

# GUIA DE BONES PRÀCTIQUES DES D'UNA PERSPECTIVA DE GÈNERE

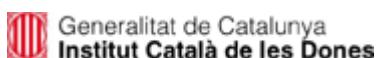
La introducció de la perspectiva de  
gènere en la docència universitària.  
Banc de recursos

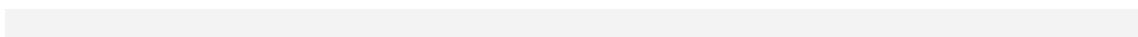
Realització  
Maria Lluïsa Fabra

ORGANITZACIÓ:



AMB LA COL·LABORACIÓ DE:





## Índex

Prefaci.....	4
Introducció .....	5
Fitxa 0. Marc legal i institucional .....	7
Fitxa 1. Abans de pensar en els objectius de l'assignatura.....	10
Fitxa 2. Els objectius de l'assignatura .....	12
Fitxa 3. Competències i indicadors de competències .....	14
Fitxa 4. Els continguts. La confecció del programa.....	16
Fitxa 5. Preparació de la classe .....	18
Fitxa 6. Mètodes i procediments d'ensenyament .....	19
Fitxa 7. El gran grup i la classe magistral .....	21
Fitxa 8. El treball en equip. Els grups petits.....	23
Fitxa 9. Exercicis intergrupals. Les sessions de tutoria .....	25
Fitxa 10. Avaluació. Procediments d'avaluació, relació entre els objectius d'aprenentatge i formes d'avaluació. El portfoli de l'estudiant .....	27

## Prefaci

El propòsit d'aquesta guia no és convèncer ningú que a la nostra universitat es produeixen, encara avui, biaixos de gènere. Si algun professor o professora ho dubta, caldria que llegís els documents editats per l'Observatori per a la Igualtat de la U.A.B, com ara *"El sexisme a la UAB; propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic"*, *"Introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària: Diagnosi de la situació a la U.A.B."*, *"Primer pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la U.A.B. Bienni 2006-2007"* o *"El biaix androcèntric en la producció del coneixement"*. En aquestes publicacions es documenta a bastament la segregació de sexes per àmbits de coneixement, l'escàs nombre de dones que participen en equips de recerca en qualitat d'investigadores principals i de receptores de doctorats *honoris causa*, les diferències de mèrits d'investigació reconeguts entre professores i professors, la major quantitat d'hores de docència que fan les professores...

Tots aquests documents contribueixen a fer visible el sexisme encara existent alhora que proposen mesures per corregir-lo i donar pas a una situació de més equitat en la relació homes-dones a la universitat.

Per tant, no insistirem en aquests aspectes. En canvi, intentarem facilitar una pràctica docent que tendeixi a limitar els biaixos esmentats i ens faci més conscients de les nostres responsabilitats individuals i col·lectives en l'energia i la convicció amb què volem abordar aquests biaixos a les nostres classes i als nostres departaments.

## Introducció

Abans de començar a pensar en objectius i competències referides a l'assignatura que fem caldria que tinguéssim ben present *quina mena de persona* volem contribuir a formar i per tant quines actituds, comportaments i competències haurien de tenir aquestes persones. I és aquí on entra la perspectiva de gènere, ja que no és el mateix considerar *els alumnes* com a un grup uniforme que pensar que el conjunt d'estudiants que tindrem al davant estarà format per persones úniques, diferents entre sí, però ja condicionades per la societat a adaptar-se amb més o menys èxit a les característiques i estereotips de gènere predominants a la nostra societat.

Per tant, una primera consideració és que no tindrem *alumnes* sinó noies i nois diferents entre ells però prèviament reunits, en l'imaginari col·lectiu, en dos grans subgrups: el de les noies i el del nois.

I caldrà pensar també que, en la majoria de llicenciatures, les noies i els nois no són subgrups integrats pel mateix nombre d'individus sinó, normalment, constituïts d'acord amb un clar biaix en favor dels nois o de les noies, segons el tipus de carrera que fan. No cal insistir, perquè hi ha prou estadístiques que ho demostren, en allò de les carreres masculinitzades i feminitzades, perquè en les més extremes la proporció és de poc més de deu nois per quasi noranta noies i de poc més de deu noies per gairebé noranta nois.

Per canviar aquesta realitat, una vegada a la universitat, les i els docents podem fer poca cosa, perquè la elecció de carrera ja ha estat feta, però sí que podem posar de manifest que, moltes vegades, el que creiem que han estat tries lliures ho han estat molt poc, perquè hem actuat condicionades o condicionats per l'entorn familiar i social. Però sí que *podem i hauríem de portar a terme* moltes altres actuacions educatives destinades a minimitzar els efectes d'una socialització que separa les persones en dos grans grups segons el seu gènere: el de les que cuiden, eduquen, ajuden i tenen desig i consciència de tractar amb persones -que no estan massa ben pagades, tenen escassa consideració social i són, majoritàriament, dones- i el de les que produeixen, inventen, promouen avenços científics i tecnològics i son considerats la elit, que són, també majoritàriament, homes.

I encara més, podem ajudar noies i nois a adquirir o consolidar l'habilitat de parlar en públic, de fer-se escoltar i de trobar arguments per defensar els propis punts de vista fent-los fer exposicions orals i animant-los a participar en debats a classe, tenint ben present que, degut a les seves experiències anteriors, **segurament les que més necessiten aprendre a expressar-se en públic són les noies, que han permès majoritàriament, durant els anys d'escolarització precedents, que fossin els nois els que els tinguessin el domini de l'espai públic als centres docents.**

Per tot això, si volem formar persones responsables i bons professionals no ens podem limitar a facilitar els aprenentatges de les temàtiques de la nostra especialitat sinó que haurem de fer tot el possible per ajudar les i els estudiants a adquirir aquelles habilitats que no s'acostumen a ensenyar a les universitats i que en canvi són indispensables per desenvolupar càrrecs de responsabilitat tant a les empreses privades com a les institucions públiques. No fer-ho equival a considerar que el repartiment actual de poder ja ens està bé i que no creiem necessari que les alumnes estiguin al mateix nivell que els alumnes pel que fa a les habilitats socials, les quals, en canvi, són indispensables per obrir-se pas al món del treball.

