esto genera que muchas veces se les delegue a ellos las presentaciones orales. Pero esto supone que, una vez, más las tareas que realizan los hombres son públicas y reconocidas, mientras que todo el trabajo que realizan las mujeres en silencio son invisibles, reproductivas y no reconocidas. El profesorado, al no ver lo que sucede dentro de un grupo, la división de tareas y las dinámicas internas, se queda con la presentación final del trabajo y la persona que suele generalmente realizar esta presentación suele ser un alumno. Por lo tanto, si bien las alumnas dedican muchas más horas y realizan mayor cantidad de trabajo, el reconocimiento de éste suele tenerlo la persona que lo presenta en público, generando muchas veces que las calificaciones finales más altas se atribuya a los hombres del grupo, debido a que son los que han defendido el trabajo públicamente. Esto deriva en diferentes problemas. Por un lado, está el tema del reconocimiento, se reconoce lo que se ve, pero lo invisible y lo privado es lo que produce el trabajo. Por otro lado, el sistema educativo y el sistema de

evaluación no deja de reproducir las lógicas del SSGDM al valorar mucho más lo público sobre lo privado y lo productivo sobre lo reproductivo. Con todo esto, quizás es importante repensar otras formas de evaluación de los trabajos grupales así como tener en cuenta que existen puntos ciegos cuando se trabaja en grupos.

Por otro lado, se ha visto también que las alumnas tienen una mayor responsabilidad respecto al trabajo y al grupo que sus compañeros, lo que se traduce en mayor presión y sentimiento de culpa cuando se siente que no se cumple con el nivel de responsabilidad hacia el grupo, o cuando se siente que el rol que adquieren de “ama” les genera contradicciones o mala relación con los integrantes del grupo. En los siguientes testimonios se puede ver cómo de presente están la carga mental y el sentimiento de culpa entre las alumnas:

“Taldean ikusten da zelan erreproduzitzen diren, emakumeak izan behar ditugula karga, bai erantzunkizunarena, bai ez baduzu egiten, kulparena, hor ikusten da pila bat”(Talde eztabaida 1, Soziologia ikaslea, euskera).

“Niretzako da pixka bat daukatela guk amaren rola egin behar dugula, lanaren gainean egon behar garela naiz eta ez izan hori, nahiz eta ez izan langilea, egon behar zarela lanaren gainean, antolaketaren gainean, eta ez bakarrik lanaren antolaketan, baizik eta, noiz geratuko gara? Eta non geratuko gara? Eta zein ordutan? Eta etorriko zarete ziur?”(Talde eztabaida 1, Politika-Sociologia gradu bikoitza ikaslea, euskera).

“Askotan ama papel bat hartzea de benga... eta erreta, eta gero ere bai ni eurekin gaizki sentitzea ama izateagatik, niri ere pasatu zait talde batzuetan ni egotea, batu biharko dana, egin edozer... eta gero esan, ai ama... eta ni hain gaizki sentitzea... ni eurekin txarto sentitzea, eta eurek esango dabe qué repelente... ni lan osoa aurrera eramaten, igual entregatu proiektua eta esan, badakit zer jartzen duen orri bakoitzean, eta seguru nago besteak ez dakitela ezer proiektuari buruz, bakarrik dakite euren zatia...”(Talde eztabaida 1, Politika Zientziak ikaslea, euskera).

“Aunque no lo hagas tienes ahí esa carga mental, baino beraiek... es que qué va... o sea, es que no tienen esa carga mental para nada”(Talde eztabaida 1, Politika-Sociologia gradu bikoitza ikaslea, euskera).

Además de la sobrecarga de tareas asociada a la carga mental que tienen las alumnas a la hora de hacer trabajos grupales y de la culpa que sienten si cumplen con esas tareas que se les asocia por el mero hecho de ser socializadas como mujeres o si no cumplen con esa tarea, en los testimonios se puede observar también que todo el trabajo que realizan ellas no es visible a los ojos del profesorado y es un trabajo no reconocido. Si todo el trabajo de organización interno, división de las tareas, corrección del documento, organización de las reuniones... lo hacen las alumnas, la defensa en público del trabajo realizado la suelen realizar los alumnos, debido a que a las alumnas presentar en público suele suponerles más dificultades debido a la internalización de las normas de género. Con todo esto, son los alumnos los que suelen tener el reconocimiento del profesorado y del aula (esto está atravesado por la dicotomía público/privado y productivo/(re)productivo). Por otra parte, si bien son las alumnas las que asumen la mayor carga de trabajo y tareas en los trabajos grupales frente a sus compañeros, y son las que se preocupan de que el documento que se va a enviar esté en buenas condiciones para ser presentado y enviado dentro de las fechas marcadas, algunas de las alumnas se han sentido ridiculizadas públicamente por sus compañeros y tachadas de exageradas por la insistencias y agobios de las alumnas por entregar un trabajo en buen estado y dentro de los límites temporales establecidos:

“Gure klasean ere lagun bati gertatu zitzaion taldean, ekonon, que sudo todo el mundo lo más grande, eta gainera azkenengo momentuan, gainera bidaltzen unos audios riéndose de ella, en plan de ‘¿has visto cómo al final ha salido? No sé qué... pensabas que no íbamos a hacer el talde bien y hemos sacado un 8, gainera riéndose, que la otra estaba toda preocupada, quedan dos horas bidaltzeko... non zaudete? Bukatu duzue zuen partea?’. (Ella) muriéndose del agobio y el otro dejándola públicamente en plan de que, bera da arduratu dena en plan de todo el talde, eta hori azkenean es que me parece... nik uste dot que tienden mucho a dejarte en evidencia en público, cuando tú a ellos les estás reclamando en plan de ‘hau noiz egingo duzu? Hau gaizki dago, no sé qué...’, tiran de, con su ego de masculinidad, a decir: ‘te voy a dejar yo mal’ y, zas, te dejan ahí mal”(Eztabaida taldea, Politika eta Soziologia gradu bikoitzeko ikaslea, euskera).

