

Perspectiva de gènere en l'educació

Marc conceptual

grup
d'educació
i gènere



Membres del Grup d'Educació i Gènere (18-20) per ordre alfabètic:

Ingrid Agud, Meritxell Amat, Marta Bertran, Alejandro Caravaca, Constanza Chamorro, Laura Corbella, Joanna Empain, Clara Flores, Mireia Foradada, Xènia Gavaldà, Berta Llos, Sara López, Spei Macià, Anna Marbà, Maria Prat, Sílvia Puente, Montserrat Rifà, Angelina Sánchez.

Juliol, 2020



Amb el suport de:

Coordinació de Formació i Innovació Docent de l'Institut de Ciències de l'Educació i la Unitat de Formació i Desenvolupament Professional. Convocatòria de Projectes per a la Millora de la Qualitat Docent (Modalitat B).



@edugenera



<https://youtu.be/DjwW6uQh6Mg>



@edugenera



<http://pagines.uab.cat/educacioigenera/ca>

Índex

| | |
|--|----|
| Agraïments | 4 |
| Introducció | 6 |
| Infografia: <i>Dimensions de la perspectiva de gènere en l'educació.</i> | 10 |
| 1. Dimensió "QUI": subjectivitats | 11 |
| 2. Dimensió "QUE": continguts | 18 |
| 3. Dimensió "COM": metodologies | 24 |
| 4. Dimensió "ON": espais | 32 |
| Referències | 37 |

Agraïments

L'origen d'aquest document parteix d'una bella història de vincles feministes construïts des de l'afecte, l'activisme i la professionalitat de persones que busquem una millora de la realitat educativa i que hem iniciat un recorregut compromès amb la incorporació de la perspectiva de gènere a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Gràcies a aquests vincles, hem construït una xarxa de col·laboració entre professorat, alumnat, PAS i persones de l'equip de govern de la Facultat, a qui volem agrair les seves aportacions, reflexions, aprenentatges i suggeriments: sense dubte, ha estat tot aquest procés de construcció conjunta el que ens ha permès elaborar aquest document.

La història comença l'any 2017 amb un grup de professores interessades a conèixer i estudiar la incorporació de la perspectiva de gènere a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Inicialment, el Grup d'Educació i Gènere tenia la finalitat de compartir mirades, emocions i coneixement. A partir d'aquí hem anat consolidant un projecte de millora de la qualitat docent ampli i inclusiu amb altres membres de la comunitat.

D'aquesta forma, i fins al dia d'avui, aquest projecte ha permès treballar i enfortir dues àrees, que hem anomenat *eix de recerca* i *eix d'acció*. El primer eix està centrat en el projecte d'implementació de la perspectiva de gènere a la Facultat. El segon eix es dedica a establir relacions horitzontals amb la comunitat educativa amb la finalitat de donar resposta a les necessitats formatives compartides a l'hora de parlar de gènere, interseccionalitat, diversitat sexual i discriminació, entre molts altres aspectes. Cada primer dimecres de mes a les 13 h realitzem trobades formatives, que s'han diversificat i s'han pogut mantenir de forma exitosa en contingut i assistència, fins i tot en el moment de la pandèmia de la COVID-19.

Actualment, gràcies a la difusió en els canals de comunicació de la Facultat, el butlletí de premsa, el canal de Youtube del Servei d'Audiovisuals i la creació de comptes a Instagram i Twitter (@edugenere), arribem a tota la comunitat educativa dins i fora de la Facultat de Ciències de l'Educació.

Per tot això, volem donar les gràcies a tot l'alumnat, professorat i personal d'administració i serveis que han dedicat temps, esforç, compromís i amor a aquest projecte. Sense la vostra feina, res del que llegireu aquí s'hauria pogut escriure.

Introducció

*Facing the problem that you
may have not even recognized.*

Sara Ahmed (2019)

Presentem el marc conceptual elaborat pel Grup d'Educació i Gènere de la Facultat de Ciències de l'Educació amb el suport dels projectes per a la Millora de la Qualitat Docent (Institut de Ciències de l'Educació de la UAB), en la convocatòria 2018-2019.

La nostra finalitat és oferir una proposta de marc conceptual per emmarcar i visibilitzar tot el que abasta la incorporació del que es coneix com a “perspectiva de gènere”¹ com una forma de millorar la qualitat docent. En cap cas es vol definir una fórmula universal o un manual d'instruccions, sinó que aquest recurs pretén generar un discurs científic subversiu en contra de la normalitat acadèmica (Biglia i Bonet 2017).

Considerem que aquest marc és necessari perquè la introducció de la perspectiva de gènere no esdevingui quelcom parcial, banalitzat o simplificat, i que realment impliqui un canvi de paradigma educatiu. Aquest canvi de paradigma no és possible sense la implicació de tota la comunitat educativa. És per això que aquest document s'ha elaborat de manera col·laborativa entre l'alumnat, el personal docent i investigador, i el personal d'administració i serveis. Cadascú, des de la seva perspectiva i posició, ha contribuït de forma molt significativa al procés, un procés pensat i dialogat que ha permès una construcció inclusiva i holística de les diferents dimensions que conformen aquest marc conceptual de la perspectiva de gènere en la docència.

¹ La perspectiva de gènere es refereix al posicionament crític per analitzar la normativitat heterosexual i patriarcal que sustenta el sistema social, on el gènere funciona com a principi de jerarquitzaació d'espais, recursos materials, econòmics, polítics i ideològics (Donoso i Velasco 2013).

Aquest document, d'una banda, ha de servir per fer possible la materialització de la perspectiva de gènere en la docència en diferents contextos educatius. D'altra banda convida a fer una reflexió (auto)crítica sobre la nostra subjectivitat i com afecta la pròpia docència. Pot ser útil, també, per identificar potencialitats o febleses a l'hora de pensar el contingut, desenvolupar certes metodologies docents, avaluar o organitzar els espais docents.

Per a l'elaboració del document, hem tingut en compte referents internacionals de la pedagogia feminista-queer, d'estudis de gènere, així com les directrius de l'Observatori d'Igualtat de la UAB; la Xarxa Vives; la Llei catalana d'igualtat efectiva entre dones i homes (17/2015), i la Llei per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a erradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia (11/2014). Aquests documents indiquen que la perspectiva de gènere s'ha de promoure a les universitats i, com a tal, se n'ha d'avaluar la inclusió o el pla d'inclusió a les acreditacions dels graus i de postgraus.

Segons Emily F. Henderson (2013), la introducció de la pedagogia feminista —o perspectiva de gènere en educació— és una manera de pensar la docència i l'aprenentatge, més que una perspectiva metodològica. El que coneixem com a perspectiva de gènere en educació es pot aplicar de diferents formes i amb diferents propòsits. L'autora afirma que un dels reptes més grans per introduir aquesta perspectiva a l'educació és resistir a la narrativa única i dominant institucionalitzada. No es pot definir una pedagogia feminista sense identificar les barreres amb què es troba.

No volem reduir la pedagogia feminista a una llista única i prefixada de característiques a partir d'una sèrie de referències amb autoritat. Seguint Henderson, pretenem presentar una pedagogia feminista fragmentada, que té orígens diversos i pertany a diferents persones i llocs, com un fenomen que es troba en desenvolupament continu i que convida el professorat i l'alumnat a contribuir a la seva evolució.

El marc conceptual s'organitza en quatre dimensions que es consideren clau per fer possible la materialització de la perspectiva de gènere en l'educació: la problematització del "qui" —la subjectivitat i la possible ceguesa al gènere dels agents educatius— i el "què" —el biaix androcèntric dels continguts que s'inclouen o que s'obvien— en la docència; el reconeixement de la importància del procés i el "com" esdevé el procés d'ensenyament-aprenentatge (Biglia

i Bonet 2017), i per últim el context i la infraestructura d'un "on", és a dir, l'espai-temps educatiu concret.

Tot seguit explicarem breument cadascuna de les quatre dimensions que organitzen el marc:

"QUI" subjectivitats

Aquesta dimensió tracta d'indagar en la subjectivitat tant del professorat com de l'alumnat, per tal d'identificar i revisar la càrrega cultural amb valors patriarcals que fan que es reproduïxin actituds que generen desigualtats sistemàticament de forma acrítica o inconscient. Moltes autores anomenen la negació a reconèixer el problema de la desigualtat de gènere *ceguesa al gènere*, que serà un dels conceptes claus d'aquesta secció.

"QUÈ" continguts

L'epistemologia de les assignatures té un biaix de gènere perquè està fonamentada en teories androcèntriques, adultocèntriques, etnocèntriques i sobre-positivistes. Aquest biaix teòric o epistemològic, que no té en compte les desigualtats de gènere, dificulta la transformació feminista de la docència. El biaix es troba en els continguts de qualsevol matèria. Per tant, cal revisar críticament les teories que s'imparteixen i no donar per suposada la neutralitat dels continguts.