Conseqüents amb aquesta preocupació presentem a continuació una llista de fitxes que pensem que poden ajudar-nos a contribuir, amb la nostra actuació a les classes, a aconseguir que la universitat no sigui un lloc de consolidació de les relacions de poder existents sinó l'àmbit de formació de persones joves que possiblement estiguin d'acord en establir les bases d'una societat més justa i més creativa on tant les estudiants com els estudiants puguin fruit de les oportunitats d'aprenentatge i de canvi que els oferim.

Com veureu, disposeu, en primer lloc d'unes fitxes que us ajudaran a plantejar-vos quina mena de docents voleu ser i quina mena de persones i professionals voldríeu que fossin els i les estudiants que teniu a classe i, sobre tot, si voleu senzillament reproduir el tipus de societat que vivim o col·laborar a bastir-ne una altra de més justa habitada per homes i dones capaços de relacionar-se en un pla d'igualtat.

Cal que tinguem present que aquestes fixes estan elaborades des d'una perspectiva de gènere, atès que, a causa de l'escolarització precedent (EGB, E.S.O. i Batxillerat) els nois i les noies han après a desenvolupar rols diferents: els nois, en general, responen a les demandes implícites del professorat i als estereotips socials, han après a ser més decidits, a fer propostes, a tenir opinions i expressar-les sense massa inhibicions, mentre que la majoria de les noies s'han acostumat a "seguir"<sup>1</sup> amb menys participació activa i a ocupar-se de tasques que, si bé són "feina" impliquen menys lluitament i menys possibilitat d'exposar-se a les crítiques dels companys (em refereixo als rols de secretàries, al fet de passar en net els treballs, ordenar la bibliografia, etc., etc.); els nois, entretant, s'han acostumat a parlar davant de tothom i a mostrar-se més assertius.

Per tant, si em refereixo a la necessitat de fomentar la participació activa de les noies a les classes no és perquè cregui que la seva biologia les porta a actuar amb una certa passivitat sinó perquè els estereotips de gènere les han condicionat a fer-ho i perquè voldria que la universitat els oferís l'ocasió de ser com són i d'actuar amb espontaneïtat i llibertat.

---

<sup>1</sup> Fa no massa anys vaig fer una recerca, publicada al llibre "*Del silenci a la paraula*" en la que quedava demostrat que, a l'ensenyament secundari, les noies adopten amb més freqüència papers de "seguidores" i "espectadores" que no pas "d'iniciadores" i "opositors", que són els rols que fan preferentment els nois i que les persones docents -homes i dones- estimulen aquests rols amb els seus comportaments, sobre tot no-verbals.

## Fitxa 0. Marc legal i institucional

Per tal de deixar clar que el nostre propòsit s'emmarca dins uns objectius àmpliament compartits per la societat espanyola i catalana, començarem per referir-nos a la Ley de Igualdad entre mujeres y hombres, a la Llei de Reforma de la LAU i a la Llei d'Universitats del Parlament de Catalunya i acabarem per fer esment de l'Estatut de la nostra universitat.

La Ley orgànica /2007, de 22 de març, "para la igualdad efectiva de mujeres y hombres" assenyala, al seu article 25, sobre la igualtat en l'àmbit de l'educació superior, el següent:

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas, en el ejercicio de sus respectivas competencias, fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.
2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:
  - a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
  - b) La creación de postgrados específicos.
  - c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia."

I la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya (LUC) en el seu art.3, sobre Objectius del sistema universitari de Catalunya diu, a l'apartat b, que fomentarà el pensament crític i la cultura de la llibertat, la solidaritat, la igualtat i el pluralisme, així com la transmissió dels valors cívics i socials propis d'una societat democràtica, i, en l'art.4, apartat b, que es fonamenta en el principi d'igualtat d'oportunitats en l'accés i la permanència en la universitat per a tots els ciutadans de Catalunya. I recalca, al mateix article, apartat h, que impulsarà la millora de la docència i la contribució a l'aprenentatge al llarg de la vida, per a millorar la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i la qualitat de vida.

A més a més, a la disposició addicional vuitena, sobre la Perspectiva de gènere diu:

"El departament competent en matèria d'universitats i les universitats han de promoure accions per a assolir la igualtat d'oportunitats entre homes i dones en tots els àmbits universitaris".

D'altra banda, la Ley Orgànica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, de Universidades, recalca al seu Preàmbul que la universitat ha de respectar els drets i llibertats fonamentals i d'igualtat entre homes i dones i que s'han d'establir procediments que permetin assolir la paritat en els

òrgans de representació i una participació més gran de les dones als grups d'investigació i, a més a més introdueix la creació de programes específics sobre la igualtat de gènere a l'hora que assenyalen com a objectiu la eradicació de la violència de gènere.

El diu també que els estatuts de les universitats establiran les normes electorals aplicables que hauran de permetre la presència equilibrada de dones i homes als òrgans de govern. Així mateix el títol IV recull que la "Conferència General de Política Universitària" coordinarà i farà el seguiment d'informes sobre la aplicació del principi d'igualtat de dones i homes a la universitat.

En relació amb la coordinació universitària, i més concretament a l'art.27 bis, sobre la esmentada "Conferència General de Política Universitària", a l'apartat e, diu que aquest òrgan ha de coordinar l'elaboració i el seguiment d'informes sobre la aplicació del principi d'igualtat de dones i homes a la universitat. I també diu, en la Disposició addicional dotzena, que les universitats contaràn amb unitats d'igualtat per al desenvolupament de les funcions relacionades amb el principi d'igualtat entre homes i dones i que es promourà que els equips d'investigació comptin amb una presència equilibrada de dones i homes.