“Hori da, azkenean niretzako da parasitar, da parasitar, porque da, antolatzen duzu dana, desde el primer día da, bilatu behar dugu hau, hau, hau, has hecho la coordinación de todo, baina gero te entrego eta gero ya zuk lo presentas” (Eztabaida taldea, Politika Zientzia, euskera).

Las normas de género son: ser una alumna responsable, buena alumna, ordenada, discreta, que no llame la atención, que cumpla con las labores asignadas por ser las mujeres del grupo... Y se terminan convirtiendo en el *habitus* del género, es decir, son disposiciones sociales y corporales que se interiorizan en las propias identidades de las alumnas (Martínez-Palacios, 2014:143), por lo tanto son muy difíciles de detectar, porque pasan a formar parte de sus códigos, formas de socialización, costumbres, actitudes, roles e identidades. Mediante esa internalización, las normas de género pasan a ser estructuras estructurantes estructuradas. Por eso, si bien la mayoría de las alumnas que se entrevistaron, teniendo una conciencia feminista y siendo capaces de detectar cómo opera el SSGDM en las aulas, sin darse cuenta, en sus discursos y testimonios están reproduciendo esas normas de género sin ser conscientes de ello. Es decir, se habla de cómo en las aulas universitarias existen desigualdades y discriminaciones en relación al género pero, al mismo tiempo, sin darse cuenta, al estar la norma de género tan interiorizada, está implícita en los discursos. Uno de los retos que tenemos a futuro es en el campo más micro, más de dentro, más sutil, más personal (recordando siempre que *lo personal es político*), pues es el campo donde operan las normas de género y haciéndolas visibles se puede empezar a combatirlas con el objetivo último de trabajar por un sistema educativo que vele por la igualdad y la no discriminación ni violencia(s) entre géneros.

7. CONCLUSIONES

A través de los testimonios se han podido ir observando varias cosas a tener en cuenta. En un primer lugar, se ha hecho visible la necesidad de nombrar, de hablar, de abrir el melón y comenzar

a hablar de lo que está sucediendo en la cotidianidad de las aulas entre el alumnado. En todas las entrevistas que he realizado, una de las cosas que más se ha repetido y recalcado las participantes es el de la necesidad de generar espacios en confianza y seguridad en los que poder hablar de las vivencias, desigualdades y discriminaciones que han vivido en las aulas en relación a sus compañeros, profesorado y estructura universitaria. Esto se puede relacionar con que es urgente comenzar a nombrar y analizar lo que sucede en el aula desde una perspectiva de género. Es imprescindible comenzar a convertir este tipo de cuestiones en objetos de análisis relevantes para investigar y avanzar así en la defensa y construcción de un conocimiento crítico, reflexivo, en constante duda, contextualizado y feminista. Lo que les sucede en las aulas a las alumnas no es un problema de índole personal, privado y asociado a su carácter, sino que es un problema de carácter estructural y político que tiene su raíz en el SSGDM, y al que para combatirlo hay que ponerle nombre y comenzar a estudiarlo.

Por otra parte, a través de las entrevistas realizadas a las alumnas, se ha visto que se han generado espacios donde poder descargar, soltar, contar las experiencias vividas en las aulas. A medida que las alumnas iban hablando y relatando sus experiencias más íntimas y personales, se han ido reconociendo las unas a las otras, lo que ha generado una gran complicidad y sentimiento de identidad compartida. Muchas de ellas, al comenzar las entrevistas, creían que lo que les había pasado o habían vivido era fruto de su carácter personal, de su timidez, de sus pintas, de su manera de ser y de tomarse las cosas... Sin embargo, a medida que las entrevistas avanzaban, se iban descubriendo, manteniendo la singularidad de cada relato, en los testimonios de las otras; lo cual generaba que los testimonios más íntimos fueran saliendo a luz y se hicieran visibles y también que se creara un espacio de apoyo mutuo y de reconocimiento de los dolores, desigualdades y discriminaciones vividas de las unas y de las otras. Esto se refiere a que, durante las entrevistas, se ha ido fraguando un tránsito de lo personal a lo político, *del qué hay de lo mío al qué hay de lo nuestro*, lo cual ha permitido observar que las aulas están atravesadas por el SSGDM y que todas las alumnas tienen interiorizadas las normas de género que sostienen y retroalimentan este sistema de dominación.

A su vez, se ha observado que el cambio de enfoque o mirada, es decir, la utilización de una mirada de abajo a arriba, el diseño de una epistemología feminista y la implementación de técnicas

cuantitativas ha permitido que salgan a la luz elementos que no emergían desde miradas o enfoques del profesorado hacia el alumnado. Al querer analizar qué es lo que estaba sucediendo dentro de las aulas, es decir, una mirada más centrada a las desigualdades y dominaciones que se generaban entre el alumnado desde una mirada de género, los sujetos de análisis han sido las propias alumnas y gracias a eso se ha conseguido llegar a confidencias y a un gran nivel de intimidad, que ha sido posible por las técnicas empleadas y el diseño epistemológico de la investigación pero también por la posición de alumna que ocupaba yo a la hora de realizar las entrevistas, lo cual ha permitido generar confianza, cercanía y un espacio seguro en el que poder hablar libremente, sin juicios y miedos.