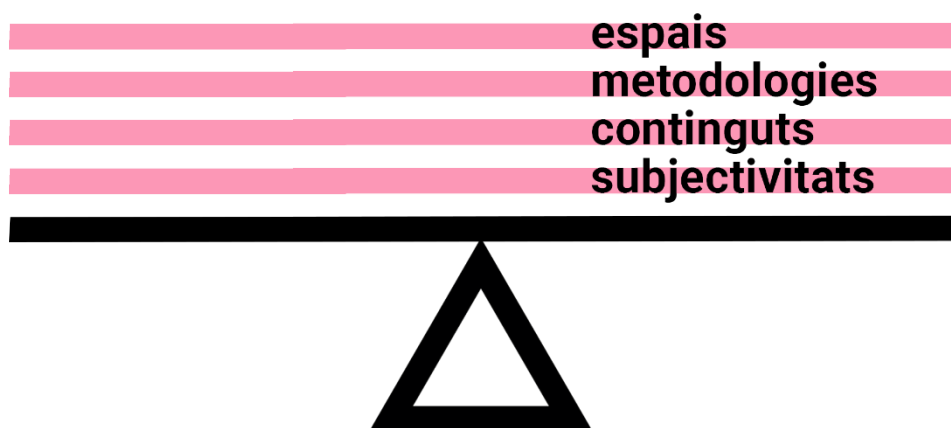
"COM" metodologies

Aquí es fa referència a les metodologies docents i a la cura de les relacions en l'espai educatiu. Es contempen des dels exemples que es posen a classe, reproductors d'una normativitat estructural i que poden invisibilitzar identitats, fins a la comunicació i l'ús del llenguatge. També s'analitza com es fan els agrupaments o com es promou la participació equitativa a l'espai educatiu, així com les aproximacions i propostes sobre l'avaluació, entre altres aspectes.

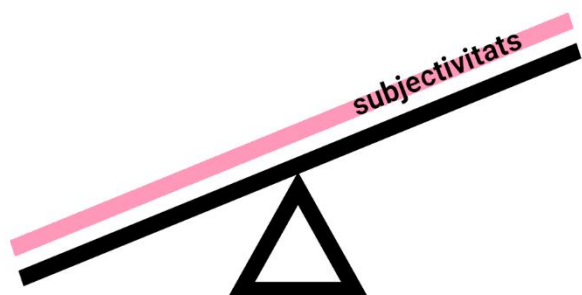
“ON” espais

Per últim, aquesta dimensió analitza com l'espai físic i simbòlic pot condicionar les relacions de poder i les dinàmiques que es generen en l'acte educatiu. Aquesta secció travessa, d'alguna manera o altra, la resta de dimensions i es focalitza en les formes hegemòniques de masclisme, classisme, racisme, funcionalisme, adultocentrisme, i altres formes d'opressió en la configuració i estructuració dels espais.

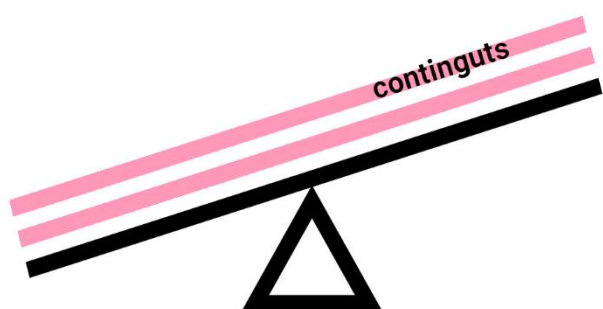
Les quatre dimensions amb les quals organitzem el marc conceptual per fer possible la materialització de la perspectiva de gènere en l'educació no són excloents, són diferents arestes o interseccions que posen de manifest l'abast de l'anomenada “perspectiva de gènere”, defugint de simplificacions del que suposa una veritable transformació feminista-queer de l'educació.



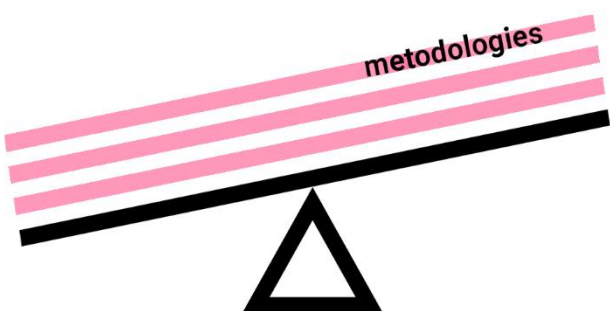
Dimensions de la perspectiva de gènere en l'educació



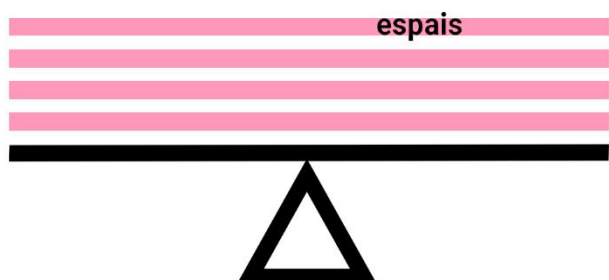
- Ceguesa al gènere
- Posicionament respecte a la PG
- Posicionament respecte a l'objectivitat
- Docència com a acte polític



- Referents teòrics de la matèria
- Coneixement que es genera en la docència
- Currículum
- Contingut específic de gènere

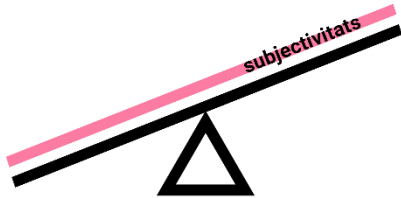


- Metodologies docents
- Cura de les relacions
- Comunicació i ús del llenguatge
- Avaluació



- Espai físic
- Espai simbòlic

1. Dimensió “QUI”: subjectivitats



Aquesta dimensió tracta d'indagar en la subjectivitat tant del professorat com de l'alumnat, per tal d'identificar i revisar la càrrega cultural amb valors patriarcals que fan que es reproduïxin actituds que generen desigualtats sistemàticament de forma acrítica o inconscient. Moltes autores anomenen la negació a reconèixer el problema de la desigualtat de gènere *ceguesa al gènere*, que serà un dels conceptes claus d'aquesta secció.

1.1. Ceguesa al gènere

La dificultat de reconèixer les desigualtats en un context ampli té a veure amb els elements que es comenten en les subseccions següents.

1.1.1. Capacitat per identificar les injustícies socials i de gènere

Per fer visibles les desigualtats és necessari que, a nivell individual, es desenvolupi certa sensibilitat amb la injustícia per tal de comprendre com afecten i operen els biaixos de gènere en l'educació. Alhora, cal incentivar la reflexió per identificar de quina manera els biaixos de gènere poden estar presents en qualsevol acció educativa, i com poden contribuir a reforçar i perpetuar les desigualtats de gènere (Rifà 2018).

Donat que els biaixos de gènere tenen un fort component d'invisibilització —moltes vegades són inconscients o no intencionals (Roig 2020)— és important que, per identificar les injustícies socials i de gènere, es multipliquin els punts de vista i els significats. Així es fan

visibles els elements que contribueixen i han contribuït a generar injustícies en totes les àrees, disciplines i temàtiques. Cal, doncs, que a nivell individual parem atenció a les relacions entre coneixement, poder i gènere, tot revisant els processos docents, formatius i de producció i reproducció del coneixement.

1.1.2. Formació rebuda sobre perspectiva de gènere i pedagogies feministes

Per combatre la ceguesa al gènere també és important la formació específica per adquirir els coneixements essencials en matèria de gènere, a través d'iniciatives, lectures o cursos, entre altres; tant de caire formal com no formal. Cal conèixer les trajectòries formatives i professionals, les fites, experiències, vivències, cursos o assignatures que han permès comprendre el gènere o els feminismes (Rifà 2018).

1.1.3. Identificació de mecanismes educatius hegemònics (sexe-gènere-sexualitat) i generadors de desigualtats

El reconeixement del funcionament del sistema sexe-gènere-sexualitat com a construcció social és un primer pas per prendre consciència de la reproducció de les desigualtats i del sexisme en l'educació. És la base per assolir la intenció final d'incorporar mesures que ens ajudin a revertir-la. A nivell subjectiu, és necessari incorporar una reflexió crítica sobre les relacions de poder de gènere que contribueixen a perpetuar la formació de la masculinitat i la feminitat (Rifà 2018). Considerar el gènere com una categoria que va més enllà del binarisme és necessari, perquè qualsevol política o acció que reforça el binarisme reforça també, a llarg termini, el patriarcat com a sistema (Roig 2020). El patriarcat funciona sobre la base de binarismes excloents i jerarquitzants, en què allò considerat masculí se situa per sobre d'allò considerat femení. En aquest sentit, la teoria queer ens pot ajudar a trencar els binarismes.