En consonància amb la legislació vigent, els Estatuts de la UAB, en el seu article 3 diuen: "Per a desenvolupar les seves activitats, la UAB s'inspira en els principis de llibertat, democràcia, justícia, igualtat i solidaritat".

Per tant, no pot de cap manera transigir amb el sexisme. I, per si l'article anteriorment citat no fos prou explícit, reitera, al seu article 8 "Promoció de la igualtat entre homes i dones":

1. La Universitat, seguint principis i normes internacionals, comunitàries i internes, es compromet a promoure la igualtat d'oportunitats entre homes i dones en les seves normes d'autogovern.
2. Els àmbits que cal abordar són:
  - a) L'accés en igualtat de condicions a l'ensenyament i la recerca universitaris.
  - b) L'accés en igualtat de condicions al treball i a la promoció professionals dins la universitat.
  - c) L'organització de les condicions de treball amb perspectiva de gènere, especialment tenint en compte la conciliació entre la vida professional i familiar.
  - d) La promoció de la perspectiva de gènere en els continguts dels ensenyaments i de la recerca.
  - e) La promoció de la representació equilibrada en els diferents òrgans i nivells de presa de decisions dins la Universitat.

Per acomplir aquests objectius es van crear dos òrgans;

- un de polític, que hauria d'impulsar el Pla d'Acció que elaborés l' Observatori i fer el seguiment transversal de l'activitat dels diferents òrgans de govern en les polítiques de la seva competència.
- un de tècnic -L'Observatori per a la Igualtat—responsable d'elaborar les propostes de plans d'acció, de la realització d'estudis i de la gestió de la web com a instrument d'informació i de debat.



Per tant, tots els estudis anteriorment citats i d'altres en curs obeeixen a les finalitats per a les quals es van crear aquests òrgans, i és en aquest àmbit que s'inclou el present treball, el qual constitueix un instrument més del "Primer pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. Bienni 2006-2007.

## Fitxa 1. Abans de pensar en els objectius de l'assignatura

Plantegeu-vos d'entrada que seguir avançant en el tema de gènere implica una voluntat de transformació social, perquè una societat en què el poder estigui repartit per un igual entre homes i dones serà diferent de l'actual.

- Quina mena de persona vull contribuir a formar?

Aquí podem incloure una sèrie de reflexions entre les quals podrien figurar-ne algunes referents al poder. Ens està bé un món en el què la major part del poder polític i social recau en els homes o bé voldríem contribuir a impulsar un canvi de mentalitat i comportaments que ens aboqués a un equilibri de poder entre dones i homes?

- Tinc present que els objectius de l'educació superior han de ser cada vegada més dinàmics i han d'acordar-se amb les necessitats de la societat actual i de les ofertes de treball?
- Dono valor als valors? Crec que val la pena fomentar els comportaments ètics entre el professorat i els i les estudiants?
- Democràcia i sexisme són compatibles?
- Quins han de ser els meus objectius com a formador/formadora?
- Em conformo essent algú que dona informació? Crec que aconsegueixo el meu paper presentant-me com un/a acadèmic/a que només té el deure de transmetre coneixements com si els coneixements provinguessin d'una entitat superior i neutra que no té res a veure amb les relacions de poder?
- Tinc dret --i obligació-- d'intentar que les i els meus alumnes siguin millors persones?
- Quins són aquells professors i professores meus que recordo amb afecte i què és el que em van donar? Quins puc suposar que eren els seus valors? Quines qualitats tenien?
- Quines competències ha de tenir l'alumnat per desenvolupar el seu rol professional a més d'haver adquirit els coneixements requerits per aprovar l'assignatura?
  - Han de saber comunicar-se eficientment? Han de saber argumentar?

- Han de tenir una bona imatge d'ells i elles mateixos? Han d'inspirar confiança?
- Han de saber defensar els propis criteris?
- Han de tenir recursos per respondre a nous reptes?
- Han de saber organitzar-se per realitzar una tasca que suposi l'aplicació dels coneixements adquirits?
- Formo part d'un departament masculinitzat o feminitzat? Com podré intentar compensar el biaix (si és que n'hi ha)? Si es tracta d'un departament integrat bàsicament per professores, quines persones ocupen els càrrecs de responsabilitat: dones o homes? Si es tracta d'un departament masculinitzat, qui fa més hores de classes? Quins professors es fan càrrec dels primers cursos i de les pràctiques: homes o dones?
- Si arribo a la conclusió que el poder, al meu departament, està repartit de manera desigual entre professores i professors, què puc fer per intentar reduir el biaix? Quantes catedràtiques hi ha, al meu departament, i quants catedràtics? Estic legitimada, si sóc una dona, per evitar els càrrecs de responsabilitat?
- Les diferències de conducta entre nois i noies que detecto a les classes pel que fa a l'assertivitat i a la capacitat d'actuar com a líders són "normals" (és a dir, quelcom que es deriva de la seva pròpia naturalesa) o he de considerar-les una construcció social?
- Les persones docents tenim les mateixes expectatives respecte dels nois que de les noies? Esperem de les alumnes tantes respostes brillants com dels nois o es cert que mirem els nois perquè contestin quan fem alguna pregunta difícil?<sup>2</sup>
- Des del punt de vista ètic, davant de la classe, puc ometre el tema de les relacions de poder? He d'intentar fer més visibles les estudiants o he de seguir permetent que els nois tinguin totes les iniciatives?

---

<sup>2</sup> En la recerca anteriorment citada, publicada al llibre "*Del silenci a la palabra*", les docents i els docents justificaven la seva tendència a mirar els nois quan feien preguntes obertes al fet que estaven acostumats i acostumades a que fossin els nois els que responien i també com un sistema de fer-los estar més atents, ja que els nois -deien- tenen més tendència a distreure's i a "fer follón".