Además de esto, se ha observado la internalización de las normas de género entre las alumnas. Si bien la mayoría de ellas tenía una conciencia feminista y conocimiento del problema del que se estaba hablando, las normas de género están tan incorporadas entre nosotras que pasan a ser *habitus* de género y, más allá de eso, el *habitus* de las alumnas. Desprendernos de las normas de género por completo creo que es una cuestión bastante compleja y no sé si factible (puede llegar incluso a ser demasiado violento, tal y como dijo Jone Martínez-Palacios en una clase de género y participación que impartió en febrero del 2021 para las alumnas del Máster en Participación y Desarrollo Comunitario), pero quizá siendo conscientes de lo que decimos, por un lado, y leyendo los testimonios de las alumnas, por otro, podamos sentirnos reflejadas en muchos de los elementos que nombran y, tal vez así, estar más atentas con nuestras percepciones, pensamientos y opiniones y las de nuestras compañeras para poder tratar de detectar la (r)reproducción inconsciente de las normas de género.

A la luz de los testimonios recogidos, se ha hecho evidente que los elementos del patriarcado emergen (división público/privado, racional/emocional y productivo/(re)productivo) con una brutalidad descarnada en el aula universitaria. Esto se observa a través de la división de las tareas en los trabajos grupales, en quiénes son lxs que asumen las tareas de cohesión interna y organización y quiénes son lxs que presentan el público el trabajo y obtienen el reconocimiento del profesorado, quiénes son los sujetos que participan en los debates en público, de los roles que se le asigna a cada persona (figura de la secretaria), de qué formas de discurso se valoran positivamente y cuáles no, de qué temas son considerados políticos y relevantes para debatir y cuáles no, de la

asunción de la carga mental, de los estereotipos de género...Y también a través de la valorización de la dimensión de lo productivo en la (re)producción de lo colectivo así como del reconocimiento de que existen puntos ciegos cuando se trabaja en grupo.

Por último, se ha observado que en las aulas existe un sujeto hegemónico y sujetos subalternos, lo cual se traduce en centralidades y marginalidades. Está la figura del alumno modelo, que es aquel alumno que debate con el profesorado, que es visible, al que se le escucha y se le toma en serio y en consideración. Sería este varón blanco, de clase media, con capital cultural alto, con dominio de la palabra y del lenguaje académico, seguro de sí mismo, que tiene el respeto de otros alumnos y al que el profesorado tiene en cuenta y se acuerda de él. Mientras que los alumnos que están en los márgenes son aquellos que están en las primeras o últimas filas, no participan nunca (o en muy rara ocasión) en público, hablan muy bajito, cumplen con lo que deben y desaparecen rápidamente de clase, y de los cuales los y las docentes no se acuerdan de su nombre ni muchas veces de su existencia. Estos tipos de alumnxs tienen que ver con multitud de variables, pero una de las variables clave y que tiene una gran influencia es la del género. Y desvelar ésto y que el profesorado tome conciencia de ello es, sin duda, uno de los grandes retos para tratar de generar un clima de mayor igualdad y dignidad en las aulas.

8. LÍMITES, DUDAS SURGIDAS DURANTE EL PROCESO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La realización de cualquier trabajo está condicionada por una serie de variables que son consustanciales a la vida. Siempre que se produce una investigación hay límites, puesto que los recursos que disponemos a nuestro alcance (o que no poseemos) siempre son limitados (económicos, temporales, sociales, salud, apoyo(s)...), lo que implica que toda investigación siempre

sea un proyecto inabarcable e inacabado. Además, en los últimos años nos hemos adentrado en una etapa de precarización de la propia vida, donde no somos dueñas de nuestras vidas, decisiones, tiempos... y estamos a merced de la volatilidad del sistema neoliberal, lo cual genera grandes dosis de incertidumbre y ansiedad. Todo esto implica que, muchas veces, trabajamos en precario con las consecuencias que ésto genera sobre nosotras y sobre la calidad de los trabajos que producimos.

En este sentido, considero que mi trabajo ha tenido varias limitaciones, lo cual también lo convierte en un proyecto no terminado, pero esto abre la oportunidad a que se vaya completando y enriqueciendo de aportaciones que otras personas vayan haciendo. Volviendo a las limitaciones que he tenido, la primera y fundamental ha sido que la mayoría de las personas a las que he entrevistado, menos a un chico trans, eran mujeres cis-heteronormativas. Por lo tanto, no he podido analizar en profundidad la cuestión de la configuración del género en la universidad. Es, sin duda, algo a lo que aspiro a investigar en futuros proyectos. Relacionado con esto, una cuestión que me ha conflictuado mucho a lo largo de la realización de este proyecto ha sido la cuestión del género y cómo nombrar las categorías socialmente construidas hombre/macho y mujer/hembra. He tenido a lo largo del proceso una duda constante de si al nombrar hombres y mujeres, alumnos y alumnas no estaba sino contribuyendo y (re)produciendo a seguir manteniendo estas categorías sociales en el tiempo. Finalmente, he decidido nombrarlas, sabiendo que son categorías socialmente construidas y que de ninguna manera son categorías biológicas; pero, por cuestiones prácticas y de comprensión, he tenido que nombrarlas. Rescato esta cita de Brigitte Vasallo(2021), la cual suscribo:

Tan grande es la existencia del sistema de género que no podemos ser sin posicionarnos o ser posicionadas en él, incluso desde la negación. Porque el género no es una cosa que nos sucede individualmente, y que exista un dentro y un afuera, sino que una forma de organizar el mundo. No puedes escoger estar o no estar: estás, incluso negándolo, que es una forma involuntaria de afirmar el sistema (Vasallo, 2021:139).

Por otra parte, como dejé escrito en los objetivos, mi análisis partía desde una perspectiva feminista crítica e interseccional, pero en las entrevistas que he realizado todas las mujeres que han

participado son nacidas en Euskal Herria; por lo tanto, no he podido analizar cómo opera el lugar de origen y cómo intersecciona el sistema racista y colonial en el ámbito universitario. Esto ha sido difícil debido a que, mayoritariamente, las entrevistas que he realizado han sido a personas que estudiaban los grados en euskera, y los grados de euskera están compuestos en su gran mayoría por gente nacida en Euskal Herria, pero esto no quita el sesgo colonial y occidentalocéntrico que tiene mi investigación. Por lo que, de cara a investigaciones futuras, si se busca tratar de analizar la realidad en su complejidad y diversidad, debo revisar sin lugar a dudas mi colonialidad de saber y poder y comenzar a abrirme hacia nuevos paradigmas y horizontes más equitativos, diversos y representativos.