Per la seva banda, Ana Ayuste (2005) indica que en els espais educatius és important prendre consciència del patriarcat, les exclusions i jerarquies. I, particularment, cal ser conscients de la manera en què aquests elements actuen en aquests espais; quines ideologies promouen; com participa l'alumnat d'aquestes dinàmiques, i quins són els mecanismes pedagògics que

exclouen, segreguen o homogeneïtzen d'acord amb les categories sexe, classe social, aptituds, ètnia, ideologies i edat. A nivell individual i també institucional, l'autora suggereix iniciar processos d'identificació i consciència sobre com aquests elements funcionen, s'ordenen i s'organitzen. En aquest sentit, sense deixar de banda les individualitats, és important posar el focus en el sistema que genera les discriminacions i les identitats (Roig 2020).

1.1.4. Qüestionament dels privilegis i del poder des de la perspectiva de la interseccionalitat

El patriarcat i el colonialisme —entre altres eixos d'opressió— són mútuament constituents. Per tant, els discursos descoloniais i els feministes estan vinculats d'una forma inherent: en aquesta línia precisament apunta la interseccionalitat. Una forma d'incorporar la interseccionalitat a l'educació pot ser través de l'educació intercultural i per a la justícia social perquè centra la mirada en les desigualtats i la distribució del poder.

Parlar de justícia implica anar més enllà de la igualtat, perquè la igualtat no necessàriament implica el qüestionament de la norma. Per tant, la interseccionalitat en educació apareix de la mà de les propostes que cerquen l'equitat per combatre les desigualtats (Grant i Zwier 2012). Des d'aquest punt de vista, és molt important que entenguem que només podem copsar la interseccionalitat si analitzem les discriminacions a partir de tots els seus eixos —estructural, institucional, històric i individual (Roig 2020)—, la qual cosa va molt més enllà de l'anàlisi individual, que sol ometre les estructures que tendeixen a perpetuar-les.

Els enfocaments més individuals tendeixen a centrar-se en allò conscient i intencional, però no en els aspectes inconscients o no intencionals, que acostumen a ser els responsables de les jerarquies i que, com a conseqüència, posicionen les persones en punts de partida diferents. Aplicar una mirada interseccional implica preguntar-nos quins problemes i vulnerabilitats s'estan invisibilitzant.

Per dur-ho a terme, cal descolonitzar les persones i els sabers, rebutjant processos de normalització que puguin ser racistes, sexistes, homòfobs, transfòbics o excloents tot reflexionant sobre els processos de construcció de les identitats en educació, i interpretar els sabers, els cossos, els espais, els temps i els materials d'aquestes accions des de la justícia

social, racial i de gènere. En altres paraules, les identitats s'han de qüestionar i entendre com a productes de sistemes de discriminació.

1.2. Posicionament respecte a la perspectiva de gènere

Un factor clau en la transmissió de patrons culturals de gènere és la “consciència o cosmovisió de gènere” (Colás i Jiménez 2006, 23), que té veure alhora amb el posicionament que adoptem respecte a la perspectiva de gènere, com s'explica tot seguit.

1.2.1. Cosmovisió de gènere

Colás i Jiménez (2006, 23-24) defineixen diferents modalitats de consciència, que poden entendre's com a diferents nivells de consciència de gènere:

- *La no consciència* presenta un posicionament del subjecte extern davant la realitat de gènere com un fenomen inamovible i estàtic, un ordre social que difícilment pot ser alterat. Això implica assumir el marc cultural dominant i atorgar una explicació de la realitat de gènere en base a fonaments biogràfics i/o culturals, delegant una gran responsabilitat a les característiques individuals i personals com els gustos, els interessos, les capacitats personals, etc.
- *La consciència de resistència* implica el reconeixement de la discriminació de gènere, una certa sensibilització sobre qüestions de gènere i un posicionament vital de crítica a allò establert, però sense plantejar-se propostes per al canvi. En aquest sentit, es qüestionen els models de gènere imperants, a vegades fent ús d'un discurs irònic — sovint utilitzat per donar a entendre el contrari del que es diu.
- *La consciència crítica* es caracteritza per qüestionar els patrons diferenciats de gènere. Aquests patrons s'entenen com a resultat de fenòmens culturals i sota la lògica d'una cultura dominant i, com a conseqüència, es considera que es poden canviar. Aquest nivell

de consciència comporta, a diferència dels altres, actituds clares de canvi i propostes de transformació.

1.3. Posicionament respecte a l'objectivitat

Segons Adrienne Rich (1995), sota l'aparença d'objectivitat sempre s'amaga una visió parcial vinculada al poder. Per tant, l'educació difícilment pot ser neutral o apolítica. Què amaga la "neutralitat"?

1.3.1. Qüestionament de la universalitat i l'essencialisme

En la recerca i la construcció i la transmissió del coneixement entre les persones, l'objectivitat ha jugat un paper central. Tanmateix, tot qüestionant l'objectivitat, Donna Haraway (1988) assenyala que el fet de reduir la recerca de coneixement a categories fixes, immòbils, descontextualitzades i jeràrquiques ha produït coneixements amb voluntat universalista; és a dir, sabers fixos, eternitzats i no situats. Una proposta per qüestionar aquesta suposada objectivitat és que les persones —educadores i/o estudiants— busquem coneixements contextualitzats, encarnats i argumentats que prenguin formes diverses i, a la vegada, ens entrenem en l'exercici de qüestionar, deconstruir i subjectivitzar aquests coneixements.

1.3.2. Qüestionament de la neutralitat (pròpia i dels continguts)

La neutralitat és un posicionament ideològic que està a favor dels poders establerts i de la conservació de certes relacions de poder. En l'àmbit educatiu, se sustenta sota la lògica que totes les persones som iguals i tenim dret a rebre la mateixa educació, obviant les diferències entre els grups i les persones. Sovint s'apel·la a un suposat tracte igualitari i a la neutralitat dels continguts ensenyats, que pot aprendre qualsevol subjecte (Ayuste 2005). En definitiva, s'eludeixen les diferències i causes que originen contextos de subjugació, i s'eviten posicionaments crítics davant de polítiques, pràctiques socials i culturals.

Per contra, si qüestionem el coneixement, és democràtic, construït socialment, produït i transmès per totes i cadascuna de les persones que participen d'una institució: integra totes

les veus possibles, per abordar pedagògicament el respecte per la diversitat i el desenvolupament de la igualtat (Ayuste 2005).

1.3.3. Posicionament respecte del coneixement

Hi ha moltes maneres des d'on mirar la realitat i des d'on podem situar-nos respecte del coneixement. I, en aquest sentit, cada mirada pot entendre's com un posicionament polític determinat, ja que els punts de vista mai poden ser neutres.

Per tant, posicionar-se (políticament) de la forma més ètica possible a l'aula implica donar a conèixer quin enfocament adoptem sense amagar res, ni donar lloc a ambigüitats. Donna Haraway (1988) entén l'adopció d'aquesta postura epistemològica com a coneixement situat: cal mostrar quina és la perspectiva des de la qual mirem, perquè el coneixement sempre serà parcial i situat, i la manera en què ens podrem acostar més a la realitat és amb la suma de totes les visions i mirades. Per tant, proposa especificar des de quin punt de vista es parteix i justificar per què és aquest i no un altre. Aquesta postura tracta de trencar la desigualtat que es genera a l'hora de crear coneixement entre les persones que poden tenir coneixement (investigadors, professorat, etc.) i les que no.

1.4. Docència com a acte polític

Com s'anticipava en l'apartat anterior, les pràctiques educatives no són neutrals, com tampoc ho pot ser la posició davant el gènere. Des d'aquest punt de vista, Carrillo (2017) proposa adoptar una orientació política i ètica sobre l'aprenentatge.

1.4.1. Orientació politicoètica sobre l'aprenentatge

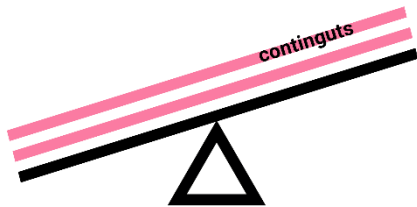
Una orientació politicoètica sobre l'aprenentatge hauria de contemplar tres finalitats (Carrillo 2017): aprendre a mirar sentint, aprendre a pensar ideant i aprendre a actuar èticament.

- L'aprendre a mirar sentint implica educar per agitar, per emocionar-se, per no quedar-se indiferent. Vol dir aprendre a mirar i a sentir les imposicions normatives, promou el poder d'identificar les desigualtats, trencant d'aquesta manera amb les visions ja donades, limitades i excloents. Mirar la realitat no ha de consistir tan sols a contemplar-la, sinó a observar-la i qüestionar-la, per tal d'analitzar les realitats

injustes, així com visibilitzar les pràctiques de justícia. L'aprendre a mirar sentint també implica dotar l'experimentació d'una centralitat i el fet educatiu de sensibilitat.