## Fitxa 2. Els objectius de l'assignatura

- Tinc clars els principis en els quals baso la meva activitat docent? Quina és la meva concepció de la societat actual? Es simple o complexa? Es estàtica o dinàmica? Penso en quina ha de ser l'aportació de les dones a la societat?
- Cal formar el jovent d'una vegada per totes o explicar-los els recursos d'aprenentatge amb què compten i entrenar-los per a què puguin seguir buscant i aprenent el que els vagi resultant necessari? Cal que sàpiguen solucionar determinats tipus de problemes (els referents a la meva assignatura) o problemes en general?
- Quines són les característiques del departament on treballa? Quins són els valors que la majoria de docents del meu departament consideren prioritaris? De quin tipus és l'assignatura de la què m'encarrego (troncal, obligatòria, optativa?). Quina mena de recursos tecnològics fa servir el professorat del meu departament?
- Els objectius que considero "propis de l'assignatura" són coherents amb els principis en els quals em baso? Què entenc per objectius bàsics? Ho són, de bàsics?
- Quins són els coneixements --relatius a la matèria de la què m'encarrego-- que han d'adquirir les i els estudiants que s'hi han matriculat?
- En quines circumstàncies i en relació a què hauran de fer servir aquests coneixements? Amb quines habilitats hauran de combinar-se?
- Es probable que les i els estudiants que tinc a classe hagin d'integrar-se, quan exerceixin la seva professió, en algun equip? Estan preparades i preparats per treballar en equip? Estan capacitades i capacitats per adaptar-se a diferents tipus d'equips? Estan preparats i preparades per exercir diferents rols, dins els equips? Sabrien ser-ne líders?
- Es probable que les i els estudiants que tinc a classe hagin d'exposar en públic els seus projectes: els dono ocasió, a les classes, de provar-ho? Les noies, que acostumen tenir més reticència a parlar en públic, sabran defensar-los davant de qualsevol tipus d'audiència?
- Quan redacto els objectius de l'assignatura tinc molt present que el fonamental no és "saber" sinó més aviat "saber fer servir" i, sobre tot, "anar més enllà" del que sé?
- Tinc present que a la classe hi haurà noies i nois que no estan preparats per tractar-se en peu d'igualtat? Penso que he d'incloure, en els objectius,

alguna referència al gènere o, pel contrari, he de permetre que aquest tema quedi diluït entre els objectius d'aprenentatge?

- Com puc fer entendre a les estudiants que ningú, si no elles mateixes, els solucionarà la vida i que de vegades cal molt d'esforç, perseverança i decisió per poder fer feines que ens agradin i des de llocs on puguem influir?

## Fitxa 3. Competències i indicadors de competències

Les competències constitueixen el saber fer, saber relacionar, saber aplicar. Constitueixen la part pràctica del coneixement. Els indicadors de les competències són els criteris que fem servir per saber si els i les estudiants han integrat els coneixements i es refereixen a les activitats que els titulats universitaris han d'estar preparats per desenvolupar.

- Es considera, en general, que actualment les noies són més bones estudiants que els nois i que assoleixen un bon nivell de coneixements. En canvi, no excel·leixen tant quan han de demostrar la seva capacitat de presentar projectes, prendre decisions o defensar els propis punts de vista. Per tant, si ens interessa promoure la igualtat d'oportunitats entre la gent jove hauríem d'insistir en la posada en pràctica, per part de les noies, de les competències relatives a l'assertivitat i més especialment a parlar en públic i a fer presentacions.
- Complementàriament caldria fer entendre als nois que la responsabilitat de la participació a classe no recau exclusivament en ells, sinó que s'ha de repartir entre nois i noies.
- En els programes de les assignatures caldria fer constar les competències que considerem que haurien de tenir les i els estudiants, els indicadors que farem servir per avaluar-les i els procediments que dels que ens dotarem per ajudar-les i ajudar-los a adquirir-les.
- Entre les competències que hauríem de destacar, figuren:
  - saber fer un projecte
  - saber-lo explicar mitjançant una bona presentació
  - aprendre a defensar-lo de les objeccions que puguin sorgir dels que l'escolten
  - tenir l'habilitat de discutir fent servir raons, d'escoltar els arguments dels altres i d'assolir el consens.

Pel que fa als indicadors d'aquestes competències podríem destacar:

- tenir un bon domini de la llengua, oral i escrit
- modular la veu i adequar el ritme de l'exposició als requeriments del discurs

- gesticular d'una manera harmoniosa
- mirar l'interlocutor o els interlocutors
- adoptar una bona postura corporal
- tenir bon domini de les tècniques adients per il·lustrar les paraules de manera visual (saber fer presentacions en power-point, saber-les animar, etc.etc).

Assenyalo igualment que podríem posar a l'abast de l'alumnat les eines d'allò que s'anomena "microteaching" i que consisteix en fer-los treballar en petits grups amb recursos tècnics com ara els vídeos perquè puguin observar-se parlant en públic i donar-se feed-back mútuament.

## Fitxa 4. Els continguts. La confecció del programa

Els continguts són els temes que han de figurar en el programa. Poden anomenar-se també centres d'interès i acostumen a desenvolupar-se fent referència a uns subtemes que també apareixen en el programa.

Els continguts són rellevants per tal com detectem la tendència als enfocaments androcèntrics i a fer-los gravitar gairebé exclusivament en les aportacions i punts de vista del investigadors-homes.

Per exemple, la Història, fins que les dones han començat a investigar i a dedicar-s'hi, era un recull de fets i gestes desenvolupats pels "grans homes", mentre que la vida quotidiana i les aportacions femenines eren menystingudes i fins i tot ignorades.

Per això caldrà que ens esforcem per fer sentir veus femenines, tant en relació amb els continguts del programa com en la bibliografia. No oblidem, que, com ens demostren investigacions molt recents, l'alumnat té més tendència a consultar a les biblioteques els articles i llibres escrits per homes que els que signen dones.

És important, doncs, quan pensem en els continguts, que tinguem clar que allò que ens van explicar a nosaltres a la universitat no és necessàriament el que hem d'explicar als nostres estudiants. Hem de ser conscients dels enfocaments androcèntrics i hem d'esforçar-nos per a què els continguts dels nostres programes siguin més plurals i menys esbiaixats.