Por otro lado, considero que hubiera sido relevante el haber realizado entrevistas a alumnos para poder así comparar los distintos testimonios, discursos y vivencias respecto a sus compañeras, pero por cuestiones temporales me ha sido imposible. También creo que en un futuro es relevante analizar cómo opera el género en los diferentes grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación/Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea y la composición del alumnado.

Como futuras líneas de investigación, este Trabajo Fin de Máster aspira a convertirse en un proyecto de tesis doctoral en el que poder desarrollar con mayor profundidad y rigurosidad cómo opera el género en intersección con otras dominaciones como la clase, etnia, normatividad... en las aulas universitarias. A su vez, otro de los objetivos es elaborar batería de herramientas útil para que las propias alumnas de los cursos superiores de la universidad ayuden y acompañen a las nuevas alumnas en su paso por la universidad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almansa, Rosa María (2020). Mujeres y meritocracia. Raíces históricas de un paradigma y posibilidades actuales de transformación. *El Futuro del Pasado*, 11, pp. 593-635. DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.020>

- Alonso Vidal, María José (2018). *“¿No irá a hacer una tesis sobre sus amigas?” Relaciones de género en las parejas lesbianas*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Amorós, Celia (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia. Investigación Feminista*, pp. 41-58. Recuperado a partir de <https://www.erevistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/412>
- Amurrio, Mila; Larrinaga, Ane; Usategui, Elisa y Del Valle, Ana I. (2012). *XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Araya, Sandra (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, 27(001), pp.41-52.
- Benería, Lourdes(1987). ¿Patriarcado o Sistema Económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos. En Celia Amorós et al. (eds.), *Mujeres: Ciencia y Práctica Política* (pp. 39-54). Debate.
- Benso, Carmen (2003). Exclusión, discriminación y resistencias: el acceso de la mujer al sistema educativo (1833-1930). En Elisa Jato y Lucía Iglesias, *Xénero e educación social* (pp. 47-78). Edicións Laiovento.
- Bernal, Mariola; Casadó i Marín, Lina; García, Montserrat; Isoletta, Susana; Ledo, Julia; Zafra, Eva y Gracia, Mabel (2007). *No comerás: narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Icaria.
- Blakewood, Amanda y Ohlson, Matthew (2020). Gendered Meanings of Leadership: Developing Leadership Through Experiential Community-Based Mentoring in College. *Journal of Experiential Education*, 43(2), pp. 171-184. DOI: 10.1177/1053825920905122
- Bolívar-Cruz, Alicia; Verano-Tacoronte, Domingo y Galván-Sánchez, Inmaculada (2018). ¿Influyen la autoeficacia, los incentivos y la confianza para hablar en público en cómo se autoevalúan los estudiantes? *Cultura y Educación*, 30(3), pp. 528-555. DOI: 10.1080/11356405.2018.1488420
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bourdieu, Pierre (1988a). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1988b). *La distinción*. Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2006). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

- Butler, Judith (2015). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feministas siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario ACSUR-Las Segovias. Asociación para la cooperación con el Sur*, p. 11-26. Disponible en www.acsur.org
- Cantón, Isabel (2007). El espacio educativo y las referencias al género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), pp. 115-135.
- Carneiro, Sueli. (2017). Ennegreciendo el feminismo. En Rosa Campoalegre Septien y Karina Bidaseca (coord.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Primera edición (pp. 109-110). CLACSO.
- Chen, Pin-Hwa (2019). In-class and after-class lecture note-taking strategies. *Active Learning in Higher Education*, 00(0), pp. 1-16. DOI: 10.1177/1469787419893490
- Cobo, Rosa (1995). Género. En Celia Amorós (dir.), *10 palabras clave sobre mujer*. Verbo Di-vino.
- Cobo, Rosa (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de trabajo social*, 18, pp. 249-258.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que de enden sus territorios*. CLACSO.
- Connell, Robert W. (1995). Men's bodies. En Robert Connell, *Masculinities* (pp. 45-67). Polity Press.
- Cordero Chárriez, Mayra (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), pp. 50-67.
- Cotán Fernández, Almudena (2013). Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. En Fernando Hernández, Juana M. Sancho y José I. Rivas (coords.), *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 157-165). Universitat de Barcelona.
- Creswell, John W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice-Hall.
- Cruz, Alcázar (2007). El acceso de las mujeres a la educación como eje fundamental para su promoción y participación. *Sumuntán*, 24, pp. 9-29.
- De Beauvoir, Simone (2017). *El segundo Sexo*. Ediciones Cátedra.
- De Lauretis, Teresa (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Action*. Macmillan Press.
- Del Moral Espín, Lucía (2012). En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional. *e-cadernos CES*. DOI: 10.4000/eces.1521