- L'aprendre a pensar ideant es refereix a concebre l'educació com a generadora d'espais de reflexió, i com una oportunitat de descobrir, conèixer i posar en relació idees diverses. Aquest procés és de naturalesa participativa mobilitzadora, que supera la concepció de la socialització acrítica, que assumeix les concepcions i pràctiques ja establertes. L'aprendre a participar en la creació de noves idees sorgeix d'un diàleg constant entre el mirar, el sentir i el pensar.
- L'aprendre a actuar èticament impulsa, conjuntament amb l'aprendre a pensar ideant, processos reals de canvi. És l'acció del pensament i el sentiment, implica encaminar l'actuar des del que és èticament desitjable, en un entorn proper i contextualitzat.

2. Dimensió “QUÈ”: continguts



L'epistemologia de les assignatures té un biaix de gènere perquè està fonamentada en teories androcèntriques, adultocèntriques, etnocèntriques i sobre-positivistes. Aquest biaix teòric o epistemològic, que no té en compte les desigualtats de gènere, dificulta la transformació feminista de la docència. El biaix es troba en els continguts de qualsevol matèria. Per tant, cal revisar críticament les teories que s'imparteixen i no donar per suposada la neutralitat dels continguts.

2.1. Referents teòrics de la matèria

Cal revisar els referents teòrics que conformen la narrativa de la matèria i fer visibles les persones que contribueixen a generar aquest coneixement i les seves diversitats. Les bibliografies han d'acollir la diversitat atenent a posicions identitàries de qui construeix el coneixement, i posar en relleu que hi ha connexió entre saber i identitats (Rifà 2018).

2.1.1. Diversificació de referents

És necessari l'ús de referents teòrics que recullin les aportacions i l'experiència de la diversitat humana, així com observar les absències, els oblitats i els buits d'aquelles teories i referents que no hi són (Carrillo 2017). En aquest sentit, cal qüestionar els biaixos que presenta el coneixement acumulat en la cultura occidental sobre les teories de l'educació i la pedagogia. És important tenir la capacitat d'identificar en les teories elements androcèntrics, etnocèntrics, adultocèntrics, heterocèntrics, sobre-positivistes, etc. Cal problematitzar els

processos de generació de coneixement i, consegüentment, les teories i les veritats dominants que seguim donant per vàlides de forma acrítica.

Per incloure perspectiva de gènere en la selecció de referents d'una assignatura cal posar en el centre les relacions asimètriques de poder existents en els processos de generació de coneixement, que defineixen les posicions i rols dels éssers humans d'acord amb criteris com ara l'edat, el gènere, la sexualitat, la classe, l'ètnia, la diversitat funcional, etc. És imprescindible no oblidar que aquestes "veritats dominants", si no són qüestionades, contribueixen a la perpetuació de la injustícia social.

2.2. Tipologia de coneixement que es genera en la docència

La docència és un esdeveniment d'encontre on operen relacions entre persones i entre coneixements. El contingut que s'imparteix no es transmet de forma neutra en un entorn neutre. En aquesta transmissió, el coneixement pren diferents formes i es nodreix de l'experiència de les persones que comparteixen l'encontre. En la docència feminista, es posen de relleu fonamentalment dos tipus de coneixements, que es comenten a continuació: el coneixement situat i l'ocult.

2.2.1. Coneixement situat

Com s'ha apuntat anteriorment, l'epistemologia no és mai neutral (Harding 1996), sinó que recull l'experiència de qui coneix. Per tant, quan s'imparteix una matèria amb un grup de persones divers amb perspectiva de gènere, no es busca una veritat que s'imposi com absoluta o universal, si no que es genera un coneixement situat, que revela històries i punts de vista que estan fortament situats en una narrativa particular (Haraway 1988).

Si bé acostumem a presentar les matèries com a clares, estructurades i amb pretensió d'objectivitat, es convida a plantejar reflexions entorn com han estat constituïdes, sobretot perquè les guies docents o els temes en particular responen a una tria deliberada de sabers, autors i metodologies educatives. Per tant, qüestionar l'essencialisme en les matèries que ensenyem passa per argumentar-les, conèixer-ne les epistemologies, ubicar-les en diversos

contextos, posicionar-les i situar-les, sempre des d'un punt de vista parcial. En aquesta línia, només les perspectives parcials permeten visions objectives (Haraway 1988). Alhora, és important evidenciar que tothom present a l'aula influencia en les seves dinàmiques i tothom contribueix des de les diferències (hooks 1994). Aquestes contribucions poden ser recursos que amplïïn i diversifiquin el coneixement.

2.2.2. Experiència com a font de coneixement

A més d'utilitzar les fonts tradicionals d'informació, com ara revistes acadèmiques i llibres, les pròpies experiències de l'alumnat i el professorat poden utilitzar-se com a material d'aprenentatge (Henderson 2015).

L'objectiu d'utilitzar l'experiència com a font és (a) aprendre experiències que no han estat documentades en el treball acadèmic —és a dir, a la literatura— i introduir-les en el debat; (b) experimentar l'aprenentatge transformatiu (Henderson 2013), i (c) incorporar l'experiència i el coneixement dels moviments socials.

El fet de compartir experiències també permet anar més enllà de la pròpia experiència en el diàleg amb les altres persones amb sabers, lectures i experiències diverses.

2.3. Currículum

El contingut curricular dels graus no és fàcil de transformar, però incorporar la perspectiva de gènere requereix una revisió profunda del currículum. El currículum hauria de ser adaptable i considerar els processos indirectes o ocults d'ensenyament-aprenentatge que es desprenen del currículum establert.

2.3.1. Adaptabilitat del currículum

L'adaptabilitat del currículum té a veure amb (a) la capacitat d'adaptació dels continguts curriculars a les necessitats del grup i (b) la capacitat d'atenció a la diversitat de manera personalitzada. Cal tenir en compte, doncs, els eixos d'interseccionalitat per qüestions de gènere, sexualitat, classe i ètnia, entre d'altres (Crenshaw, 1991). Per tant, en aquesta línia, és important assegurar l'atenció a la diversitat, entenent que aquesta és en ella mateixa l'atenció

al conjunt d'individus que configuren el grup, en tant que cada persona és diversa i està impregnada per diferents eixos d'interseccionalitat.

2.3.2. Coneixement ocult

Analitzar el currículum ocult que s'ensenya a l'assignatura des d'una perspectiva de gènere suposa tenir en compte quin model de feminitat i masculinitat es reproduïx, i en definitiva com es perpetua el sexisme (Rifà 2018). També cal qüestionar si s'invisibilitzen formes no hegemòniques d'existència.

2.4. Introducció de contingut específic sobre gènere i sexualitat

La incorporació de la perspectiva de gènere en educació comporta la introducció de teories específiques sobre gènere, sexe i sexualitat, i la seva relació amb les teories de l'educació.

2.4.1. Incorporació de teories feministes i teories queer, i la seva contribució en l'educació

En primer lloc, la incorporació de teories feministes i la seva contribució a l'educació pot variar en funció de la intenció des de la qual s'introdueixen i de quina presència se'ls atorgui.

(1) En funció de la intencionalitat:

- Explícita: ús de teories del gènere, pedagogies de l'equitat i la no-violència, teories sobre el llenguatge, la discriminació i la violència, l'enfocament dels drets humans, etc. (Carrillo 2017).
- Implícita (*stealth feminisms*): ús d'estratègies per presentar continguts i conceptes feministes de forma no explícita o subliminal amb l'objectiu estratègic que la gent incorpori aquesta manera de pensar i sentir (Laliberte et al. 2017).

(2) En funció de la presència:

- Puntual: ús de continguts feministes de forma puntual.

- Transversal: revisar l'epistemologia de totes les matèries perquè el contingut no presenti biaixos androcèntrics, etnocèntrics, heterocèntrics, adultocèntric o sobre-positivistes.

En segon lloc, la introducció de la teoria queer implica tenir en compte la visió conceptual, crítica i especulativa del lloc que ocupa la sexualitat en allò social (de Lauretis 1987). La teoria queer critica que el gènere tingui una marca privilegiada a l'hora de construir les identitats, i posa en relació el gènere, el sexe i la sexualitat. Per tal de *queeritzar* l'educació ens hem de comprometre amb la pràctica radical de deconstruir la normalitat, això significa que no pot necessàriament reduir-se a l'ensenyament per o per a subjectes queer (Trujillo 2015), sinó que cal descolonitzar els subjectes subalterns (infants, adolescents, dones, migrants, transexuals, persones amb diversitat funcional...) i els sabers, rebutjant qualsevol procés de normalització que sigui racista, sexista, homòfob o excloent, i generant noves oportunitats de ser, conèixer i aprendre.