Els temes d'un programa normalment s'ordenen seqüencialment, és a dir, es comença per allò que s'ha de tractar en primer lloc i que cal entendre per poder seguir endavant. Seguidament, detallarem els temes que els han de seguir, també en el mateix ordre.

Tenim, no obstant, diverses possibilitats que col·laboren a *donar poder* a l'alumnat i que per tant poden servir per fer participar més activament tant les noies com els nois:

- Començar per allò que és bàsic, com ara definir i aclarir conceptes i familiaritzar l'alumnat amb el vocabulari propi de la matèria. En aquesta fase establirem també els rols dels i de les estudiants fent-los participar a partir de preguntes concretes. No cal dir que promourem la participació de les noies, perquè des del primer moment s'acostumin a intervenir a classe.
- Anar a allò que considerem central, com el tronc de l'arbre de coneixements que hem de transmetre -o d'un mapa conceptual—i després



anar abastant les temàtiques que podríem considerar branques del tronc central. Serà bo, en aquesta fase, demanar intervencions a l'alumnat, sobre tot a les noies.

- Fer grups de discussió per objectius<sup>3</sup> utilitzant per exemple la tècnica de l'Aquari<sup>4</sup> centrats en les problemàtiques cabdals de la matèria i incitar l'alumnat perquè opini sobre l'ordre que seria convenient seguir per donar els temes i també sobre els procediments d'aprenentatge. El programa definitiu seria elaborat després d'aquesta fase i podria considerar-se consensuat.
- Presentar un programa "tipus" i permetre que els estudiants, en subgrups tipus Phillips<sup>5</sup>, el comentin i proposin les modificacions que considerin adients, deixant clar, això sí, que la responsabilitat de l'assignatura -i per tant la última paraula-- la té el o la docent. Després del treball en subgrups caldrà fer un panel en el qual hi hagi una bona representació de dones per a què expliquin el que han prioritzat i per què i també allò que consideren menys important.
- Naturalment l'objectiu últim és afavorir que l'alumnat participi en la confecció i gestió del programa, amb la finalitat que s'hi sentin més implicades i implicats i que percebin que perseguim establir amb elles i ells una mena de contracte que posteriorment ens ha de facilitar la feina.

---

<sup>3</sup> Grups de discussió per objectius. Són petits grups de persones que parlen d'un tema de manera organitzada, d'acord amb un pla preestablert que els ha de facilitar assolir els objectius proposats.

<sup>4</sup> Vegeu el material sobre tècniques de grup elaborat per l'autora que penja a la pàgina Web de l'Observatori per a la igualtat.

<sup>5</sup> Vegeu el material sobre tècniques de grup elaborat per l'autora que penja a la pàgina Web de l'Observatori per a la igualtat.

## Fitxa 5. Preparació de la classe

Emprendre la preparació de les classes pressuposa haver reflexionat sobre les consideracions fetes en les fitxes anteriors.

Més específicament, si volem atènyer l'objectiu transversal d'aconseguir a les classes una major visibilitat de les alumnes, haurem de tenir present el següent:

- Intentarem planificar, per a cada classe, alguna activitat que pugui donar protagonisme a les estudiants fent-les desenvolupar algun paper actiu.
- Prepararem, per tant, un material (casos per discutir, jocs del rol per representar, problemes o puzles per resoldre) que obligui les dones a deixar de fer el paper de comparses i a mostrar-se participatives.
- Caldrà, òbviament, que ens reservem un interval de temps per fer comentaris, observacions i/o resums del treball efectuat per l'alumnat i que posem de relleu tot allò que pugui ser d'interès tant per ampliar coneixements com per a la seva formació com a professionals i persones intentant destacar les aportacions de les noies.
- Aquest resum final, que farem els i les docents, --i que també haurem preparat-- servirà perquè quedi clar davant de l'alumnat allò que és important que retingui, tant per aconseguir una nota brillant com per al desenvolupament de la professió.
- A més a més, quan preparem el programa caldrà que revisem les nostres actituds envers nois i noies, que considerem les nostres expectatives respecte d'ells i elles i que ens fixem en el nostre llenguatge no-verbal, per evitar que, sense dir-ho, promoguem, amb la mirada o el gest, la participació activa dels estudiants amb més freqüència que la de les estudiants.
- I caldrà també, quan proposem als nostres estudiants que treballin en equip, posar-los en guàrdia contra la tendència a deixar als nois els rols de lluïment i atribuir a les noies les feines auxiliars.
- Aquesta tendència es pot evitar fent obligatori l'ús d'un "quadern del grup" on s'anirà anotant, diàriament, allò que fa o proposa cadascun dels membres del grup i advertint l'alumnat que els rols dins l'equip han de ser rotatoris.)
- No oblidem, sobre tot si som professors i professores novells, que la única manera de combatre la possible ansietat de situar-nos davant d'una classe és haver-la preparat bé.

## Fitxa 6. Mètodes i procediments d'ensenyament

Si des de fa força anys les persones expertes en pedagogia i didàctica han anat dient i practicant la necessitat de centrar-se en l'alumne, ara, des que existeix l'Espai Europeu d'Educació Superior, i hem hagut de respondre al repte de la Declaració de Bologna i al Comunicat de Praga, s'ha posat encara més en evidència la necessitat de buscar conjuntament una major qualitat en la transparència, en l'adequació al objectius i en la resposta a les necessitats de la societat i dels propis beneficiaris d'aquesta educació. El projecte *Tuning*, sobre tot, va ser creat per contribuir al desenvolupament de titulacions que poguessin comparar-se i facilitar la mobilitat dels titulats dins l'espai europeu. Per això s'ha buscat el consens entre els països de la Unió Europea deixant, però, espai per a la diversitat, la llibertat i l'autonomia i centrant-se més en els **resultats de l'aprenentatge** (les competències) que en els titulacions. Per tot això les universitats estan canviant i intenten adequar-se de la millor manera a aquesta demanda.