- Ellsworth, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), pp. 297-325.
- EMAKUNDE (2019). *Alianzas estratégicas para el cambio: el empoderamiento como herramienta de acción transformadora*. Curso de Verano de la UPV/EHU.
- Espinoza, Ana María y Taut, Sandy (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhé*, 25(2), pp. 1-18 DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Esteban, Mari Luz(2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, (12), pp. 1-21. Disponible en: <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>
- Esteban, Mari Luz (2009). Identidades de género, feminismo, sexualidad y amor. Los cuerpos como agentes. *Política y sociedad*, 46(1-2), pp. 27-41.
- Esteban, Mari Luz (2013). Gorputzak eta politika feministak. Feminismoa gorputz gisa. Enlsa Castillo e Iratxe Retolaza (coord.), *Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak*. Edo! Argitaletxea.
- Federici, Silvia (2010). *Calibán y la Bruja*. Traficantes de Sueños.
- Firestone, Shulamith (1976). *La dialéctica del sexo*. Kairós.
- Fisher, Berenice M. (2001). *No Angel in the Classroom: Teaching Through Feminist Discourse*. Rowman & Littlefield Publisher.
- Flax, Jane (1990). *Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West*. University of California Press.
- Foucault, Michel (1987). *Historia de la Sexualidad. Volumen I La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno de España.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones Endymion.
- Freire, Paulo(2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freixas, Anna y Fuentes-Guerra, Marina (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación*, 9(4), pp. 13-25. DOI: 10.1174/113564097760624720
- Fulchiron, Amandine; Paz, Olga Alicia y Angélica López (2009). *Tejidos que lleva el alma: memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado*. Consorcio Actoras de Cambio, Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial (ECAP), Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG) y F&G Editores. Disponible en <http://www.ecapguatemala.org.gt/publicaciones/tejidos-que-lleva-el-alma-memoria-de-las-mujeresmayas-sobrevivientes-de-violaci%C3%B3n>

- Galindo Cáceres, Jesús (coord) (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. Addison Wesley Longman.
- García De León, María Antonia y García De Cortázar, Marisa (1999). Las profesoras de universidad: El reflejo de un poder androcéntrico. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 14, pp. 67-82.
- García, Jesús (2006). La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión. [Tesis Doctoral]. Universitat de València, Servei de Publicacions.
- García-Pérez, Rafael; Buzón-García, Olga; Piedra, Joaquín; Quiñones, Carlos Javier (2010). La ceguera de género en el profesorado. *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género"*. Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010, pp. 315-326.
- García-Pérez, Rafael; Rebollo, María-Ángeles; Vega, Luisa; Barragán-Sánchez, Raquel; Buzón, Olga y Piedra, Joaquín (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), pp. 385-397. DOI: 10.1174/113564011797330298
- García, Ramón (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), pp. 1-18.
- Gargallo, Francesca (2007). Feminismo Latinoamericano. *Revista venezolana de Estudios de la mujer*, 12(28).
- Gil Gregorio, Carmen (2014). Traspasando Fronteras dentro-fuera: reflexiones desde una etnografía feminista. *Antropólogos Iberoamericanos en Red* (en línea), pp. 297-322. DOI: 10.11156/aibr.090305
- Gil Gregorio, Carmen (2017). Etnografiar las migraciones 'Sur'-'Norte': la inscripción en nuestros cuerpos de representaciones de género, raza y nación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (37), pp. 19-39. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297150912002>
- Goikoetxea Mentxaka, Jule; Rodríguez-Lara, Zuriñe; Garai Artetxe, Estitxu y Etxeberria, Lore (2020). *Euskal Demokrazia Patriarkala*. Elkar..
- González-Betancor, Sara M.; Bolívar-Cruz, Alicia y Verano-Tacoronte, Domingo (2019). Self-assessment accuracy in higher education: The influence of gender and performance of university students. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), pp. 101-114.
- Habermas, Jürgen (2008). Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. Razón centrada en el sujeto. Excurso sobre C. Castoriadis: 'La institución imaginaria'. En Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad* (pp. 353-362). Katz.
- Hanmer, Jalna y Maynard, Mary (1987). *Women, Violence and Social Control*. Palgrave Macmillan.

- Haraway, Donna. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-599. DOI: <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, Sara (ed.) (1987). Introduction: Is there a Feminist Method? En Sandra Harding (ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 1-14). Indiana University Press.
- Harding, Sara (1998). *Is Science Multicultural?: Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies (Race, Gender, and Science)*. Indiana University Press.
- Harding, Sara (ed.) (2004). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. Routledge.
- Harding, Sara (2008). *Sciences from Below. Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Duke University Press.
- Hennink, Monique y Leavy, Patricia (2013). *Focus Group Discussions. Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Hernando, Almudena (2018). *La fantasía de la individualidad*. Traficantes de Sueños.
- Hill Collins, Patricia (1999). Moving beyond gender: Intersectionality and scientific knowledge. En Mira Marx Ferree (ed.), *Revisioning gender* (pp. 261-284). Sage.
- Hmelo-Silver, Cindy E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), pp. 235-266.
- Jabardo, Mercedes (eds.) (2012). *Feminismos negros una antología*. Traficantes de Sueños.
- Kapitanoff, Susan y Pandey, Carol (2017). Stereotype threat, anxiety, instructor gender, and underperformance in women. *Active Learning in Higher Education*, 18(3), pp. 213-229. DOI: 10.1177/1469787417715202
- Krueger, Richard A. y Casey, Mary A. (2008). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied*. SAGE Publications.
- Lagarde, Marcela (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, Marta (comp.) (2015). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Bonilla Artigas Editores. Disponible en <https://elibro-net.ehu.idm.oclc.org/es/ereader/ehu/121708?page=255>
- Lawrence, Julia; Ashford, Kelly y Dent, Paul (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), pp. 273-281. DOI: 10.1177/1469787406069058