Finalment, segons Carrillo (2017), el principal obstacle per transformar els continguts és l'anomenat "hermetisme curricular". L'autora explica que l'estructura curricular institucional dificulta incloure els continguts exclosos intencionadament, per aquest motiu és necessària la incorporació d'assignatures com educació i gènere en el currículum obligatori, no només en assignatures de tipus optatives.

2.4.2. Incorporació de les teories educatives sobre gènere i sexualitat

La sexualitat sempre ha estat un tema controvertit en l'educació formal però formar educadors preparats per a la societat actual passa per oferir, des de la seva formació inicial, les competències necessàries en educació sobre gènere i sexualitat. Les conseqüències de no oferir aquesta educació deriven en professionals de l'educació que són incapaços de prevenir actituds sexistes i discriminatòries, o fins i tot situacions d'abús, així com de guanyar i reconèixer la pròpia agència vers la seva pròpia sexualitat i la seva identitat de gènere.

En pro de la protecció de la innocència de les infàncies, es neguen en els educands les experiències i competències d'educació en sexualitat, deixant que siguin les persones adultes

o “l’altre amb poder” qui dirigeixi i determini el seu comportament, les seves eleccions, oportunitats i potencials. Se’ls nega la independència i l’agència sobre la seva pròpia sexualitat. En ometre la informació i l’experiència necessària per desenvolupar les seves sexualitats emergents, els infants i els joves esdevenen més vulnerables (CRO, 1995b: 23).

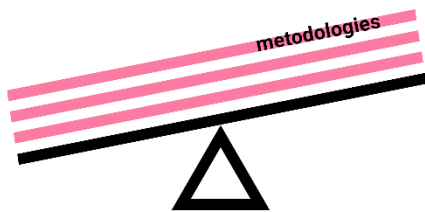
En aquest sentit, la Llei Orgànica LO 2/2010 de salut sexual i reproductiva estableix l’educació sexual com una eina per prevenir la transmissió de malalties sexuals, embarassos no desitjats, etc. Per la seva banda, la UNESCO (2019) proposa “l’educació sexual integral” com una part essencial d’una educació de bona qualitat per preparar els joves per a una vida plena. Aquesta proposta de la UNESCO és molt rellevant per encoratjar la transformació de l’educació en sexualitat. Tot i així, des del GEG, considerem que presenta limitacions ja que és força binària i heteronormativa.

Cal tenir en compte, però, que hi ha diferents enfocaments vers l’educació en sexualitat: el purista, el moralista, l’higienista-patologista, el funcionalista-biologista o l’afectivista. Aquest últim tracta la sexualitat des de l’afecte, el desig, el consentiment i el plaer. Es considera que aquest enfocament està vinculat a l’agència per oferir habilitats per conèixer el propi cos; comprendre la pròpia sexualitat; establir relacions sanes i satisfactòries; i ser conscient del propi benestar i el dels altres.

2.4.2. Introducció de la pedagogia crítica feminista

La pedagogia hegemònica i tradicional només s’interessa pels resultats efectius d’aprenentatge (Liljeström 2004, 21). En canvi, la pedagogia crítica emfatitza la relació entre coneixement i poder, les jerarquies i les desigualtats en plural. Així doncs, es posa el focus en el pensament crític feminista (més enllà de la pedagogia crítica de Freire i Giroux). Cal incorporar referents que han contribuït significativament en la teoria educativa com ara bell hooks, Rita Segato, Gayatri Spivak, Sara Ahmed, Yvette Taylor, o més clàssiques com Louise Michel, Giuseppina Pizzigoni, Hannah Arendt, Judith Butler, etc.

3. Dimensió “COM”: metodologies



Aquí, es fa referència a les metodologies docents i a la cura de les relacions en l'espai educatiu. Es contemplen des dels exemples que es posen a classe, reproductors d'una normativitat estructural i que poden invisibilitzar identitats, fins a la comunicació i l'ús del llenguatge. També s'analitza com es fan els agrupaments o com es promou la participació equitativa a l'espai educatiu, així com les aproximacions i propostes sobre l'avaluació, entre altres aspectes.

3.1. Metodologies docents

Les metodologies docents amb perspectiva de gènere són aquelles pròpies de les pedagogies compromeses amb el pensament crític, reflexiu i desestructurat. Són metodologies que passen per diversificar, flexibilitzar, contextualitzar i fer participatius els processos d'ensenyament-aprenentatge, i que avancen, en definitiva, cap a una transformació social feminista.

3.1.1. Pedagogies feministes

La pedagogia feminista es marca com a objectiu que els participants de l'aula (alumnat i professorat) no únicament adquireixin coneixement nou, sinó que el seu pensament pugui canviar cap a noves direccions. Això implica prendre consciència que les interpretacions personals sobre l'experiència o fets socials poden ser rellegits i validats de manera crítica i conscient (hooks 1989).

L'aprenentatge transformador que ha resultat dels processos pedagògics feministes es fonamenta amb el pensament crític i el compromís ètic per fer front a la ceguesa al gènere. Per dur a terme pedagogies crítiques i feministes es prioritza l'aprenentatge basat a (1)

identificar i analitzar la realitat patriarcal en totes les seves dimensions i actuar per combatre la normativitat heteropatriarcal; (2) qüestionar i raonar la relació entre coneixement i poder, jerarquies i desigualtats de gènere; (3) qüestionar-se a si mateix i prendre consciència dels propis privilegis i opressions i el seu origen (adaptació a partir de Ruiz i Puente 2018).

Segons Katy Campbell (citada a Luxán i Biglia 2011), el motiu pel qual des de les pedagogies feministes es descriuen els aprenentatges com a processos “col·laboratius, experiencials, igualitaris, interactius i empoderadors, que connecten amb les dimensions racionals, relacionals, i afectives, facilitant la cooperació” es deu al compromís ètic i polític d’aquestes pedagogies amb la transformació social, per tal de subvertir les desigualtats de gènere.

3.1.2. Ús de metodologies diverses, flexibles i contextualitzades

Diversificar i flexibilitzar les metodologies docents implica que aquestes s’ajustin a les diferents característiques, necessitats i nivells de l’alumnat (Massip 2018) i a les seves circumstàncies concretes, posant en valor la vida quotidiana de les persones (Luke 1999). Es posa de manifest la importància de la contextualització de les estratègies metodològiques que s’empren. Entenem, però, que això implica l’aprofundiment en la comprensió de les necessitats i comportaments del conjunt de la població, per evitar les interpretacions parcials o esbiaixades, tant a nivell teòric com empíric, que es produeixen quan es parteix de l’home com a referent universal o no es té en compte la diversitat del subjecte dones i del subjecte homes (Rifà 2018).

3.1.3. Ús de metodologies participatives

La participació és un eix d’especial interès per comprendre la desigual ocupació dels espais i la distribució de rols exclouent segons el gènere (Leccardi 1996). La literatura ha posat en evidència com, fins i tot en espais participatius suposadament igualitaris, se segueixen produint dinàmiques i actituds sexistes (Biglia i Luna 2012). Per això, cal parar atenció a com es gestionen les metodologies actives i participatives, per tal que siguin equitatives (AQU 2018), i contribueixin a erradicar la reproducció dels rols. En aquest sentit, també es pot revisar la representació institucional en clau d’equitat i, per tant, analitzar la presència

desigual de persones socialitzades com a homes o com a dones que ocupen rols com els de delegats; participants a les juntes, consells; etc.

3.1.4. Pedagogies descoloniales

Fer ús de pedagogies descoloniales implica la valorització dels sabers subalterns i l'eliminació de les barreres per tal que aquests sabers ocupin el seu lloc en els espais de producció de coneixement (Peñuela 2009). Des d'aquesta perspectiva, s'han d'erradicar les pedagogies funcionals, és a dir, les que reproduïxen relacions de dominació i de dependència, i fomentar les pedagogies de la resistència, que van més enllà dels discursos i que aterren a les pràctiques. Catherine Walsh (2014) afegeix que les pedagogies descoloniales s'han de fonamentar en la realitat de les persones i en les seves subjectivitats. Aporta, també, que per dur a terme pedagogies descoloniales cal un enfocament que parteixi del que anomena "manera altra" d'estar en i amb el món, de fer i de viure, desafiant la modernitat eurocèntrica i la lògica civilitzadora occidental.

3.1.5. Pedagogia compromesa

Segons hooks (1989), una educació que promou el pensament crític, reflexiu i deconstruït ha de comptar amb una pedagogia compromesa. Aquesta aproximació metodològica reconeix cada espai educatiu com a diferent dels altres i, per tant, requereix d'un constant canvi, reinvençió i reconceptualització de les estratègies pedagògiques. Tanmateix, independentment del context, el foment de la participació en l'aprenentatge es manté constant, conservant la importància de donar veu a totes les persones, amb les seves experiències i realitats diverses. D'aquesta forma el procés d'aprenentatge no només interpel·la els alumnes, sinó que obliga el professorat a reflexionar, qüestionar-se i compartir, de manera que no es contribueix als sistemes de dominació propis de les metodologies d'ensenyament-aprenentatge tradicionals.