Grosso modo, hi ha hagut -i hi ha encara-- dos grans tipologies de mètodes d'ensenyament: els que es centren en la persona docent i el que es centren en l'alumnat. El més estès -tot i que tant la pedagogia que anomenem "crítica" com l'existència de l'Espai Europeu d' Educació Superior desaconsellarien— és la classe magistral i la classe magistral és el model per excel·lència dels mètodes centrats en el professorat.

La classe magistral reforça l'autoritat d'expert del professor o de la professora i reproduïx les relacions de poder existents (algú mana i els altres obeeixen, algú ensenya i els altres aprenen); **els mètodes més participatius, en canvi, donen poder a l'alumnat i són més adients per conduir cap a un canvi estructural.** Per tant, des d'una perspectiva de gènere, orientada també al canvi, haurien de decantar-nos per aquests.

És clar que una classe magistral pot ser engrescadora si la persona que la fa és realment experta, està motivada pel tema, se l'ha preparat i és rigorosa, però és difícil que els i les docents reuneixin totes aquestes qualitats i, a més a més, sàpiguen comunicar i no perdin de vista l'alumnat, que, amb les seves expressions de cara i amb el seu capteniment li indicaran si l'estant seguint o no.

**De fet el gran problema de les classes magistrals és que no ho són, de magistrals.** Algunes són una mera recitació dels continguts d'un llibre de text i d'altres, les d'aquells i aquelles que estan més interessats en la recerca que en la docència, una mena de diàleg amb sí mateixos que l'alumnat rarament aconsegueix seguir. En

qualsevol dels dos casos, les i els estudiants passen a segon terme i dona la impressió que l'únic que interessa el professor o la professora és acabar el programa.

Els mètodes centrats en l'alumnat, per contra, l'obliguen a ser actiu, a convertir-se en protagonista dels propis aprenentatges, a posar-se a prova davant dels companys i companyes i del professorat i a immernir-se en un procés de millora continuada. Per això, de vegades, els estudiants que ho volen tot fàcil diuen que prefereixen les classes magistrals, perquè poden fer-se amb els apunts i "vomitar"<sup>6</sup> en els exàmens els continguts que hi figuren.

No detallaré aquí els diversos mètodes de grup que poden utilitzar-se a les classes perquè ho vaig fer en el llibre "*Técnicas de grupo para la cooperación*"<sup>7</sup> i en les fitxes que figuren al material didàctic, abans citat, publicat per l'*Observatori per a la igualtat* aquest mateix any. Com a recordatori, però, citaré els treballs d'equip tutoritzats, l'estudi de casos, el role-playing, els panels, les taules rodones, els Phillips 66, l'Aquari, etc., etc.

Tot aquests mètodes suposen evidentment una gran preparació per part del professorat, que no només ha de redactar els casos, els temes de discussió, seguir el treball dels equips i estar sempre amatent a la dinàmica de les classes sinó que, a més, ha de tenir una certa experiència de treball en equip i de les problemàtiques que es susciten en els equips, així com de les característiques dels grups, dels rols que hi juguen les i els estudiants, i dels fenòmens que solen donar-s'hi.

Per tot això, i per por de no tenir un domini suficient sobre la classe, alguns docents prefereixen també les classes magistrals, a les què estan més acostumats, tot i que són conscients que les possibilitats d'aprenentatges significatius són molt més grans si obliguen l'alumnat a participar activament en el desenvolupament de la classe.

Ara bé; si volem donar oportunitat a les noies de ser visibles i de fer-se càrrec dels propis aprenentatges, haurem de canviar cap una metodologia més participativa, que és la que els donarà oportunitat de posar-se a prova sense abdicar en els nois les tasques de responsabilitat i que impliquen, al menys fins a cert punt, el compromís de prendre decisions.

---

<sup>6</sup> "Vomitar els apunts" és una expressió de les estudiants i dels estudiants que van participar en els grups de discussió de l'estudi de Maria Lluïsa Fabra i Miquel Doménech que va donar lloc al llibre *Hablar y escuchar: relatos de profesoras y alumnos*, publicat per Paidós. Barcelona.

<sup>7</sup> Maria Lluïsa Fabra: *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ed, CEAC. Barcelona.

## Fitxa 7. El gran grup i la classe magistral

Deixant a part el tema dels continguts, als que ja ens hem referit anteriorment per dir que cal que intentem evitar els enfocaments androcèntrics i que ens esforcem per ressaltar les aportacions i els punts de vista de les dones, hem de centrar-nos en els processos.

Una classe, ni que tingui inscrits un centenar d'estudiants, no deixa de ser un gran grup i se l'ha de tractar com a tal. És a dir, com a una unitat. **La persona docent, el primer dia de classe, ha de deixar clares les normes, i després, fer-les complir.** No pot anar explicant mentre dues alumnes parlen des de les altures i dues més des del racó de la dreta. En aquests casos aconsello parar el discurs mirant fixament els qui parlen i demanar-los explicacions. I no s'hi val que diguin que "no és important" o "no parlàvem del tema", perquè si no és important no té cap sentit que interrompin la classe i si no parlen del tema, val més que surtin a parlar fora. Si creiem de debò que el que diem és rellevant i que la nostra manera d'explicar és coherent i clara no hem de permetre de cap manera converses paral·leles.

Ara bé, per exigir que se'ns escolti amb respecte, cal que haguem preparat molt bé la classe. Per això recomano el següent:

- Començar la classe resumint molt somerament els objectius d'aprenentatge que perseguim i els punts o aspectes que considerem fonamentals sense oblidar destacar els aspectes relatius al gènere, tant pel que fa al contingut com a la bibliografia. Fins i tot, en els primers cursos, pot ser adient mostrar-los en una transparència o escriure'ls a la pissarra.
- Caldrà també que explicitem en quins moments ens detindrem per aclarir dubtes o proposar petits problemes que l'alumnat haurà de resoldre. Aquests moments de respir s'hauran de produir aproximadament cada 30m; és a dir, en una classe d'hora i mitja n'hi haurà d'haver dos entre mig i un altre al final.
- Durant aquestes pauses permetrem que les i els alumnes interaccionin lliurement entre ells, discutint alguna qüestió molt simple que els haurem proposat o demanant-los que vegin si necessiten aclarir alguna cosa de les que haguem explicat. La única condició ha de ser que no elevin massa la veu a fi que el soroll ambiental sigui suportable. Naturalment aquestes petites pauses no han de durar més enllà de tres o quatre minuts, transcorreguts els quals farem intervenir alguns alumnes escollits a l'atzar -sobre tot noies-- perquè expliquin a quines conclusions han arribat o quins són els punts en què no estan d'acord.