- Leigh, Anne Ingram (2014). Re-imagining roles: using collaborative and creative research methodologies to explore girls' perspectives on gender, citizenship and schooling. *Educational Action Research*, 22(3), pp. 306-324. DOI: 10.1080/09650792.2013.872574
- Levin, Morten y Martin, Ann W. (2007). The praxis of educating action researchers. The possibilities and obstacles in higher education. *Action Research*, 5(3), pp. 219-229.
- Lombardo, Emmanuela y Mergaert, Lut (2013). Gender mainstreaming and resistance to gender training: A framework for studying implementation. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), pp. 296-311. DOI: <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.851115>
- Lopez, J. Derek (2014). Gender Differences in Self-Efficacy Among Latino College Freshmen. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(1), pp. 95-104. DOI: 10.1177/0739986313510690
- Lovenduski, Joni (1998). Gendering Research in Political Science. *Annual Review of Political Science*, 1, pp. 33-56.
- Lugones, María (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política* (25), pp. 61-76. Disponible en http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-2005-25-3C569DDF-C2D4-C870-87CBC17FBEC5C5DD/multiculturalismo_radical.pdf
- Maceira, Luz (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, (21), pp. 187-227.
- Madinabeitia, Alba; Larrinaga, Ane; Martínez-Palacios, Jone; Amezaga, Josu; Saratxo, Mikel y Odriozola, Onintza (2018). *La aportación del sistema universitario a la transformación de la sociedad vasca*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Martínez, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), pp. 129-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez-Palacios, Jone (coord.)(2015). *Berrikuntza Demokratiko Feministak*. Emakunde-Cuadernos. Gobierno Vasco.
- Martínez-Palacios, Jone (2018). *No te pongas nerviosa*. Pamiela.
- Matz, Rebecca L.; Koester, Benjamin P.; Fiorini, Stefano; Grom, Galina; Shepard, Linda; Stangor, Charles G.; Weiner, Brad y McKay, Timothy A. (2017). Patterns of Gendered Performance Differences in Large Introductory Courses at Five Research Universities. *AERA Open*, 3(4), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1177/2332858417743754>
- Mauldin, R. Kirk (2009). Gendered perceptions of learning and fairness when choice between exam types is offered. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), pp. 253-264. DOI: 10.1177/1469787409343191

- Mead, Margaret(1935).*Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. Paidós.
- Melucci, Alberto (1989). *Nomads of the Present*. Hutchinson.
- Mendia Azkue, Irantzu; Luxán, Marta; Legarreta, Matxalen; Guzmán, Gloria; Ziron, Iker; Azpiazu Carballo, Jokin (eds.) (2014). *Otra(s) formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Millet, Kate(1975).*La política sexual*. Aguilar.
- Missé, Miquel (2017). Intervención de Miquel Missé Sánchez en las Jornadas Diversidad sexual e identidades de Género celebradas en Gasteiz, organizadas por Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Gasteiz. 9 de diciembre de 2017. Disponible en <https://vimeo.com/246570902>
- Mohanty, Chandra Talpade. (2008). Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales. En Liliana Suarez y Rosalva Aida Hernandez Castillo (coord.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Cátedra.
- Molina Petit, Cristina y Osborne, Raquel (2008). La evolución del concepto de género: selección de textos de S. de Beauvoir, K. Millet, G. Rubin y J. Butler. *Empiria. Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, (15), pp. 147-182. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.15.2008.1204>
- Molina Petit, Cristina (1994). Dialéctica feminista de la Ilustración. Anthropos.
- Molina Petit, Cristina (2000). Debates sobre el género. En Celia Amorós (ed.), *Feminismo y filosofía* (pp. 225-284). Editorial Síntesis.
- Montané, Alejandra (2015). Justicia social y Educación. *RES, Revista de Educación Social*, (20), pp. 92-113.
- Moreno, Marián (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 7(10), pp. 61-73.
- Moss-Racusin, Corinne A.; Dovidio, John F.; Brescoll, Victoria L.; Graham, Mark J. y Handelsman, Jo (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), pp. 16474-16479. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>
- Mouffe, Chantal (1984). Por una teoría para fundamentar la acción política de las feministas. En *Instituto de la Mujer, Jornadas de Feminismo Socialista*. Mariarsa.
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político*. Paidós.
- Mullen, Ann L. y Baker, Jayne (2018). Gender Gaps in Undergraduate Fields of Study: Do College Characteristics Matter?. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 4, pp. 1-14. DOI: [10.1177/2378023118789566](https://doi.org/10.1177/2378023118789566)

- Onwuegbuzie, Anthony J.; Dickinson, Wendy B.; Leech, Nancy L. y Zoran, Annmarie G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, pp. 127-157.
- Pascual, Belén (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*, 29, pp. 43-58.
- Pateman, Carole (1988). *El Contrato Sexual*. Anthropos.
- Pérez, Paula B. y Heredia, Norma G. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), pp. 211-241.
- Pérez Orozco, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Piazzani Suárez, Carlo Emilio (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 4(1), pp. 11-33. DOI:http://dx.doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553
- Rabinowitz, Nancy Sorkin (2002). Queer Theory and Feminist Pedagogy. En Amy A. Macdonald y Susan Sánchez-Casal (eds.), *Twenty-First-Century Feminist Classrooms. Comparative Feminist Studies Series* (pp. 175-200). Palgrave Macmillan.
- Rister, Julia y Ares, Pablo (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón.
- Rubin, Gayle (1975). The traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. En Rayna Reiter (comp.), *Toward an Anthropology of Women*. Monthly Review Press.
- Rubin, Gayle (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII(30), pp. 95-145.
- Sadker, David y Sadker, Myra (1994). *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Simon & Schuster Inc.
- Saldaña, Dafne (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, (11), pp. 185-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Saltzman, Janet (1992). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Cátedra.
- Sánchez, Ana e Iglesias, Ana (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2(1), pp. 1-6.
- Scott, Joan (1986). Gender: A Useful category of Historical Analysis. *The American of Historical Review*, 91(5), pp. 1053-1075.