L'altre nucli d'aquest enfocament de l'aprenentatge rau a fer ús del pensament crític en les pràctiques pedagògiques, entenent que el pensament crític no consisteix únicament en la promoció del coneixement acadèmic i intel·lectual, sinó que es nodreix de formes diverses de coneixement. Segons l'autora, les pràctiques pedagògiques que aconseguen la participació

mútua entre professorat i estudiants, i que fomenten un pensament crític, generen exaltació en els espais educatius, i contribueixen al gaudi de l'aprenentatge.

3.2. Cura de les relacions

Tenir cura de les relacions en els espais educatius implica subvertir les relacions de poder des d'una perspectiva interseccional, a partir del reconeixement de les presències diverses del grup, així com de la incorporació de totes les seves experiències. A més, suposa un exercici autoreflexiu sobre els privilegis i opressions que es donen en les relacions docents.

3.2.1. Subversió de les relacions de poder

Entenem que en les relacions sorgeixen, inherentment, diferents formes de poder i autoritat que configuren la dimensió relacional de l'educació. Isabel Carrillo (2017) proposa qüestionar l'ús del poder del professorat envers l'alumnat, alhora que s'hi reflexiona, i se'n valora la necessitat, pertinença, limitacions i implicacions. Aquest qüestionament ha de servir per evitar la instrumentalització de les persones i les actuacions abusives. Entenem per actuacions abusives quan la persona que té influència en l'altra creu que el seu pensament, el seu coneixement, la seva cultura o la seva manera de fer i ser és superior en valor que la de l'altra. El resultat de les relacions abusives és la violència, que es pot exercir a través d'accions verbals, físiques, sexuals, psicològiques o simbòliques.

Henderson (2003) suggereix la subversió de les relacions de poder des d'una perspectiva interseccional. Es proposa avançar cap a una resistència de les jerarquies d'autoritat; és a dir, que l'alumnat i professorat treballin conjuntament per trencar les relacions verticals i autoritàries, per exemple incorporant l'alumnat en la presa de decisions de contingut i disseny de les sessions. Des de la perspectiva de hooks (1989), la pedagogia feminista revolucionària no passa per eliminar l'ús de poder per part de les persones docents, sinó per fer un exercici autoreflexiu continu i, sobretot, per assegurar una direccionalitat pedagògica no coercitiva ni dominant. "Moltes persones han tingut dificultats per exercir poder a una classe feminista per la por que fer-ho sigui un exercici de dominació" (hooks 1989, 63).

3.2.3. Reconeixement de totes les presències

És imprescindible reconèixer privilegis i opressions en les relacions educatives. Per a tal efecte, ens ajuda la proposta d'Alison Gerlach (2018) "reflexive-thinking-relationally", on senzillament l'autora convida a que ens fem conjuntament (en el si de la comunitat educativa) quatre preguntes: com podem reduir les relacions de poder existents?, com podem impulsar relacions de respecte mutu?, com podem generar coneixement que beneficiï a tothom?, com podem identificar objectius comuns?

Per tal de reconèixer totes les presències cal que s'estableixi una interacció no discriminatòria, que consisteix, segons Juan Parra (2009), a donar importància a la negociació com a forma per resoldre els conflictes, evitar l'autoritarisme i l'abús de poder, adaptar la forma de relació a les característiques de l'individu o al context, entendre la diversitat i no establir un tracte uniforme, i fer ús d'un llenguatge no sexista. Des d'una pedagogia radical, tal com ho anomena bell hooks (1994), cal reconèixer que tothom influeix en la dinàmica de l'aula, per tant, és imprescindible escoltar les veus i interessos de totes les persones que hi són presents amb la finalitat de generar entusiasme per aprendre d'una manera col·lectiva. D'aquesta manera, es possibilita la creació i el sosteniment d'una comunitat d'aprenentatge pròpia.

L'organització escolar i el currículum han de permetre que totes les interaccions es produeixin en condicions d'igualtat i que totes les veus s'hi trobin representades. Les interaccions entre persones que tenen diferents experiències, tradicions culturals, codis lingüístics, competències, sensibilitats, estils de vida, preferències, etc. amplien les oportunitats d'aprenentatge, sempre que s'afavoreixin relacions que facin mobilitzar competències més elaborades que si els participants només es relacionessin amb iguals o persones d'entorns molt propers i homogenis (Ayuste 2005, 72).

3.3. Comunicació i ús del llenguatge

Aquest apartat comprèn l'ús del llenguatge no sexista i d'exemples inclusius.

3.3.1. Ús d'un llenguatge no sexista

L'ús d'un llenguatge no sexista i lliure d'estereotips i prejudicis implica ser respectuosos amb els col·lectius oprimits i/o vulnerabilitzats (Ajuntament de Barcelona 2020, 4). S'entén per llenguatge sexista, també, aquell que sistemàticament utilitza el masculí genèric, malgrat fer referència a un col·lectiu on el masculí no és el gènere majoritari.

L'estudi de Marina Subirats i Cristina Brullet (1988) indica que de cada 100 paraules que el professorat dedica als nens, només en dirigeix 74 a les nenes, fent que "en el llenguatge a l'aula, les nenes desapareguin". Els docents tendeixen a fer un ús del llenguatge executiu, que només utilitza el femení per dirigir-se directament a una persona socialitzada com a nena i, en canvi, utilitza el masculí per referir-se al conjunt de l'alumnat.

3.3.2. Ús d'exemples inclusius

Es refereix a l'ús d'expressions que reconeixin la diversitat sexual, de gènere, de famílies, etc. Inclou, a més, l'ús del nom i els pronoms sentits per cada persona. En aquest sentit, és important evitar l'ús d'exemples que exclouin identitats, cultures, diversitats corporals, etc. o que puguin ser discriminatòries (LGTBI-fòbiques, sexistes, androcèntriques, racistes, etc.).

3.3.3. Ús d'imatges i iconografies no estereotipades

En el context actual en què vivim, on el llenguatge visual és complementari a l'escrit, és essencial identificar els estereotips i discriminacions que es transmeten a través d'imatges o iconografies. Cal promoure un llenguatge visual inclusiu, que eviti estereotips de gènere i visibilitzi models familiars diversos, cossos no normatius i estètica no imposada, així com totes les interseccions que representin la diversitat present a la nostra societat, sense excloure'n cap col·lectiu, ni promoure una visió paternalista. És important, també, assegurar que la comunicació és accessible.

3.4. Avaluació

Com en la resta de seccions anteriors, l'avaluació també ha de comptar amb una visió crítica i transformadora. D'aquesta manera, el procés pren protagonisme davant els resultats i la diversificació d'instruments esdevé essencial, no tant pel nombre d'instruments utilitzat, sinó pel sentit que se'ls dona, fent èmfasi en aquells que proveeixin agència a l'alumnat.

3.4.1. Avaluar per transformar la realitat

L'avaluació transformadora implica recollir evidències de l'aplicació de coneixements, habilitats i actituds de l'alumnat, i avaluar la transformació dels contextos (Molina-Luque, Samper Rasero, i Mayoral i Arqué 2013).

Seguint la proposta de Marta Luxán (citada a Crespo, Sampérez, i Pujadas 2020), l'avaluació es pot fer de manera que no contribueixi a la reproducció de desigualtats de gènere. També s'hi pot incorporar la perspectiva de gènere per avançar en una metodologia sensible a l'anàlisi de desigualtats. Una altra opció inclouria fer avaluacions en què les preguntes d'avaluació se centrin específicament en temàtiques rellevants per al gènere i la indagació sobre les desigualtats per raons de gènere. Les dues últimes opcions són les que implicarien una visió crítica d'avaluacions que inclouen l'anàlisi de gènere transformadora en si mateixa.

Alguns mecanismes per avaluar la transformació de l'alumnat es poden donar introduint la perspectiva de gènere en els diferents elements relatius a l'avaluació, com s'indica als punts següents (Espinosa 2011):

- (1) Als termes de referència, en incloure el gènere com a qüestió fonamental, comptant amb experts del gènere...;
- (2) A les preguntes i als criteris, amb una revisió dels criteris clàssics i introduint-ne de relatius al gènere, formulant preguntes sensibles a les desigualtats de gènere...;
- (3) Als indicadors, a l'incloure indicadors sensibles al gènere que permetin explorar els canvis d'actituds de l'alumnat;
- (4) A les eleccions metodològiques, amb tècniques participatives que permetin extraure evidències d'autoanàlisi de la participació de cadascú;

(5) Als informes, fent emergir aprenentatges i conclusions des de la perspectiva de gènere, reflectint en quin grau s'han revertit les desigualtats de gènere.