- La fase final ha de constituir un resum d'allò que s'ha explicat i el farem nosaltres si el temps és escàs o bé animarem l'alumnat a fer-lo mitjançant intervencions puntuals seqüencials d'alguns o algunes alumnes als que farem intervenir dirigint-nos-hi expressament. Recomano escollir més noies que nois per allò que he anat explicant anteriorment però anant en compte de triar, almenys durant les primeres sessions, aquelles i aquells que sabem segur (perquè els haurem estat observant mentre parlàvem) que contestaran atinadament. Naturalment, haurem d'anar canviant d'estudiants a cada sessió, a fi de fer participar en els resums a la major quantitat possible d'estudiants.
- Finalment voldria insistir en el fet que cal preparar-se les classes magistrals com ens preparem les conferències: alternant la part que podríem dir-ne "normativa" amb les anècdotes, els exemples o les aplicacions, abastant sempre tota la classe amb la mirada, fent pauses per generar expectatives i fins i tot plantejant preguntes retòriques. No podem oblidar que, en el sentit més ampli del terme, som "actors" i "actrius".

## Fitxa 8. El treball en equip. Els grups petits

Com he assenyalat anteriorment no explicaré aquí les diverses tècniques de treball en petits grups, però sí que explicaré algunes generalitats sobre els grups petits.

En primer lloc, però, vull deixar clar que, **per nombrós que sigui un grup classe, sempre es pot dividir en una sèrie de grups petits**. Fins i tot si la classe és d'aquelles que tenen bancs situats en escala. Jo ho he fet durant anys, i puc assegurar-vos que l'alumnat col·labora amb entusiasme adoptant postures força incòmodes per poder-se relacionar amb els companys i companyes que tenen al davant, al darrere i als costats. L'únic perill és el de que parlin amb veu massa alta, però fins i tot aquest risc es pot conjurar si els diem que si criden haurem de parar l'experiment perquè podríem molestar les persones que fan classe al costat de la nostra.

També he de dir que de la expressió "treball en equip" se'n abusa, perquè no és ni fàcil ni ràpid el procés mitjançant el qual un grup arriba a convertir-se en equip. Perquè això passi cal que els membres que l'integren es coneguin relativament bé, que sàpiga cadascú quines són les habilitats dels altres, que es respectin mútuament, que estiguin cohesionats (units) entorn d'un objectiu que sigui clar per a tothom i acceptat també per tots els membres que el constitueixen i que estiguin d'acord en la metodologia que cal emprar per atènyer-los.

En realitat el que podem fer en una classe és treball de grup, i si ens en sortim, podem donar-nos per satisfetes i satisfets. Ara bé, si hem de fer diversos grups, com controlar-los?, com saber qui treballa i qui viu de renda?

En primer lloc, hem de distingir entre els grups que fem a les classes perquè l'alumnat discuteixi puntualment qualsevol tema i els grups de treball que fem amb caràcter més permanent per a què facin recerca o desenvolupin qualsevol tema. Quan fem els primers no és difícil captar-ne les dinàmiques simplement passejant-nos al seu voltant i parant-nos per veure'ls interactuar i per sentir-los. I, encara més, quan posteriorment els demanem a quines conclusions han arribat, fent intervenir les persones que nosaltres designem.

En canvi, controlar un treball d'un grup que es reuneix fora de classe és més difícil. Per això proposo el següent.

- Els subgrups no han de tenir més enllà de sis o set persones.

- Cada grup ha de tenir un quadern relligat amb el nom que es dona com a grup i el nom de les persones que l'integren.
- Cada dia que es reuneixin han de fer una acta de la reunió on figuri la data, els noms de les persones reunides, el nom de la persona que fa l'acta, el nom de la persona que la dirigeix la reunió i les aportacions dels diferents membres del grup.
- Els rols han de ser rotatius: tant de la persona que redacta l'acta com de qui dirigeix la reunió.
- També caldrà que anotin diàriament (cada dia que es reuneixin) les decisions que prenen i a instàncies de qui.
- I, al principi de la reunió següent, caldrà que passin revista a les decisions preses i al grau de compliment de què han estat objecte per part dels i de les estudiants que l'integren.

Només amb el compliment d'aquestes normes tan senzilles les persones docents podran controlar en tutories el treball dels subgrups i, fent dues o tres preguntes més, també el treball que ha fet cadascú dels membres del subgrup com a aportació personal al treball col·lectiu.

No cal dir que, amb aquest procediment, es fa del tot impossible que les noies "deleguin" en els nois, o que aquests acaparin els rols de lideratge. La dinàmica que haurem establert ho farà inviable.



## Fitxa 9. Exercicis intergrupals. Les sessions de tutoria

Quan ja dominem les tècniques i el procediments de treball en grup serà bo que intentem els exercicis intergrupals a fi que l'alumnat s'expliqui els treballs realitzats i les conclusions a les què han arribat.