- Scott, Joan (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En James Amelang y Mary Nasch (comp.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Alfons el Magnànim.
- Scott, Joan (1992). Experiencia. *La ventana*, (13), pp. 42-74.
- Scott, Joan (2008). *Género e Historia*. México. Universidad Autónoma de México.
- Segato, Rita Laura (2016). *Guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Shrewsbury, Carolyn M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), pp. 6-14.
- Smith, Dorothy E. (1988). *The Everyday World As Problematic. A Feminist Sociology*. Open University Press.
- Stericker, Anne (1981). Does this "he or she" business really make a difference? The effect of masculine pronouns on job attitudes. *Sex Roles*, 7, pp. 631-641.
- Stolcke, Verena (2003). A New World Engendered: The Making of the Iberian Transatlantic Empires – XVI to XIX Centuries. En Teresa A. Meade y Merry E. Wiesner-Hanks (eds.), *A Companion to Gender History* (pp. 371-389). Blackwell.
- Suazo, Roberto (2018). *Víboras, putas, brujas: Una historia de la demonización de la mujer desde Eva hasta la Quintrala*. Editorial Planeta Chilena.
- Subirats, Marina (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). Paidós Ibérica.
- Subirats, Marina (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En Carmen Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Akal.
- Valencia, Marvel; Alonzo, Diana L.; Vargas, Jorge A.; Zavala, Brillante y Sansores, Fátima E. (2017). Equidad en educación superior. Un indicador de calidad. *Revista Redipe*, 6(6), pp. 90-96. Disponible en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/245>
- Van den Brink, Marieke y Stobbe, Lineke (2009). Doing Gender in Academic Education: The Paradox of Visibilizty. *Gender, Work and Organization*, 16(4), pp. 451-470. DOI:10.1111/j.1468-0432.2008.00428.x
- Vargas, María Estela (2011). Coeducación: la unión perfecta de lenguaje y género. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, pp. 83-98.
- Vasallo, Brigitte (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Larousse Editorial.

- Vega, Luisa (2009). *La construcción de género en la escuela a través de los discursos del profesorado: conflictos y estrategias*. [Tesis Doctoral].Universidad de Sevilla.
- Verge, Tània; Ferrer-Fons, Mariona y González, M. José (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), pp. 86-101.
- Xarxa Vives (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur. Disponible en <http://www.vives.org/PU3.pdf>
- Young, Iris Marion (1994). Gender as Seriality: Thinking about Women as a Social Collective. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 19(3), pp. 713-738.

10. ANEXOS

Se adjuntan a continuación las plantillas de las entrevistas realizadas, en caso de querer las transcripciones se pueden solicitar.

EZTABAIDA TALDEAREN GIDOIA

- 1.- Unibertsitatean zehar, parte hartzea hertsatu, zaildu edo eragotzi dizueten egoerarik bizi izan dituzue? Baiezkoa izanez gero, jakingo zenukete azaltzen zein izan den zuen erreakzioa? 8k parte harte dute
2. Gelan, nola elkarri-eragitzen duzue zuen ikaskideekin? Zergatik hurbiltzen zarete pertsona batzuetara eta agian ez beste batzuetara? Diskriminatuta sentitu al zarete inoiz? (Generoa, etnia, klasea, hizkuntza, sexuorientazioa, arropa, usaina, edertasun-estandarrak, etab.)
3. Ikasgelan parte hartzeari dagokionez, nork esku/parte hartzen du eta nola egiten du? Zuek ere esku/parte hartzen duzue? Parte hartzerakoan, zer sentitzen duzue normlean? Emakumezko irakasleak daudenean babestuago eta ulertuago sentitzen al zarete? Horrela bada, zergatik uste duzue dela? Norbaitek laguntzarik behar duenean, zuen laguntza eskaintzen duzue?
- 4.- Nola sentitzen zarete zuen ikaskideekin (mutilekin) jendaurrean edozer azaldu behar izan duzuenean edo zuen iritzia eman behar izan duzuenean? Saiatu al zarete inoiz egoera horiek saihesten? Nola erreakzionatu duzue?
- 5.- Jendaurrean parte hartzeko unean, lanen bat aurkezterakoan edo zerbaiti buruzko iritzia ematera behartuta egon zaretenean urduri, dardarka, gorri jarri tripako minik sentitu al duzue inoiz? Esplizitua, non (gorputzaren mapaketa) zer uste duzue dela?
- 6.- Inolako presiorik sentitu al duzue inoiz zuen ikaskideekiko behar bezain onak, bizkorrak, adimentsuak zinetela ez sentitzeagatik? Erantzuna baiezkoa bada, nola bizi izan duzue? (Tristura, amorrua, ezintasuna, mina)
- 7.-Inoiz sentitu al duzue ikasgelan sustatzen diren parte hartzeko moduak urduritasuna, deserosotasuna, estresa edo mututzea eragiten dizuetela? Gaizki edo errudun sentitu al zarete zuen buruarekin parte hartu ez izanagatik?
- 8.-Oro har, zeintzuk dira ikasgelan gehien parte hartzen duten pertsonak? Patroi bat ezar liteke? Zergatik uste duzue gertatzen dela?
gizonak, zuriak, heterosexualak, ideologia-garatua-militanteak,hizkuntza, adina
- 9.- Zein formatu/espaziotan egiten zaizue errazago eta erosoago parte hartzea, talde handietan ala talde txikiagoetan? Zergatik?

10.- Talde lanak egiterako orduan, generoarekin zerikusia duen irizpiderik ikusten duzue lanak osatzeko unean? Nork osatzen ditu taldeak? Seguru/eroso sentitzen al zarete zuen lagunak edo adiskideak ez diren pertsonekin eurekin lan talde batean aritzera? Zailtasunak izaten dituzue zuen interesak defendatzeko lankideekin negoziatzen duzuean?

11.- Inoiz nabaritu al duzue taldeetako rolak irizpidere zehatz baten arabera banatzen direnik? esaterako, generoaren arabera irizpeetan oinarriturik? Lan taldeetan izandako esperientzian oinarriturik, uste al duzue lan-karga modu justu edo berdintsu ban banatzen denik? (Buru-karga kontuan izanik).