3.4.2. Avaluar el procés

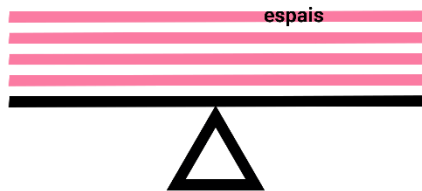
Segons Sanmartí (2010), per fer que l'alumnat sigui més conscient del que ha d'aprendre, s'ha de prioritzar el procés d'aprenentatge i no només el resultat final, de manera que la responsabilitat principal recau sobre l'alumnat. La tasca docent ha de facilitar que l'alumnat pugui desenvolupar plenament les seves capacitats i, per tant, cal no caure en el parany de reduir, en nom de l'eficàcia, la tasca a una qüestió tècnica, amb directrius tancades i una planificació i una verificació desmesurades (Ruiz i Puente 2018).

Alguns resultats que poden servir per avaluar les competències transversals de la dimensió de gènere poden ser les següents: "Coneix i utilitza les aportacions de les dones i dels estudis de gènere a la seva disciplina. Identifica i problematitza els biaixos, estereotips i rols de gènere en la seva disciplina i en l'exercici de la seva professió. Fa un ús inclusiu i no sexista del llenguatge" (AQU 2018, 34).

3.4.3. Diversificació d'instruments d'avaluació

En aquesta secció es fa referència no tant al nombre d'instruments avaluatius, sinó al tipus i sentit dels instruments utilitzats. El currículum finlandès (2015) proposa que es passi d'una avaluació de l'aprenentatge a una avaluació per aprendre, però molt especialment, a una avaluació plantejada com a aprenentatge. Alguns instruments que poden servir com a propi aprenentatge sobre la perspectiva de gènere són aquells que atribueixen més agència a l'alumnat, com les rúbriques d'autoavaluació, l'avaluació entre iguals, la coavaluació participativa, etc. Així mateix, es pot avaluar en diferents moments: a l'inici, durant el procés i al final, tot i que aquesta última només té sentit si respon als aprenentatges que s'han anat incorporant al llarg del procés (Sanmartí 2010).

4. Dimensió “ON”: espais



Per últim, aquesta dimensió analitza com l'espai físic pot condicionar les relacions de poder i les dinàmiques que es generen en l'acte educatiu, és a dir, a l'espai simbòlic. Cal tenir en compte que a l'espai educatiu es negocien binarismes i diferències, s'identifiquen jerarquies i s'ofereixen opressions (Burke 2017). Per a Michel Foucault (1975), l'organització de l'espai es converteix en un mitjà de control intern per a l'exercici del poder i té com a finalitat no només ensenyar sinó també disciplinar. En aquesta línia, Paul B. Preciado (2009) comenta el següent:

Allí on l'arquitectura sembla simplement posar-se al servei de les necessitats naturals més bàsiques (dormir, menjar, cagar, pixar...) les seves portes i finestres, els seus murs i obertures, regulant l'accés i la mirada, operen silenciosament com la més discreta i efectiva de les “tecnologies de gènere”.(Preciado 2009, 1. Traducció pròpia)

Aquesta secció travessa d'alguna manera o altra la resta de dimensions i es focalitza en les formes hegemòniques de masclisme, classisme, racisme, funcionalisme, adultocentrisme, i altres formes d'opressió en la configuració i estructuració dels espais.

4.1. Espai físic

És important analitzar, en primer lloc, l'espai físic en què es duu a terme l'acte educatiu. En el cas de la Facultat de Ciències de l'Educació, l'aula és l'espai més evident, però també s'inclouen a l'anàlisi altres espais de la Facultat.

4.1.1. *Espai aula*

En la seva obra *Vigilar i Castigar* (1975), Michel Foucault assenjala que l'organització de l'espai en fileres fa funcionar la classe com una màquina d'aprendre, de vigilar, de jerarquitzar i de recompensar o sancionar. En una línia similar, Antonia López Martínez (2005) destaca que

l'organització de l'aula² en fileres suposa un disseny rígid i uniforme, que dificulta la comunicació entre les taules de l'alumnat, ja que s'estableix una orientació jeràrquica cap a la taula del professorat. Aquest disseny afavoreix, per tant, les relacions de poder i submissió entre docent i alumnat. A més, aquesta distribució està associada psicològicament a mètodes pedagògics de memorització i recitació (Donmoyer 1989), relacionats amb la transmissió vertical de coneixement i on l'alumnat juga un rol passiu.

Tant l'aula com els altres espais físics relacionats amb el fenomen educatiu han de procurar ser espais per a tothom. Partim de la premissa que l'ús de l'espai no és aliè al gènere: segons Isabel Cantón (2007, 127), "la territorialitat del centre és ocupada preferentment pels homes per al desenvolupament d'activitats o moviments amples" (traducció pròpia), mentre que les dones queden majoritàriament relegades als espais perifèrics i marginals. Cal ser conscients, doncs, de la no-neutralitat de l'espai i la seva distribució, i observar com influeix en la producció i reproducció de desigualtats des d'una perspectiva interseccional.

Si el marc d'anàlisi és l'aula com a espai físic, cal tenir present aquesta premissa de la no-neutralitat de gènere, parant atenció als elements estructurals que simbolitzen i constitueixen jerarquies verticals entre la persona docent i l'alumnat, que exclouen algunes persones i que no fomenten una participació igualitària. En aquest sentit, seria convenient explorar altres disposicions aulàries inclusives que permetessin un accés a totes les persones, i un contacte més proper i horitzontal entre l'alumnat i els docents, per possibilitar tots aquells elements exposats a la dimensió "com".

Algunes propostes podrien incloure l'ús de mobiliari lleuger i mòbil en una sala diàfana sense obstacles, que facilités configuracions diverses que s'adaptessin a les necessitats dels grups i a les diverses metodologies. A mode d'exemple, docents de la Facultat han introduït recentment una innovació quant a la distribució de les cadires, amb constatació de resultats positius: es tracta d'una distribució aulària en forma de U a les classes magistrals —tot i l'elevat nombre d'alumnat, amb més de 70 persones—, amb dues o tres fileres de cadires. Així, s'ha pogut eliminar la distribució en fileres orientades a la persona docent, que ara ja no se situa a

² En aquest document utilitzem el terme *aula* perquè és el més adequat a la nostra realitat (la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB), tot i que som conscients que els espais educatius són diversos i van més enllà de l'aula escolar o universitària formal.

sobre de la tarima (un element clarament jerarquitzant), i ha augmentat la participació de l'alumnat, incloent-hi la de persones que generalment no intervenien gaire a les classes magistrals amb la distribució anterior.

4.1.2. *Altres espais*

Cal parar atenció, també, com a elements de currículum ocult, a la configuració dels diferents espais de la Facultat —en el nostre context³— des d'una perspectiva de gènere, més enllà de l'espai aula. Un exemple clar d'espai segregat i exclouent són la majoria de lavabos i vestidors de la Facultat i de la Universitat en general.

Segons Paul B. Preciado (2009), els lavabos segregats tenen una simbologia —moltes vegades representada per figures estereotipades binàries d'home o dona a l'entrada. Això els fa anar molt més enllà de la seva funció per fer determinades necessitats fisiològiques, ja que refan o reafirmen el gènere imposat.

Per tant, els lavabos segregats estableixen el que Teresa de Lauretis (1987) anomena *tecnologies de gènere*, on les persones usuàries es converteixen en “inspectores anònimes del gènere” mitjançant la mirada i “només en cas de dubte mitjançant la paraula”, fins al punt que “un cúmul de signes del gènere de l'altre lavabo exigirà irremeiablement l'abandonament de l'espai mono-gènere sota pena de sanció verbal o física” (Preciado 2009, 15, traducció pròpia).

De fet, els lavabos són l'espai més evident de separació física per sexes, tot i que tant la seva funció com la seva configuració interna són exactament les mateixes. Això reforça la idea binària que les persones es divideixen en dones i homes, i “tenen necessitats essencialment diferents fins al punt que no poden compartir els lavabos i els vestidors” (Generalitat de Catalunya 2018, 24). A més, els lavabos i vestidors segregats, com a tecnologies de gènere, suposen exclusions i hostilitat envers totes aquelles persones que estan “iniciant una transició, o que són visiblement trans, o fins i tot per a les persones amb expressions de gènere que escapen a la lògica binària” (Generalitat de Catalunya 2018, 24). En aquest sentit, s'aposta per configurar els lavabos i vestidors com a espais inclusius i no com a espais mono-gènere.

³ Una vegada més, aquesta terminologia fa referència al nostre context educatiu, però pot ser extrapolable a altres contextos diferents.

Així mateix, cal tenir en compte l'anàlisi d'altres espais físics i elements estructurals i/o decoratius (cafeteria, publicitat, despatxos...) des d'una perspectiva inclusiva i no discriminatòria, per tal d'identificar aquells aspectes que estableixen binarismes excloents i/o parteixen d'una presumpció d'heterosexualitat, cisgenerisme i normativitat funcional, entre d'altres.

4.2. Espai simbòlic

A més de l'aula i la Facultat com a espais físics, des de la perspectiva de gènere proposem analitzar l'aula i la Facultat també com a espais simbòlics. Com s'exposarà a continuació, considerem que, per tal que sigui possible dur a terme processos educatius amb perspectiva de gènere, és imprescindible que els espais siguin segurs per a tothom.

4.2.1. *Espais segurs*

Cal que l'espai educatiu sigui lliure de sexisme, LGTBI-fòbia i qualsevol altra discriminació, i esdevingui un espai segur en el qual es visibilitzin les jerarquies i opressions. L'espai ha de ser lliure de judicis i prejudicis, i cal que es respectin també les emocions que provoquen desigualtat en la participació, com la vergonya (Burke 2017).

Cal tenir en compte, no obstant això, que, seguint la concepció de The Roestone Collective (2014, 1346), els espais segurs no són estàtics o complets, mai són completament segurs per a tothom, sinó que són "inherentment paradoxals". El col·lectiu destaca, en aquest sentit, el procés de treball dinàmic i relacional constant que genera els espais segurs —tant per part de l'alumnat com del professorat.

En aquesta línia, una aula crítica feminista s'entén com un lloc on es trenquen les relacions jeràrquiques i es deixa que l'alumnat influeixi en el contingut de la classe, es reconeix la unió de la teoria amb la pràctica a través de l'ús de l'experiència com a material d'aprenentatge i es busca un aprenentatge transformador que permeti a tots els participants (professorat i alumnat) no només adquirir nous coneixements sinó trobar noves formes de pensament que possibilitin llegir l'experiència i els fenòmens socials d'una manera crítica i diferent (Henderson 2013). A més, cal que es professorat i alumnat treballin conjuntament

per superar el distanciament i alienació que de forma habitual es dona a la universitat contemporània, tal com comenta bell hooks (1989).

Així doncs, cal que es fomenti la cooperació —i no només la competició—, i que les dinàmiques de grup incloguin totes les persones de manera justa i equitativa. L'espai educatiu com a espai simbòlic hauria de caminar cap a la transformació i la no-reproducció de la rutina neoliberal hegemònica, que està orientada a la quantificació, la medició i la disciplina, la qual cosa limita les oportunitats de discussió i crítica per part de l'alumnat (McCusker 2017) de tots aquells temes relacionats amb els subjectes subalterns, així com l'acció i l'activisme.

*The master's tools will never
dismantle the master's House.*

Audre Lorde (1934 – 1992)

Referències

- Ahmed, Sara. 2019. *What's the Use? On the Uses of Use*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ajuntament de Barcelona. 2020. *Guia de comunicació inclusiva. Per construir un món més igualitari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- AQU. 2018. *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. Barcelona.
- Ayuste, Ana. 2005. «Intereducación». *Teoría de la Educación* 17: 49-80.
- Biglia, Barbara, i Jordi Bonet. 2017. «DIY: Towards feminist methodological practices in social research». *Annual Review of Critical Psychology* 13: 1-16.
- Biglia, Barbara, i Esther Luna. 2012. «Reconocer el sexismo en espacios participativos». *Revista de Investigación en Educación* 10 (1): 91-99.
- Burke, Penny Jane. 2017. «Difference in higher education pedagogies: gender, emotion and shame». *Gender and Education* 29 (4): 430-44. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1308471>.
- Cantón, Isabel. 2007. «El espacio educativo y las referencias al género». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21 (2-3): 115-35.
- Carrillo, Isabel. 2017. «El compromiso ético y político con el derecho a la educación. Entre discursos y realidades». *Direito, Estado e sociedade* 51: 78-108.
- Colás, María Pilar, i Rocío Jiménez. 2006. «Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares». *Revista de Educación* 340: 415-44.
- Crenshaw, Kimberle (1991). «Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color». *Stanford Law Review*. 43 (6): 1241-1299
- Crespo, Ramon, Abel Sampériz, i Carol Pujadas. 2020. *Educació per a la justícia global i canvi social. Nous relats per a la planificació i avaluació: res tan pràctic com una bona teoria*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- CRO (1995a) *Making the Convention Work for Children*, London, Children's Rights Office.
- Donmoyer, Robert. 1989. «Aula: Organización y agrupamiento por capacidades». *Enciclopedia Internacional de la Educación* 1: 501-5.
- Donoso, Trinidad, i Anna Velasco. 2013. «¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?» *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* 17 (1): 71-88.
- Espinosa, Julia. 2011. «La igualdad de género en la evaluación de la ayuda al desarrollo». Universidad Complutense de Madrid.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Generalitat de Catalunya. 2018. *Guia per a la incorporació de la diversitat sexual i de gènere a les universitats catalanes a partir de la Llei 11/2014*. Barcelona: Direcció General d'Igualtat.

- Gerlach, Alison. 2018. «Thinking and Researching Relationally». *International Journal of Qualitative Methods* 17 (1): 160940691877607. <https://doi.org/10.1177/1609406918776075>.
- Grant, Carl A., i Elisabeth Zwier. 2012. «Intersectionality and education». En *Encyclopedia of diversity in education*, editat per James A. Banks, 1263-71. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n398>.
- Haraway, Donna. 1988. «Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective». *Feminist Studies* 14 (3): 575-99.
- Harding, Sandra. 1996. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Henderson, Emily F. 2013. «Gender and Education Association». *Feminist Pedagogy*. 2013. <http://www.genderandeducation.com/feminist-pedagogy/>.
- . 2015. *Gender Pedagogy. Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. London: Palmgrave.
- hooks, bell. 1989. *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA: South End Press.
- . 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York & London: Routledge.
- Laliberte, Nicole, Alison Bain, Greg Lankenau, Michele Bolduc, Anna Mansson, i Kristin Sziarto. 2017. «The controversy capital of stealth feminism in higher education». *ACME: An International Journal for Critical Geographies* 16 (1): 34-58.
- Lauretis, Teresa de. 1987. *Technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Liljeström, Marianne. 2004. «Feministinen metodologia – mitä se on?» [Feminist Methodology – What Is It?] In *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta* [Feminist Knowing. Discussing Methodology], edited by M. Liljeström, 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Leccardi, Carmen. 1996. «Rethinking Social Time: Feminist Perspectives». *Time & Society* 5 (2): 169-86. <https://doi.org/10.1177/0961463X96005002003>.
- López Martínez, Antonia. 2005. «La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas». *Bordón. Revista de Pedagogía* 57 (4): 519-33.
- Luke, Carmen, ed. 1999. *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- Luxán, Marta, i Barbara Biglia. 2011. «Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 12 (2): 149-83.
- Massip, Clara, ed. 2018. *Competències per transformar el món: cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola*. Barcelona: Graó.
- McCusker, Geraldine. 2017. «A feminist teacher's account of her attempts to achieve the goals of feminist pedagogy». *Gender and Education* 29 (4): 445-60. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1290220>.
- Molina-Luque, Fidel, Lluís Samper Rasero, i Dolors Mayoral i Arqué. 2013. «Liderazgo femenino. Un análisis de las diferencias de género en la formación y desarrollo de asociaciones de inmigrantes africanos». *Revista internacional de sociología* 71 (1): 141-66.

- Parra, Juan. 2009. *Educación en valores y no sexista*. Albacete: Instituto de la Mujer. Castilla-La Mancha.
- Peñuela, Diana Milena. 2009. «Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política». *Pedagogía y saberes* 30: 39-46. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>.
- Preciado, Paul B. 2009. «Basura y género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino». *Parole de Queer* 2: 14-17.
- Rich, Adrienne. 1995. *On lies, secrets, and silence: Selected prose 1966-1978*. New York, NY: WW Norton & Company.
- Rifà, Montserrat. 2018. *Educació i pedagogia. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives.
- Roig, Emilia. 2020. «Why intersectionality is not a luxury». En *Mirades polièdriques a les violències de gènere*. Barcelona: UVic-UCC i UOC.
- Ruiz, Carme, i Silvia Puente, ed. 2018. *Les competències transversals de pensament crític i compromís ètic per a la millora de l'aprenentatge*. Bellaterra: Fundació Autònoma Solidària.
- Sanmartí, Neus. 2010. *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Subirats, Marina, i Cristina Brullet. 1988. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Géneros prófugos: feminismo y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- The Roestone Collective. 2014. «Safe space: Towards a reconceptualization». *Antipode* 46 (5): 1346-65. <https://doi.org/10.1111/anti.12089>.
- Trujillo, Gracia. 2015. «Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer». *Educação e Pesquisa* 41: 1527-40. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>.
- Walsh, Catherine E. 2014. «Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala». *Entramados : educación y sociedad* 1 (1): 17-30.