Podem fer-ho de varies maneres:

- La més senzilla consistiria en fer un panel amb els estudiants i les estudiants d'un mateix grup, que explicaran a tots els altres durant un període de temps prefixat el què han fet i que després hauran de respondre a les preguntes dels altres. Si veiem, en la fase d'intervencions del "públic", que hi ha un alumne que té més tendència que els altres a respondre les preguntes de l'auditori, **les persones docents hauran d'intervenir per assenyalar qui volem que respongui.**
- Un altre procediment, una mica més complicat, és el panel integrat, que consisteix a fer subgrups nous, integrats per un membre de cadascun dels subgrups que han treballat plegats perquè aquesta persona expliqui a totes les altres allò que ha estat la tasca del seu subgrup.
- Aquest procediment obliga a cada subgrup a vetllar molt bé perquè cadascun dels seus membres pugui explicar-se amb claredat davant dels altres, i, per tant, no permet que ningú quedi al marge de les activitats del seu subgrup. La nota de cada subgrup serà fixada en base a les notes que rebran els seus diferents membres avaluats per cada un dels integrants dels nous grups.
- Voldria destacar així mateix la utilitat d'algunes de les tècniques que es fan servir en les escoles de negocis per practicar tant el treball en subgrups com l'intergrup. Se'ls planteja per exemple un problema de caràcter general, com ara que l'empresa per a la qual treballen travessa per un moment de crisi i ha de reduir despeses. Per tant, els diferents departaments (cadascun dels subgrups) haurà de justificar davant dels altres -després d'haver realitzat una reunió per preparar-se- la feina que fa per tal de defensar el seu pressupost i després delegar en un o una dels companys o companyes perquè participi en la reunió de tots els representants a fi de decidir per consens d'on han de sortir els diners que es necessiten i quines han de ser les despeses que es retallin.

Evidentment amb exercicis d'aquesta mena pot donar-se molt protagonisme a les dones, si la persona docent anuncia, a l'inici de les

reunions dels diferents subgrups, quina persona ha d'anar a la reunió amb els col·legues dels altres departaments i evidentment tria una persona que a la què li costa fer-se notar.

- He d'assenyalar, finalment, la importància de la tutoria. Les noves tendències de l'Espai Europeu d'Educació Superior, que es centren en el treball de l'alumne, emfasitzen també el paper destacat de la persona docent en tant que tutora de l'alumnat i aquest rol ens dona igualment molta possibilitat d'influir en elles i ells fent-los notar els comportaments que no s'adiuen a un tipus de societat on els homes ja no tenen privilegis ni les dones cap necessitat de sotmetre's-hi.

## Fitxa 10. Avaluació. Procediments d'avaluació, relació entre els objectius d'aprenentatge i formes d'avaluació. El portfoli de l'estudiant

L'avaluació podria deixar de ser la feina més detestada de la tasca docent -i discent- si haguéssim tutoritzat efectivament els i les estudiants i els haguéssim arribat a conèixer. I evidentment això no sempre és possible.

De tota manera, fins i tot amb grups força grans es pot de fer treballar l'alumnat en subgrups tant a classe com fora de classe (vegeu les fitxes anteriors) i aquest treball ens pot donar una perspectiva individualitzada d'almenys alguns d'elles i d'algunes d'elles (aquells o aquelles que s'han fet notar per bé o per mal).

Ara bé, si les classes que hem fet han estat magistrals, és evident que la forma d'avaluació que hem de fer servir és l'examen, oral o escrit, o ambdós.

Segons el meu parer, els exàmens tipus test haurien de servir només per confirmar o justificar una nota, perquè deixen molt poc espai a l'estudiant i perquè de vegades (a no ser que estiguin molt ben plantejats) donen lloc a possibles equivocs. En canvi, un examen on l'alumnat pugui raonar dona moltes més pistes sobre l'aprofitament de les classes, advertint d'entrada, això sí, que els rotllos no seran admesos i que contestar B quan se't pregunta per A serà penalitzat.

Tampoc no em semblen adients aquells exàmens que serveixen per treure's de sobre una part del programa: els coneixements significatius no s'obliden i per tant no té cap sentit fer exàmens parcials d'aquells que eliminen matèria perquè confirmen la idea que ja tenen sovint les i els estudiants que "s'estudia per a l'examen" i no per ampliar els coneixements.

**En canvi, sóc partidària dels exàmens orals, ni que sigui en grup, ni que durin només tres minuts, perquè donen una visió molt més amplia dels coneixements i de les habilitats de l'alumnat i els consciència del fet que realment cal que vagin preparats.**

Pel que fa al professorat que ha fet treballar l'alumnat en subgrups, penso que l'avaluació ha de ser també en subgrup i que els companys i companyes de cadascú han de tenir *veu* (només *veu*) en la seva qualificació final. De tota manera no crec que això sigui suficient. L'alumne ha de ser avaluat respecte de tot el contingut del programa i em sembla que pot ser útil fer-li fer un examen -si que sigui mínim- sobre temes que no ha treballat específicament.

Personalment em sembla molt adient fer-los fer un examen que consti de preguntes concretes, ben rellevants, que hagin de respondre amb només unes cinc línies. Aquesta limitació d'espai els obliga a sintetitzar i ens dona la possibilitat de veure si realment han captat allò que és essencial.

La fórmula que trobo millor, però, és la del portfoli, que és un procediment d'avaluació continuada. Consisteix en el següent:

- L'alumne ha de tenir una mena de carpeta o quadern per a cada matèria on anirà anotant tot allò que fa per a l'assignatura: lectures, recerques d'ordinador, entrevistes, treballs individuals o en grup, i els resultats que obté a partir d'aquestes pràctiques.
- La professora o el professor, hauran de revisar aquests quaderns de tant en tant en tutories i fer a l'alumne les observacions i les preguntes adients a cada situació. Així no succeirà que, a final de curs, tant l'estudiant com el professor o la professora s'enduguin la sorpresa de que no s'havien entès o que aquest no havia entès la finalitat del potfoli.
- Si aquest procediment es fa servir de manera adient l'avaluació es fa sense problemes, perquè l'alumne i el professor o professora coincidiran en la nota que aquell o aquella mereix.
- I, a més a més, el portfoli permet vetllar específicament per les noies (i per als nois que ho necessitin) i ajudar-les a omplir els buits que detectem en la seva formació pel que fa a les conductes assertives - sobre tot la capacitat d'argumentar en favor de les pròpies posicions, de prendre decisions i d'expressar-se en públic-- a base de suggerir-les pràctiques que puguin ajudar-les a suplir la seva falta de pràctica en aquestes qüestions.
-