12.- Taldearen barruan gatazkak sortuz gero, zein izan ohi da lan kolektiboko gatazken kausa nagusia? Eta nork/nortzuk eta nola kudeatzen dute gatazka? Inoiz sentitu duzue zuen iritzia edo beste norbaitena gutxietsi denik? Zalantza jarri al da zuen gaitasun intelektuala? Azkenik, nabaritu al duzue gai jakin batzuk (adibidez, feminismoa) pertsona jakin batzuei esleitzen zaizkiela?

13.- Talde mistoetan izandako esperientzian oinarriturik, uste al duzue ahalegin handiagoa egin duzuela zuen lankideekin alderatuta? eta nahiz eta ahalegin handiagoa egin kaltetua atera zaretela nabaritu duzue? neskak mutilak baino langileagoak edo lan ordu gehiago sartzen dutela uste al duze? Zeren arabera?

14.- Talde lanen aurkezpenak egiterakoan nola banatzen da normalean lan-karga? Nork aurkezten du lana eta nork arduratzen da PPT-ak osatzeaz? Aurkezterko orduan ba al dago, alde aurretik adostutako ordenik?

15.- Tutoretzak egin beharreko momentuan, eroso sentitzen zarete? emakumzkoa ala gizonkoa izatea baldintzatzen du?

16.- Unibertsitateko irakasleentzat ikasle distiratsutzat zer hartuko genukeen definitzen saiatuko gara. Zuen ustez, zer ezaugarri eta trebetasun bete behar ditu ikasle bikain horrek?

17.- Aitzitik, antitesia, ikasle distiratsuaren kontraadibidea, nolakoa izango litzatekeen deskribatzen saiatuko gara. Nola deskribatuko zenuke?

18.- Oraingoan, unibertsitatean dauden ikasle-ereduak eta -motak deskribatzen saiatuko gara. Zuen ustez, zenbat ikasle-kategoria daude? Deskriba genitzake?

GUIÓN DE LOS FOCUS GROUPS

- 1.- ¿A lo largo de la carrera habéis experimentado alguna situación o situaciones en relación a la participación que os haya cohibido, dificultado o imposibilitado la participación? De ser afirmativo, ¿sabríais explicar cual ha sido vuestra reacción?
- 2.- ¿A lo largo de la carrera habéis sentido o habéis sufrido alguna situación de discriminación que os haya dolido, pero que no haybéis sabido muy bien ponerle nombre o explicar? ¿Por qué?
- 3.- ¿Habéis sentido alguna vez a la hora de decir algo en alto que vuestra palabra no iba a ser escuchada? ¿O que lo que decíais podía ser no tenido en consideración? ¿Cómo os habéis sentido?
- 4.- ¿Cómo os sentís ante vuestros compañeros cuando habéis tenido que exponer algo en público o dar vuestra opinión? ¿Habéis tratado alguna vez de evitar esas situaciones? ¿Cómo habéis reaccionado?
- 5.- A la hora de participar en público, tener que exponer algún trabajo o veros forzadas a dar vuestra opinión sobre algo, ¿os habéis sentido nerviosas, temblorosas, os habéis puesto rojas, habéis sentido dolores de tripa... alguna vez? Explícito, dónde (mapeo corporal). ¿A qué creéis que se debe?
- 6.- ¿Habéis tenido alguna experiencia personal o cercana en el que os hayáis sentido discriminadas o inferiores (respectos a capacidades cognitivas, destreza lingüística, capacidad oratoria, ideas...) respecto a vuestros compañeros? ¿Creéis que es algo personal/individual o es algo que tiene una raíz más estructural?
- 7.- ¿Habéis sentido alguna vez que vuestra opinión o ideas no importaban o no eran dignas de tenerlas en consideración/cuenta (ej. os cortaban, cuchicheos, no escuchar...)? En caso afirmativo, ¿cómo habéis vivido eso?
- 8.- ¿Habéis sentido alguna vez presión por no sentirnos que erais suficientemente buenas, listas, inteligentes ... respecto vuestros compañeros a lo largo de la carrera? En caso afirmativo, ¿cómo lo habéis sentido? (tristeza, rabia, impotencia, dolor...)
- 9.- ¿Habéis sentido que en relación a vuestro aspecto físico (ropa, estética, físico...) no érais tenidas en consideración en ciertos espacios? ¿Os afecta eso a la hora de participar? ¿Cómo y de qué manera os ha influido?
- 10.- ¿Habéis sentido alguna vez que las formas de participación fomentadas en el aula os generan nerviosismo, incomodidad, estrés o acorralamiento? ¿Os habéis sentido mal con vosotras mismas y/o culpables por no participar?
- 11.- En términos generales, ¿quiénes son las personas que más participan en el aula? ¿Se podría establecer un patrón? ¿A qué creéis que es debido?
- 12.- ¿En qué formato/espacio se os hace más fácil y cómodo participar: en el grupo grande o en grupos más pequeños? ¿Por qué?

13.- A la hora de hacer trabajos en grupo, ¿se suelen repartir las tareas de forma equitativa y consensuada? De ser así, ¿cómo? ¿Quién suele tomar las tareas de organización y planificación? ¿Quién suele exponer el trabajo en público?

14.- Vamos a tratar de definir lo que consideraríamos el/la alumnx brillante para el profesorado de la universidad. ¿Qué cualidades y habilidades creéis que tiene esx alumnx brillantx?

15.- Por el contrario, vamos a tratar de describir cómo sería la antítesis, el contraejemplo del alumnx brillantx. ¿Qué(quién) dirías que es el anti-alumnx? ¿Cómo lo describirías?

16.- Ahora vamos a tratar de describir los modelos y tipos de alumnxs que hay en la universidad. ¿Cuántas categorías de alumnxs creéis que hay? ¿Podríamos tratar de describirlas?

© 1988 az. zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea