

Primer día de clase: comenzando a andar desde la cooperación, la politización y la visibilización de las desigualdades de género

First day of class: starting to walk from cooperation, politicization and visibility of gender inequalities

Igor Ahedo Gurrutxaga*

Recibido: 21 de enero de 2022 Aceptado: 28 de mayo de 2022 Publicado: 31 de enero de 2023

To cite this article: Ahedo Gurrutxaga, I. (2023). Primer día de clase: comenzando a andar desde la cooperación, la politización y la visibilización de las desigualdades de género. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 135-153. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14145>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14145>

RESUMEN

Este texto pretende hacer frente a dos retos de la Educación superior: centrar el marco del aprendizaje en el alumnado y hacerlo con una perspectiva de género. Situado en la intersección de ambas aspiraciones, se busca aportar herramientas que hagan visible al alumnado las lógicas sobre las que descansa un aprendizaje cooperativo que aborde las desigualdades de género en las aulas. Para ello, el primer contacto con el alumnado en la presentación de una asignatura se antoja un momento clave porque los estudios demuestran cómo las primeras horas en la docencia de una asignatura influyen la motivación para aprender a lo largo del curso. Desde esta atalaya, y tras delimitar los elementos nucleares del aprendizaje centrado en el alumnado y la perspectiva de género aplicada a educación superior, se describe una experiencia implementada las dos primeras horas de presentación de una asignatura del primer curso de Sociología y Ciencia Política que, asentada en una batería de técnicas activas en las que la emoción, el simbolismo y la confianza es clave, permite desde el primer contacto (i) evidenciar las desigualdades en el aula, (ii) enmarcar la metodología y algunos de los contenidos centrales de la asignatura, y (iii) vivenciar desde la práctica el sentido de lo político. Entendido el aprendizaje como un proceso político en el que la cooperación es esencial, este texto presenta un modelo en el que la centralidad está en un alumnado que al que se aspira a motivar para ser protagonista de su aprendizaje en igualdad.

Palabras clave: desigualdades en el aula; innovación docente; educación superior; aprendizaje cooperativo

ABSTRACT

This text aims to address two challenges of higher education: to focus the learning framework on students and to do so with a gender perspective. Situated at the intersection of both aspirations, it is key to provide tools that make visible to students the logics that support a cooperative learning that takes into account the importance of gender inequalities in the classroom. For this, the first contact with the students in the presentation of a course seems a key moment: studies show how the first hours in the teaching influence the motivation to learn throughout the course. From these premises, and after delimiting the core elements of student-centered



*Igor Ahedo Gurrutxaga [0000-0002-6341-3342](https://orcid.org/0000-0002-6341-3342)

Departamento de Ciencia Política y de la Administración. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

igor.ahedo@ehu.eus

learning and the gender perspective applied to higher education, this text describes an experience implemented in the first two hours of presentation of a first year course of Sociology and Political Science based on a battery of active techniques in which emotion, symbolism and trust are key. This makes it possible, from the first hours, (i) to show the inequalities in the classroom, (ii) to frame the methodology and some of the central contents of the subject, and (iii) to experience from practice the meaning of politics. Understanding learning as a political process in which cooperation is essential, this text presents a model in which the focus is on students that we aspire to motivate to be the protagonist of their learning, in equality.

Keywords: inequalities in the classroom; teaching innovation; higher education; cooperative learning

1. INTRODUCCIÓN

Este texto se sitúa en la intersección marcada por dos hitos recientes en Ciencia Política: de una parte, la creciente relevancia del género en la investigación politológica (Ahrens et al, 2021; Mügge et al, 2016; Dahlerup, 2010); de otra, la popularización de innovaciones docentes en esta disciplina (Ishiyama, 2013; Goldsmith & Goldsmith, 2010). La combinación de ambos procesos está propiciando, aunque de forma limitada (Atchinson, 2013), la incorporación del género en el proceso de aprendizaje en las aulas de ciencia política (Mazur, 2016; Cassese et al, 2015; Woodcock, 2008) al facilitar la comprensión aplicada aspectos claves de la ciencia política como la politización o las consecuencias de la distribución desigual del poder (Mügge et al, 2016; Atchinson, 2013).

Ahora bien, la mayor parte de los acercamientos que incorporan el género al aprendizaje ponen el acento en las preocupaciones del profesorado (contenidos y evaluación) y se centran en aspectos relacionados con el currículum formal (Ahedo et al, 2022; Ahedo & Alvarez, 2021). De esta forma, el alumnado carece de agencia para aprehender el peso del género en la disciplina. Peor aún, muchas expresiones de la desigualdad, especialmente las que escapan del escrutinio docente cuando el alumnado trabaja en grupos, siguen pasando desapercibidas (Ahedo et al, 2022; Gómez-Etxegoien, 2021). En consecuencia, hacer visible esta desigual distribución de roles en las interacciones de pares en el aprendizaje puede ser el primer paso para que, en el marco de modelos en cooperativos y auto-regulados, el alumnado pueda ser corresponsable en la gestión igualitaria del aprendizaje. Algo que encaja con el sentido de una disciplina centrada en el análisis de las formas públicas de solución de problemas previamente considerados como privados.

En esta estrategia, un buen comienzo puede ser clave (Higgings, 1999). Los estudios demuestran cómo las primeras horas en la docencia de una asignatura (lo que en la literatura se define como “el primer día de clase”) influyen en la motivación para aprender a lo largo del curso. Considerando que las emociones son fundamentales para el aprendizaje profundo (Immoridino & Damasio, 2015; García, 2022) y que, en la jornada de presentación, éstas están a flor de piel (Dorn, 2014), el carácter disruptivo de una primera sesión, además de motivar y centrar temáticamente la asignatura, también puede ayudar a definir el clima de aprendizaje (Higgins, 1999) y vivenciar los elementos nucleares que guiarán el curso (Brouillette & Turner, 2010). Si además de animar y seducir al alumnado, buscamos que el primer día sirva para mostrar la importancia del trabajo colaborativo, una buena presentación aplicada de la asignatura puede reducir la tensión existente en el alumnado, que se enfrenta a este tipo de enseñanza con una mezcla de

expectación e incertidumbre (Monson, 2019; Blumenfeld et al 1991). Finalmente, si siempre es bueno comenzar el despliegue del aprendizaje evidenciando que la desigualdad importa (Edwards, 2010), más lo es en el sistema cooperativo, donde muchas de las interacciones del alumnado quedan al margen del escrutinio del profesorado.

La experiencia que se describe a continuación se desarrolla en las dos primeras horas de la jornada de presentación de la asignatura *Fundamentos de Análisis Político*, impartida con la metodología cooperativa del aprendizaje basado en proyectos (Abpj) a un grupo de 70 alumnos y alumnas del primer curso de los Grados de Sociología y Ciencia Política de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Apoyado en la presentación de la secuencia docente que vertebra el primer día de clase de esta asignatura, este texto tiene tres objetivos.

- Primero, mostrar unas dinámicas activas y originales de exposición de la metodología y los contenidos de la asignatura que, a la par, permiten la visibilizar las desigualdades en el aula.
- Segundo, evidenciar cómo esta serie de recursos pueden enmarcar aspectos curriculares y metodológicos centrales de la asignatura.
- Tercero, explicitar una forma vivencial de que el alumnado capte un elemento central en el análisis sociológico y politológico: la necesidad de superar acercamientos individualizados (interpretados en clave privada) respecto de fenómenos como las desigualdades de género que requieren miradas públicas que precipiten respuestas políticas.

Este texto, en definitiva, busca cubrir un relativo vacío en la literatura al situarse en una intersección poco explorada: la que cruza el aprendizaje cooperativo con la perspectiva de género, mostrando que lo que sucede en el aula tras una —aparentemente— inocente dinámica cooperativa responde a la máxima de que lo personal es político.

Tras esta introducción, el texto avanza enmarcando los dos ejes centrales que vertebran la experiencia: la lógica del aprendizaje centrado en el alumnado y la mirada de género que advierte sobre los sesgos presentes también en este tipo de aprendizajes. Sobre esta atalaya, se avanza en el tercero de los apartados presentando la secuencia docente que busca (i) evidenciar las desigualdades, (ii) enmarcar la metodología y algunos de los contenidos clave de la asignatura, y (iii) vivenciar desde la práctica el sentido de lo político. El texto finaliza detallando una serie de aprendizajes y consecuencias que subyacen a esta propuesta.

2. UN DOBLE PUNTO DE PARTIDA

El modelo de enseñanza que vertebra la asignatura *Fundamentos de Análisis político* busca situar en el centro del aprendizaje al alumnado. Para ello, se apoya en las lógicas cooperativas del Abpj, en el que la centralidad del alumnado enmarca todos los aspectos del aprendizaje tratando de establecer las bases para lograr su auto-regulación y autonomía. Este tipo de pedagogías se sostienen sobre tres lógicas: la inductiva, la constructivista y la relacional. En todas ellas las emociones adquieren una gran relevancia, lo que explica la importancia del primer día de clase.

En paralelo, la experiencia que se presenta se apoya en el marco interpretativo feminista que evidencia que el género también importa en las aulas y genera potenciales desigualdades en las prácticas del alumnado asentadas en sesgos de género. Estos sesgos se sostienen en un doble

sistema de valoración que atribuye a los alumnos roles productivos, racionales y públicos que se valoran, frente a otras tareas de carácter reproductivo, emocional y privado que se minusvaloran y que suelen ser atribuidas a las alumnas.

En última instancia, evidenciar esta potencial desigualdad desde el primer momento de un modelo docente en la que la cooperación es clave, permite emplazar al alumnado a que sea co-responsable en la búsqueda de la igualdad en las aulas. Y hacerlo en una asignatura de Ciencia Política, que entiende que lo político solo emerge tras la consideración pública de problemáticas previamente analizadas como privadas, permite que el alumnado evidencie en sus carnes los procesos de politización.

2.1. Aprendizaje centrado en el alumnado

Los límites de los modelos tradicionales para la adquisición profunda de los contenidos y su inadecuación a la complejidad de nuestras sociedades están propiciando una revolución educativa asentada en estrategias innovadoras. Así las cosas, la ES avanza en el reconocimiento de formas de aprendizaje asentadas en metodologías activas centradas en el alumnado, que han mostrado su capacidad para lograr aprendizajes estratégicos y profundos (Goikoetxea & Pascual, 2002; Johnson & Johnson, 2009), que posibilitan la auto-dirección (Loyens et al, 2008), la auto-regulación (Russell et al, 2020) y el auto-aprendizaje (Taylor et al, 2012) del alumnado. Estos modelos modifican elementos que tradicionalmente han enmarcado la práctica docente, que ya no se sitúa tanto en la mera transmisión unilateral y vertical de contenidos como en la facilitación de herramientas para el aprendizaje (Prince & Felder, 2006) en clave activa (Hanney, 2018; Stefanou, 2013), aplicada (Pérez-Gómez, 2019; Wolff et al, 2014; Barron et al, 2007), cooperativa (Johnson & Johnson, 2009; Kagan, 1994), inductiva (Prince & Felder, 2006; Michalski, 1983) y experimental (Pérez-Gómez, 2019; Russell et al, 2007; Barron et al, 1998).

En este proceso, una clave es trascender la motivación extrínseca (normalmente centrada en la nota) para orientar el aprendizaje desde la motivación intrínseca (Stolk & Harari, 2014; García, 2022), muy vinculada al interés del alumnado y a la aplicabilidad de los contenidos. Potenciar esta motivación intrínseca, finalmente, exige un cambio en elementos centrales de la práctica docente, que se pueden observar en la experiencia que presentamos en tres momentos clave: (i) la jornada de presentación de la asignatura, en la que se enmarca este texto; (ii) la organización del trabajo, asentado en este caso en el aprendizaje cooperativo; y (iii) la transmisión de los contenidos, que en esta experiencia se tratan de adaptar a los intereses del alumnado.

2.1.1. El primer día de clase

Existe un gran cuerpo de literatura que indica cómo las presentaciones de asignaturas en “el primer día de clase” son momentos clave en la definición del clima del resto del curso. Ciertamente, el primer contacto debe servir para que el alumnado conozca aspectos centrales tales como el temario o el sistema de evaluación. Pero si se trasciende el modelo impersonal y directivo de presentación clásico con lógicas más horizontales y generadoras de confianza asentadas en una visión de la universidad como espacio de relación (López Carretero, 2021), se puede aprovechar la presentación para fijar vivencialmente desde el primer momento conceptos claves de la disci-

plina o aspectos determinantes del método de trabajo a desplegar. Por ejemplo, Winston (2007) aprovecha la primera de las sesiones para enmarcar un concepto fundamental de la sociología, el de la construcción social de la realidad (Berger, Luckman & Zulueta, 1968). Para mostrar cómo la realidad se construye e interpreta en base a posiciones sociales, este docente entra en el aula el día de la presentación y, sin mediar palabra, extrae de su chaqueta una cucharilla empaquetada en una bolsa esterilizada. Tras solicitar la colaboración del alumnado y ante la estupefacción generalizada del aula, pide a la persona voluntaria que deposite su saliva en la cucharilla. Sin perder el temple comienza una disertación sobre las propiedades beneficiosas de la saliva, como su capacidad para facilitar la digestión o para aumentar la inmunidad de las criaturas limpiando con ella los chupetes. Tras asegurarse de que todo el mundo está de acuerdo con estas propiedades beneficiosas, pregunta en el vacío... “¿Entonces... quién quiere un poco?”, mientras acerca la cuchara con la saliva al alumnado. Como no podía ser de otra forma, un rumor acompañado de evidentes gestos de asco recorre el aula. Activada emocionalmente la atención, Wilson se deshace de la cucharilla para iniciar un debate que muestra cómo una misma realidad, en este caso la saliva, puede ser interpretada socialmente como beneficiosa o perjudicial, como ha mostrado en el aula; aséptica o repugnante, dependiendo de si la saliva está en una cucharilla esterilizada o en el suelo; aceptable o inaceptable, en base a si se es ciclista o se es docente; expresión de virilidad o falta de feminidad, en función de si quien escupe es chica o chico, etc...

A buen seguro, este alumnado nunca olvidará que, efectivamente, la realidad se construye socialmente. Como tampoco lo olvidarán los alumnos de Edwards (2010), quien para explicar la construcción de la masculinidad en las aulas de Sociología inicia la primera semana de docencia pidiendo al alumnado, al final de la clase de presentación, que se pinte las uñas y que las mantenga pintadas hasta la próxima clase. Al día siguiente, reflexionan sobre las emociones que ha supuesto este ejercicio. Concretamente, el alumnado masculino manifiesta una gran incomodidad a la hora de cumplir con la tarea, lo que permite a Edwards contextualizar el sentimiento de vergüenza sufrido por muchos chicos en el triple mandato negativo que define la masculinidad: ser hombre es “no ser niño”, “no ser mujer”, “no ser homosexual”; precisamente los tres grandes temores que, en el debate de evaluación del ejercicio, algunos de los alumnos explicitan haber sentido durante las 24 horas en las que debían mantenerse con las uñas pintadas.

2.1.2. La adecuación al alumnado

Otra forma de situar la centralidad en el alumnado es adecuando los contenidos y las metodologías docentes a sus intereses. En Ciencia Política ello es posible tomando prestados determinados elementos de la cultura popular para ejemplificar contenidos teóricos de cierta profundidad o complejidad. Por ejemplo, Woodcock se vale de *Los Simpson* para trabajar con el alumnado textos como *La república* de Platón (2006). En España, Maiz (2018) analiza las diferencias entre la modernidad o la postmodernidad contrastando la estética y el argumento de *Blade Runner* y *Metrópolis*. Por su parte, Iglesias (2015) analiza las diversas expresiones del poder de la mano de *Juego de Tronos*.

Otra forma de aprovechar elementos de la cultura popular en el aprendizaje viene propiciado por el uso de instrumentos tecnológicos ligados a la cultura juvenil, como es el *podcast*, que en Ciencia Política se ha aprovechado para aportar lecciones en formato audio (Zachari, 2009),

pero también para realizar evaluaciones y devoluciones al alumnado. Concretamente, Woodcock (2017) muestra cómo esta herramienta, además de facilitar el trabajo de cuerpo docente, permite recepciones más eficientes (y amables) por parte de un alumnado que, en la tonalidad del audio, puede obtener matices que son imposibles de captar en los *feedback* escritos, interpretados como más fríos y directivos.

2.1.3. Aprendizaje cooperativo

Finalmente, el tercero de los elementos que vertebrarían el aprendizaje centrado en el alumnado sería el de las metodologías de trabajo cooperativo, entre las que destacan el aprendizaje basado en grupos (Abg) y el basado en proyectos (Abpj). Apoyados en principios constructivistas y relacionales fuertemente establecidos, ambos modelos presentan diferencias de estructura y lógica en su proceso de implementación. Si en el Abg se pasa del conocimiento (aprovechando el aula invertida) a la aplicación, en el Abpj la lógica es la inversa (Michaelson, 2014): la problemática sirve de excusa para la identificación autónoma por parte del alumnado de los vacíos conceptuales que tiene que cubrir. Ahora bien, para evitar confusiones, es necesario diferenciar el aprendizaje basado en problemas (Abp) del basado en proyectos (Abpj): en el primero, uno de cuyos ejemplos de implementación lo encontramos en *Márgenes* de la mano de Vargas (2021), la esencia es la resolución del problema, lo que orienta la lógica del aprendizaje a la adquisición de los contenidos; por el contrario, en el segundo la base está en la realización de un proyecto, de forma que la aspiración central es lograr su aplicación (Stefanou, 2013).

La asignatura *Fundamentos de Análisis Político* se sostiene en el Abpj, que orienta la dinámica a un producto colaborativo que necesita de la contribución de todas las personas del grupo, cuyo resultado formal es la excusa para la adquisición de conocimientos en los que la experiencia, así como la reflexión activa, es fundamental (Kokotsaki, 2026; Barron et al, 1998). Concretamente, el alumnado está organizado en grupos estables que trabajan en una sesión presencial todas las semanas durante todo el cuatrimestre. En este periodo, mediadas diversas actividades individuales y grupales, deben elaborar un proyecto, escalonado en tres entregables, en el que identifican las claves de un fenómeno político de actualidad¹.

Así las cosas, la dinámica que se presenta en el apartado 3, desplegada el primer día de clase, busca evidenciar ante el alumnado las claves de la lógica cooperativa desde la experiencia. Y, además, busca hacerlo activando la motivación, que de acuerdo con Blumenfeld et al (1991) es clave en este modelo. Ahora bien, la lógica cooperativa debe considerar que el género importa en las aulas y también se expresa en la forma en que trabajan en grupos.

2.2. Las desigualdades de género en las aulas de educación superior

Son muchos los estudios que abordan el peso del género en educación superior. En Ciencia Política encontramos aportes centrados en el currículum formal que miden la presencia del género

¹ Para más información sobre la estructura, organización y evaluación de la asignatura ver Ahedo (2005), disponible en <https://bit.ly/3KsP21k>. Por otra parte, los materiales docentes de la asignatura se pueden consultar en Ahedo (2016), disponible en <https://bit.ly/3Glt8oC>

en los materiales, temarios y recursos bibliográficos (Verge & Alonso, 2019). Más aún, gran cantidad de investigaciones vienen evidenciado desde los años 80 (Hall & Sandler, 1982) la existencia de sesgos que afectan a la evaluación en los ejercicios (Moss-Racusin et al, 2012), la calificación con notas excelentes a las alumnas (Bengoechea, 1995), la retroalimentación (del Castillo & Corral, 2011), la atención (Canada & Pringle, 1995; Hall & Sandler, 1982) o la participación en el aula (Fassinger, 1995; Canada & Pringle, 1995).

A la hora de comprender estos sesgos, la teoría feminista analiza el sistema sexo-género de dominación masculina desde un marco analítico que se sostiene en la forma en que se atribuyen papeles a hombres y mujeres en base a una triple dicotomía que diferencia lo público de lo privado, lo productivo de lo reproductivo y lo racional de lo emocional. Así, Martínez Palacios (et al, 2018), en un estudio sobre las limitaciones de las mujeres en espacios participativos observa cómo los hombres asumen posiciones públicas, racionales y productivas, socialmente valoradas. Apoyada en los aportes de Bourdieu, Martínez-Palacios identifica un *hábitus* en las participantes femeninas que se ven recluidas a roles privados, emocionales y reproductivos, menos visibles y con menor valoración social, como consecuencia de la asunción de una serie de normas de género, entendidas éstas como mandatos sociales interiorizados. Entre otras, destaca la tendencia a la discreción, la perfección y la responsabilidad.

Apoyado en este marco interpretativo, el equipo de investigación de la UPV/EHU en el que colaboro, *Parte Hartuz* (participando en euskera) ha implementado una Investigación Acción Educativa (IAE) en la Facultad de Ciencias Sociales de la UPV/EHU entre 2018 y 2022 tratando de identificar la forma en la que opera el sistema sexo-género en el trabajo en grupo del alumnado. A lo largo de 4 años se ha movilizado al alumnado y el profesorado en diversas dinámicas entre las que destaca el análisis sistemático de la presencia del género en las guías docentes, una encuesta para conocer la receptividad a la perspectiva de género, dos grupos de discusión (a este respecto ver Amurrio et al, 2020 y Zugaza et al, 2020), un TFM de una de las componentes del grupo que se apoya en otros 4 grupos de discusión y 2 mapeos corporales de los malestares (ver Gómez-Etxegoien, 2021) y 5 cursos de formación en perspectiva de género al profesorado de la UPV/EHU. En el curso 2021-2022 la IAE ha avanzado con ampliación del equipo tras la conformación de un grupo motor con otras 10 alumnas de la facultad, que además de realizar un nuevo diagnóstico de desigualdades, han identificado herramientas para su gestión en el trabajo grupal (Ahedo et al, 2022). Esta IAE ha permitido validar la pertinencia del marco analítico asentado en la triple dicotomía y su concreción en las citadas normas de género, concluyendo una tendencia a asumir roles privados, reproductivos y de gestión emocional y de los conflictos en los trabajos grupales en Ciencia Política por parte de las alumnas. Más aún, esta IAE ha permitido confirmar, en base a los testimonios de las participantes, que este tipo de tareas no son visibles al ojo del profesorado y no son reconocidas, afectando a la motivación, la auto-eficiencia y la evaluación. Por el contrario, ejercicios “productivos y públicos” como las presentaciones orales enfrentan a algunas alumnas a situaciones de estrés asociadas a la amenaza estereotipada (Steele, 1997); lo que se une al síndrome de la impostora y se concreta en valoraciones negativas sobre su desempeño que afectan a su aprendizaje y su futuro profesional. El efecto combinado de un trabajo reproductivo y privado no reconocido y una dificultad por mostrar eficiencia en las dinámicas productivas y públicas se concreta en una pérdida de agencia y visibilidad de parte del alumnado femenino (Gómez-Extegoien, 2021; Ahedo et al, 2022).

El citado TFM de Gómez-Etxegoien (2021), es clave para evidenciar la forma en la que operan las desigualdades de género. Apoyada en 4 grupos de discusión y dos mapeos corporales ha identificado tres normas de género que afectan a las alumnas. De una parte, señala que el mandato de la discreción genera silenciamiento, muchas veces auto-infligido, como consecuencia de las presiones a las que se ven sometidas las alumnas, e incluso del ninguneo y desprecio por parte de sus compañeros. A través de los testimonios recogidos percibe en la discreción interiorizada en las mujeres la norma general que las alumnas incorporan al tener que ocupar un espacio o posición que no sienten que ha sido el designado como suyo. En algunos casos, ello tiene efectos demoleadores cuando se enfrentan a una tarea cotidiana como una presentación oral ante la clase, que se concreta en

consecuencias como el pánico a hablar en voz alta, paralización, bloqueos, dolores de tripa, rojeces, nerviosismos, diferentes grados de angustia, sensación de malestar con una misma... Genera una auto-percepción más negativa, que va acompañada una falta de seguridad y confianza, sensación de insatisfacción constante, miedo a expresar sus ideas en público, estrategias de evitación y el auto-silenciamiento. (ibid, p. 94)

El segundo de los mandatos de género que opera es el de la perfección, que en las aulas se concreta en señales sutiles y abruptas para que las alumnas asuman responsabilidades y exigencias que son esperadas en cuanto mujeres: hacer buenos apuntes, ser ordenadas, tener buena letra, hacer buenos trabajos, ser capaces de presentarlos bien, estar a la altura de sus compañeros... La idea de la perfección (imposible de satisfacer) explica fenómenos como el síndrome de la impostora (Ramsey & Brown, 2018) o la amenaza del estereotipo (Steele, 1997). Esta norma se incorpora y se encarna en los cuerpos y formas de hacer de las alumnas en las aulas universitarias y acarrea consigo el silenciamiento, la discreción y la exclusión de la participación, así como cumplir con la imagen de la feminidad ideal, lo cual condiciona su manera de participar públicamente.

Finalmente, Gómez-Etxegoien (2021) identifica una tercera norma, la de la responsabilidad, por la cual las mujeres han sido socializadas en la importancia de ser responsables y de cumplir con "obligaciones". Ello tiene que ver con la dimensión reproductiva del sistema binario que orienta a las alumnas a labores de mantenimiento y cuidado de terceros (Martínez-Palacios, 2018). Así,

la norma de la responsabilidad se une a la de la disciplina en las aulas y tiene que ver con la dimensión más reproductiva de los trabajos grupales como la organización, división de las tareas, asegurarse de que están hechas todas las partes, de que el trabajo está correctamente realizado, tener en cuenta las fechas de entrega, la gestión de los conflictos internos que puedan surgir... (Gómez Etxegoien, 2021, p. 106)

Así las cosas, la experiencia presentamos a continuación se sitúa en la intersección de dos preocupaciones que pretendemos trasladar al alumnado desde la primera de las sesiones, con el apoyo de la experimentación práctica: de una parte, la necesidad de evidenciar las claves sobre las que se asienta el modelo de aprendizaje cooperativo; de otra parte, la importancia de visibilizar cómo este puede estar atravesado por las desigualdades de género. Todo ello con el objetivo de mostrar el sentido colectivo de lo político, ejemplificado en el proceso de aprendizaje.

3. EL PRIMER DÍA DE CLASE

La importancia del primer día de clase estriba no solo en que permite enmarcar la asignatura introduciendo conceptos claves a trabajar (Winston, 2007; Brouillette & Turner, 1992), sino que determina el clima del resto del curso (Dorn, 2014), como consecuencia del efecto “halo” analizado por Khaneman (2011): si siempre es importante “comenzar con buen pie”, más lo es en una asignatura que despliega una dinámica de trabajo intensiva para el alumnado.

El efecto “halo” se combina con otros dos elementos para definir la importancia de estas primeras horas: los principios homeostáticos y neurológicos que conforman la cognición humana (Damasio, 2010). Como están demostrando los avances en neurología, las emociones son claves en cualquier comportamiento humano y se están mostrando esenciales en educación (García, 2022; Larruzea et al, 2020; Immordino & Damasio, 2011). Ello concuerda con la esencia constructivista y relacional de los procesos de aprendizaje cooperativos: escenarios contradictorios como los descritos (recordemos los ejemplos de la saliva y el pintauñas) generan respuestas neurales y emocionales que obligan al alumnado a salir de su “zona de confort” modificando preconcepciones curriculares y comportamentales (Prince & Felder, 2006).

La base de estas emociones se entiende por la lógica biológica homeostática, caracterizada por la huida de todo ser vivo de escenarios interpretados en clave de malestar y la aproximación a entornos que generan bienestar. Ello tiene relevancia en las presentaciones de las asignaturas ya que la predisposición al malestar genera dos mecanismos: el de defensa y el de ataque. Por el contrario, ante sensaciones de bienestar se activan los de la relajación y el acercamiento. De acuerdo con ello, en el diseño de la dinámica que se presenta a continuación, parto de la consideración de que una presentación fría, directiva, en la que el cuerpo docente marca relaciones jerárquicas asentadas en el control total puede predisponer al alumnado emocionalmente a la distancia, cuando no a una prevención en términos defensivos que podrían condicionar el desarrollo posterior del curso. Por el contrario, con García (2022) considero que comenzar el primer día de clase desde la sorpresa y una horizontalidad que muestre que la centralidad del proceso está en sus preocupaciones, puede ayudar a que este “efecto halo”, mediado por un bienestar emocional, acompañe el posterior proceso de aprendizaje.

Por ello, una semana antes del comienzo de la asignatura envíe un email al alumnado informando de la importancia de asistir a la presentación. En este mensaje, en el que se adjunta el cuento que cierra la novela *Historia del Rey Transparente* de Rosa Montero² y que sirve de guía del curso, se adelanta que la asignatura se asienta en un método innovador de docencia que pone el protagonismo sobre ellos y ellas. Les advierto que la sesión será muy dinámica ya que experimentarán las metodologías que usarán a lo largo del semestre. El objetivo de este mensaje, previo al comienzo de las clases, es crear un “ancla” (Khaneman, 2011) elevada de expectativas (y desconcierto por la centralidad que el citado cuento tendrá en el desarrollo del curso) que es agradecida por el alumnado (García, 2022; Higgins, 1999).

Ese día, la actividad desarrollada durante 2 horas se despliega con intensidad propiciando que las emociones positivas tengan un peso importante: está en juego el aprendizaje del resto del curso (Immordino & Damasio, 2007; García, 2022). La clase comienza con una presentación personal en la

2 Una ejemplificación práctica del uso de este cuento puede observarse en el Open Ware Course siguiente <https://bit.ly/3KgTK18>

que incido en aspectos profesionales, pero también en aficiones. Una de ellas me permite comenzar a trabajar elementos centrales de la materia desde ejemplos cotidianos. Así, apoyado en la novela de crimen, muestro cómo Sherlock Holmes ejemplifica los rasgos de la modernidad y su fe en la razón; mientras que el *Hard Boiled* remite a la postmodernidad y la crisis de las utopías de la mano de protagonistas atormentados por la certeza de que su acción no logrará acabar con la injusticia.

Después de esta presentación, y señalando que una clave de toda disciplina ejercer una labor detectivesca, presento estos dos enigmas (Ver ilustraciones 1 y 2).

Inmediatamente, pido al alumnado que trate de resolverlos, generando un lazo de complicidad solicitando a quien previamente conozca la respuesta del primer enigma que no lo dibuje, “a fin evitar spoiler”. Porque, después de unos minutos de trabajo individual en los que nadie resuelve el primero de los ejercicios (como seguramente sucederá quien lea este texto si no conoce previamente la respuesta), les emplazo a esperar al final de la clase (y del artículo) para conocer la respuesta. Les advierto, en consecuencia, que quien no regrese tras el descanso (o no continúe leyendo este texto), nunca sabrá lo que esconde este primer juego de ilusión (Ilustración 1). Reafirmada la atención paso a centrarme en el segundo ejercicio y pido que vayan levantando la mano en función del número de espacios obtenidos (Ilustración 2).

Cuando alguien señala que ha alcanzado 11 espacios, como se visualiza en la figura 2.4 de la Ilustración 3, pregunto cómo se ha hecho. Normalmente ha sido por azar, de forma que propongo buscar una explicación. Guiando la reflexión, se identifica una regla: cada línea dibujada cruza las anteriores. Así, la primera línea (en color negro en la figura 2.4 de la Ilustración 3) es atravesada en un punto por la segunda (color azul); después por la tercera (color rojo) en dos puntos; y finalmente por la cuarta (morada) en tres puntos correspondientes a los trazos previos. Llegado este momento, les felicito por haber encontrado la esencia de una teoría: descubrir patrones ocultos a un fenómeno a través de regularidades.

Une con 4 líneas consecutivas los puntos

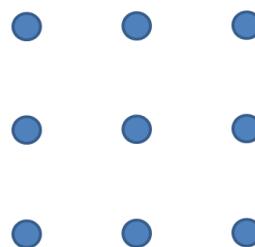


Ilustración 1: Primer enigma

con 4 líneas

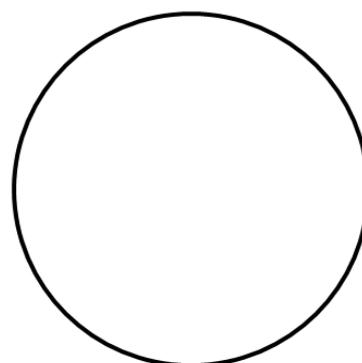


Ilustración 2: Segundo enigma

Figura 2.1 (5 espacios)

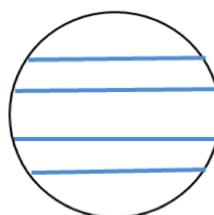


Figura 2.2 (8 espacios)

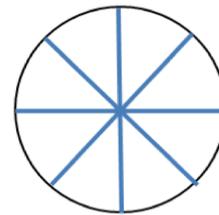


Figura 2.3 (de 5 a 10 espacios)

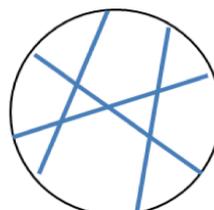


Figura 2.4 (11 espacios)

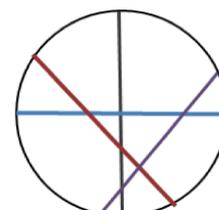


Ilustración 3: Respuestas al segundo enigma

Esta cuestión da pie a señalar que la esencia de la asignatura es aprender a teorizar encontrando regularidades; en nuestro caso a través de la colaboración: les indico que el método de aprendizaje busca capacitarles para encontrar, trabajando en grupo, patrones que puedan aplicar al análisis de fenómenos sociales. Añado que en eso consistirá la tarea que tienen que hacer a lo largo del curso. Así, presento los temas de la asignatura, que basculan sobre el análisis de las estructuras, la agencia y la conciencia en los fenómenos políticos.

Antes del descanso me valgo de los 4 tipos de respuesta dibujados en la pizarra para explicar la lógica del trabajo cooperativo y la estructura argumental de los entregables que deben presentar. Respecto de la primera cuestión, las 4 formas de dibujar las líneas (Ilustración 3) permiten evidenciar diversos tipos de trabajo en grupo, de las que solo uno representa el modelo cooperativo. Tras una breve reflexión en grupos pequeños, señalo que trabajar cooperativamente es más que “estar en un grupo”: significa colaborar para que el resultado no sea un agregado azaroso. Les indico que solo es posible lograr un análisis rico y complejo —concretado en mayor número posible de “partes” de la realidad (apunto a la figura 2.4)— si el trabajo se traba colectivamente aprovechando los saberes y capacidades de todos y todas las participantes. Por el contrario, trabajos grupales en los que no haya interacción (señalo la figura 2.1) o se asienten en liderazgos personales o desequilibrios grupales en los que solo una persona trabaja (muestro la figura 2.2), o que sean simplemente azarosos (me centro en la figura 2.3), no permiten generar resultados óptimos.

En segundo lugar, este enigma también permite explicar el proceso óptimo de redacción de los entregables que conforman el proyecto. Así, les indico que la imagen 2.1 (ilustración 3) ejemplifica cómo es un trabajo en el que cada uno ha hecho su tarea sin pensar en los demás: no hay relación entre las partes y la mirada es limitada en cuanto a potenciales resultados (4 perspectivas de un tema); que la imagen 2.2 solo muestra unidad en la apariencia (bien porque una persona se ha encargado de articularlo; bien porque una persona ha impuesto su mirada); que la 2.3 refleja un desastre de trabajo que es el resultado del azar. Les pido que lo recuerden y me permitan, señalado la imagen 2.3, explicar qué aspectos se valorarán con un 0 en los entregables: ausencia de un mínimo rigor en la presentación concretado en cambios de formato en el texto; primera persona del singular en cualquiera de los párrafos, que denota que nadie del grupo ha leído las partes elaboradas por el resto. Concluyo acordando con el alumnado cómo los tres primeros ejemplos muestran una falta de colaboración y coordinación en la articulación de un informe. Y que solo la imagen 2.4 evidencia que las variables que cada uno ha investigado se han relacionado cooperativamente en una narración articulada (para ello, recuerdo la forma en la que se han dibujado las líneas en esta imagen).

Así se llega al descanso y les emplazo a reencontrarnos en los jardines del campus. Ello genera excitación y sorpresa. E incertidumbre en mi caso por la importancia de la dinámica que sigue, que requiere de la presencia mayoritaria del grupo. Les recuerdo que quien desee conocer la respuesta al primero de los enigmas (Ilustración 1) deberá esperar al final de la clase (y de este artículo). Pasado el tiempo de descanso, fuera del aula, activo una dinámica que les reparte en hileras con preguntas aparentemente aleatorias. En base a la respuesta, el alumnado se va dividiendo en grupos por el color de pelo (rubio o moreno), su equipo de fútbol (Athletic de Bilbao u otro), tipo de estudios previos (públicos o privados), lengua materna (euskera o castellano) y, finalmente, el género (masculino, femenino o no binario). En este punto, habiéndoles despistado para evitar que advirtieran sobre mi deseo de lograr una composición mixta, les organizo

en conjuntos de tres personas de cada fila para crear grupos mixtos. El alumnado sobrante (y quienes se han definido como personas no binarias) se recluta para la observación de la dinámica. Mientras la mayoría va al aula, explico a los segundos que, aunque el resto no lo sepa, en las dinámicas que seguirán se busca detectar patrones de comportamiento en base al género en la forma en que interactúan en los ejercicios. Doy breves pautas sobre qué puede suceder (cortes de palabra, desautorizaciones, emplazamientos a tomar notas) y les pido rellenar una ficha que mide cuantitativa y cualitativamente la participación en términos de género.

Al acceder a clase, el alumnado está organizado en grupos mixtos. Les anuncio que vamos a experimentar la lógica del trabajo cooperativo. En pantalla proyecto un cronómetro gigante y cuando se pone en marcha les pido que, en grupos de seis, identifiquen seis palabras sobre política en seis minutos. Algunos grupos reaccionan al Phillips 666 negociado el resultado y agotan el tiempo; otros, los menos, elaboran un sumatorio de conceptos y finalizan rápidamente de forma que cada cual se dedica a sus cosas el tiempo sobrante. Transcurridos los seis minutos, les pido que hagan una definición de política que integre estas palabras. El alivio y satisfacción de los rostros de quienes han negociado y cooperado, escogiendo las palabras en base a algún criterio, contrasta con la sorpresa y cierta frustración de los que han elegido las palabras sin coordinación (proponiendo una cada uno de ellos, por ejemplo) o sin criterio. Los primeros saben que harán una buena definición; los otros grupos saben que les será complicado que tenga sentido.

Antes de que se pongan a trabajar en la realización de la definición, aprovecho para volver al enigma dos (fijando la atención en la pizarra en la que están dibujados los resultados de la Ilustración 3) para recordar que el trabajo cooperativo no es un sumatorio de trabajos individuales (2.1 de la Ilustración 3) como sucede en el Phillips 666 si cada persona propone una palabra y no se delibera; ni un caos azaroso (2.3), como sucede si han “vomitado palabras sin ton ni son solo para llegar a 6 rápido”. Llegado a este punto sugiero que si en algún grupo solo ha participado una persona (fijo la atención en la figura 2.2) y el resto han visto impedida su aportación, le inviten a que haga él solo la definición (lo que genera risas en el aula).

Tras un tiempo para la redacción de las definiciones y su plasmación en una cartulina, doy paso a la tercera dinámica: les indico que ha llegado momento de “premiar” a quien trabajó cooperativamente y “castigar” a quien no lo hizo. Les pido que se repartan las definiciones y que lean la que les ha tocado de otro grupo, pidiendo que, a la vez que se preparan para defender la suya, elaboren críticas fundadas, pero “despiadadas” de la definición ajena. Les aviso de que es la primera y última vez que se les permitirá en el aula desatar sus “instintos asesinos”, así que les pido “que lo aprovechen”³. Tras la preparación de la crítica se inicia un debate de 15 minutos en el que mi papel se limita a identificar el grupo que critica y dar la palabra al que se tiene que defender, siendo la participación pública espontánea.

Entre tanto, quienes están observando han medido la participación cuantitativa y cualitativa en términos de género: el tiempo empleado en expresarse en cada dinámica y si se reproducen, y de qué manera, estereotipos previamente explicitados en la ficha. Las experiencias medidas

3 Este aspecto, permite mencionar de pasada que la clave de la asignatura es el respeto y una actitud abierta al aprendizaje y a la colaboración. Que las malas formas no serán toleradas. Y que el objetivo de un debate en esta clase nunca será convencer y siempre aprender.

entre 2018 y 2022 reflejan el mismo patrón: un mayor peso en la participación de las alumnas en el Phillips 666 y de los alumnos en la creación de la definición. Respecto de los debates, los hombres suman casi siempre la totalidad del tiempo empleado en hablar en público. Antes de presentar los resultados de los observadores, se pide que levante la mano en cada grupo quién ha escrito las palabras en el Phillips 666, quién la definición tras debatirla y quién la ha pasado a limpio para entregarla a otros grupos. Sistemáticamente, el número de mujeres es abrumadoramente mayor en todas las experiencias.

En ese momento pregunto “qué está pasando”; si se observa “una regularidad” (se señala el dibujo 2.4 de la Ilustración 3). Este aspecto permite enmarcar este acontecimiento vivencial en las teorías sobre el sistema sexo-género, que se presentan someramente al final de la sesión y se retoman las primeras semanas de clase para ejemplificar las relaciones de poder, las afecciones estructurales y los procesos de politización. Inmediatamente después, las personas observadoras cuentan qué han visto. Tras explicitar el tiempo de uso de cada palabra en cada una de las tres dinámicas (en los términos anunciados más arriba) narran comportamientos detectados: en las experiencias implementadas son recurrentes emplazamientos directos a las mujeres a escribir; papel directivo de los debates sobre las definiciones por hombres, incluso aunque hablen menos; control del tiempo por mujeres. Aferrado a la ceguera de género, el alumnado suele mencionar que en el Phillips 666 hablan más las mujeres. Ello da pie a presentar la clave binaria del sistema sexo-género: esta dinámica se ha planteado porque tiene una fuerte dimensión privada y reproductiva (hay que controlar tiempos, organizar palabras y la deliberación, en línea con la norma de la responsabilidad) frente a la productiva de la creación, crítica y defensa de la definición (requiere seguridad y dominio público, incompatible con las normas de la discreción y la perfección). Se recuerda quién ha hablado en el debate. Prácticamente solo hombres.

Con esa estrategia, buscamos que la desigualdad tome cuerpo en el aula. Sobre esta experiencia, se explica someramente una clave de la asignatura: la necesidad de comprender las estructuras como realidades estructuradas por la acción (prácticas como las desarrolladas: hablar, coger el boli) y estructurantes de la acción (roles productivos o reproductivos; públicos o privados). Todo ello permite iniciar un breve debate en el que se analiza cómo interpretaba el alumnado este tipo de asuntos hasta ese momento. Es recurrente en el caso de las chicas el reconocimiento previo de estos comportamientos desde claves privadas, como “la timidez” (que explica el no hablar en público), la “tendencia al control” (que parece subyacer al tomar notas) o la “inseguridad” (para elaborar argumentaciones en contextos conflictivos).

Así, se da paso a la ¿última? de las dinámicas de la sesión, señalando que eso, “pensar que el problema era suyo”, era precisamente lo que le sucedía a la *Cenicienta* (Ahedo & Alvarez, 2021; Ahedo, 2022). La sorpresa por el giro apoyado en un cuento da pie a que pueda avanzar preguntando si creen en la magia. Para acto seguido, señalar que la magia no existe. Que lo que existe es la capacidad de la *Cenicienta* para tomar en cuenta que no está sola, que no nació para fregar suelos; y que “sólo si se da cuenta de que está condenada a fregar suelos porque cree que su problema es privado, sólo entonces, podrá levantar la vista y verá que hay miles, millones de cenicientas que también creen que han nacido para fregar suelos, para coger bolígrafos o para permanecer en silencio”. Precisamente, señalo, la magia de la política es ver que estos actos interpretados en clave privada tienen un origen estructural. Y que, “si las cenicientas se unen”, entonces “pueden cambiar el cuent”o y tratar, por medio de la política, de encontrar respuestas colectivas que “(n)os

permitan” acceder al poder que representa el Príncipe, “convirtiéndolo, por qué no, en la res pública, la cosa pública” (Ahedo, 2022). Y de paso, “dar una lección a las madrastra y hermanastras”. Finalizo definiendo la magia como el proceso político que “permite cambiar cuentos” gracias a la consideración pública de problemas previamente interpretados como privados.

Simulo que acaba la clase, agotado en un “juego” en el que he “jugado” con una gran cantidad de metáforas (De Lauerentis & Porta, 2020), amagando una despedida en la que les animo a ser parte activa en la asignatura mientras les recuerdo lo que han aprendido: claves para trabajar en grupo y hacer trabajos; la esencia de una teoría; y su vivencia. Les felicito por haber comprendido y vivido el sistema sexo-género. Y les advierto, finalmente, que tengan todo muy en cuenta en cuenta en los trabajos en grupo... Hay un rumor... Alguien alza la voz. “Profe, no hemos resuelto el primer enigma...”.

4. CONCLUSIÓN: SALIENDO DE LOS MÁRGENES APARENTES

Este texto se ha apoyado en la experiencia para narrar (Leite & Suarez, 2020) un abordaje personal del primer día de una asignatura asentada en el trabajo cooperativo, que está siendo implementado de forma sistemática desde hace 4 años. Tras describir las claves de la mirada centrada en el alumnado que puede impregnar la presentación, los contenidos y el modelo, he tratado de ejemplificar estas posibilidades en una sesión que (i) pretende marcar el sentido del curso, (ii) se asienta en ejemplos ligados a la cultura popular del alumnado y (iii) se ha fundamentado en la vivencia, aspirando, de acuerdo con Díez Navarro (2021) a que la universidad se convierta en un espacio en el que la teoría se atraviesa con la práctica.

Este acercamiento se ha realizado incorporando la mirada de género a la enseñanza activa, continuando una trayectoria presente en sociología y ciencia política que muestra evidentes resultados positivos para el aprendizaje. Ahora bien, en este modelo vamos más allá; otros abordajes como el de Adkins (2018), quien identifica los sesgos de género que descansan a las preferencias profesionales del alumnado; el de Smith (2017), quien modifica un Monopoly con perspectiva inter-seccional creando sanciones específicas para “jugadores” atravesados por vulnerabilidades cruzadas; o el de Berkowitz et al (2010), quien detalla dinámicas para evidenciar las diversas formas de construcción social de la masculinidad y la feminidad. Si en todos ellos está presente el juego y la sorpresa como activador del aprendizaje (García, 2022), a diferencia de los anteriores acercamientos, la experimentación que he presentado no está en el “a fuera” (sea el de la profesión, un juego o una simulación) sino en el “adentro” de la experiencia individual. Ello posibilita no solo explicar cómo funciona el sistema sexo-género en abstracto, sino encarnarlo en la experiencia mostrando cómo las desigualdades están presentes en las aulas. Más aún, el diseño de la dinámica busca evidenciar cómo estas pautas encajan con los patrones identificados por la teoría feminista (Martínez-Palacios et al, 2018): las normas de género refuerzan el papel de las chicas en dinámicas reproductivas e invisibles mientras que maximizan la tendencia masculina a asumir roles públicos y productivos. En definitiva, en estas líneas he presentado una herramienta que permite hacer visible esta lógica al alumnado con la excusa de ejemplificar en qué consiste el trabajo cooperativo el día de la presentación. Todo ello enmarcado en un primer día de clase que se espera que no olviden y en el que las imágenes les han mostrado cómo se construye una teoría; cómo se trabaja en grupos cooperativos y cómo se pueden hacer buenos entregables.

En este texto espero haber mostrado una secuencia docente que aspira a convertir la universidad en un espacio de encuentro (López Carretero, 2021), de creatividad y agencia adaptable a otros entornos. En última instancia, siempre hay un primer día de clase; siempre hay una oportunidad para mejorar y seducir en el trabajo cooperativo; y por ahora, sigue habiendo una necesidad de evidenciar y gestionar las desigualdades. Lo que me recuerda que no he dado solución a un enigma que solo se resuelve cuando se deja de ver algo que no existe, pero nos condiciona impidiendo resolver el problema: un cuadrado. Finalizar la clase con la resolución de este enigma permite acabar de asentar una clave de la imaginación sociológica: la importancia de trascender lo aparente.

En nuestro caso, el de las personas interesadas en superar los márgenes tradicionales del aprendizaje, la solución a este enigma nos aporta otra lección: que debemos romper el marco (Leite & Suarez, 2020) hasta ahora mediado por una centralidad docente que nos ata a contenidos y procedimientos, a prácticas verticales y distantes, a orientaciones finalistas asentadas en la memorización... que no se adecuan ni al alumnado ni a nuestros tiempos. Por ello, debemos superar los limitados marcos actuales de la docencia para orientarla más allá de los márgenes: hacia un aprendizaje que debe superar la mera enumeración de contenidos para pasar a aportar herramientas; que debe subvertir la pasividad desde la actividad; y que debe acabar con la frialdad y la distancia desde la horizontalidad y la cercanía; en definitiva, un aprendizaje que cambia el marco del docente al alumnado.

Concluyo la clase y el texto señalando que si las desigualdades se analizan desde lo aparente (en la Ilustración 1 un cuadrado, en Ciencia política una consideración privada del comportamiento que entiende el no hablar como “timidez” o el tomar notas con “ser organizadas”) nunca se encontrará la solución. Por el contrario, si se rompe con lo aparente y buscamos fuera de los marcos establecidos... se hace evidente que la respuesta siempre está más allá de lo individual y debe leerse en nuevos márgenes definidos en clave pública.

Se cierra la puerta y se abandona el aula, y este texto, señalando que, si lo personal es político, siempre lo es en las aulas: por ello, el aprendizaje debe ser cooperativo y no individual. Y, sobre todo, igualitario, buscando visibilizar injusticias como primer paso a aportar soluciones colectivas a problemas previamente considerados como privados.

REFERENCIAS

- Adkins A.M. (2018). Gendering Occupations: An Introductory Exercise for Teaching Reproduction of the Binary Gender System. *Teaching Sociology*, 46(4), 324-334. <https://doi.org/10.1177/0092055X18787601>
- Ahedo I. (2015). Si se puede! De la injusticia a la justicia. *IKD baliabideak*, 9. Disponible en <https://bit.ly/3KsP21k>

Une con 4 líneas consecutivas los puntos

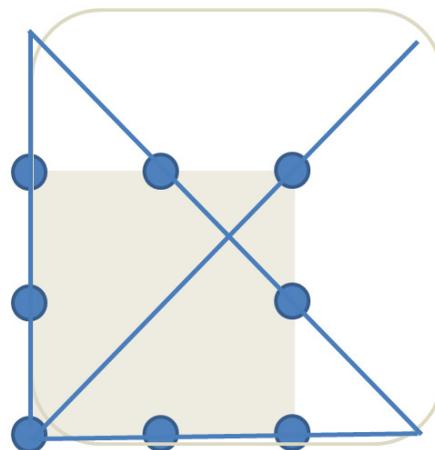


Ilustración 4: Respuesta al primer enigma

- Ahedo, I. (2016). Fundamentos de Análisis Político. *Open Course Ware*. 2016/12. UPV/EHU. Disponible en <https://bit.ly/3GIt8oC>
- Ahedo, I. (2021). Beyond the margins of neoliberalism: Biological and Neurological Foundations of Action Research. *International Journal of Action Research*, 2-2021, 115-137. <https://doi.org/10.3224/ijar.v17i2.02>
- Ahedo, I. & Álvarez, I. (2021). Cuando las cenicientas se unen: docencia cooperativa y gestión de las desigualdades de género en Ciencia Política. En IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València (pp. 1054-1069). <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13674>
- Ahedo, I., Martínez, P., Aguado, D., Álvarez, I. & Gómez-Etxegoen, C. (2022). Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en Educación Superior: activando la agencia del alumnado. *Prisma Social*, 37 [en prensa]
- Ahedo, I. (2022). When Cinderellas unite. *International Journal of Action Research*, 1, 28-32. <https://doi.org/10.3224/ijar.v18i1.04>
- Ahrens, P., Erzeel, S., Evans, E. et al. (2021). Gender and politics research in Europe: towards a consolidation of a flourishing political science subfield? *European Political Science*, 20, 105-122. <https://doi.org/10.1057/s41304-020-00304-8>
- Atchison, A. L. (2017). Where Are the Women? An Analysis of Gender Mainstreaming in Introductory Political Science Textbooks. *Journal of Political Science Education*, 13(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1279549>
- Amurrio, M.; Larrinaga, A.; Ormazabal, A. y Ahedo, I. (2021). Las desigualdades de género en la práctica docente universitaria: formación, reflexión y diagnóstico del profesorado de la Universidad del País Vasco -Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). En Á. Rebollo-Catalán y A. Arias (Coords.) *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 241-264). Dykinson.
- Barron, B., Schwartz, D.L., Vye, N. et al. (1998). Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311. <https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672056>
- Bengoechea, M. (2015). Las buenas alumnas ante los TFG: atrapadas entre la cultura comunicativa femenina y el androcentrismo. En Libro de Actas de la III Xornada de Innovación en Xénero, Docencia e Investigación (pp. 9-35). Universidade de Vigo, Unidade de Igualdade.
- Berger, P., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Berkowitz D., Manohar N. & Tinkler J. (2010). Walk Like a Man, Talk Like a Woman: Teaching the Social Construction of Gender. *Teaching Sociology*, 38(2), 132-143. <https://doi.org/10.1177/0092055X10364015>
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Ronald W, et al. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Brouillette, J. & Turner, R.E. (1992). Creating the Sociological Imagination on the First Day of Class: The Social Construction of Deviance. *Teaching Sociology*, 20, 276-287.
- Canada, K. & Pringle, R. (1995). The Role of Gender in College Classroom Interactions: A Social Context Approach. *Sociology of Education*, 68(3), 161-86. <https://doi.org/10.2307/2112683>
- Cassese, E. Holman, M., Schneider, M & Bos A. (2015) Building a Gender and Methodology Curriculum: Integrated Skills, Exercises, and Practices. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985106>

- Dahlerup, D. (2010). The Development of Gender and Politics as a New Research Field within the Framework of the ECPR. *European Political Science*, 9, S85-S98. <https://doi.org/10.1057/eps.2010.45+->
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Pantheon.
- De Laurentis, C. & Porta, L. (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 152-171. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8802>
- Deets, S. (2009) Wizarding in the Classroom: Teaching Harry Potter and Politics. *PS: Political Science and Politics*, 42(4), 741-744. <https://doi.org/10.1017/S104909650999014X>
- Del Castillo, Ó. & Corral, J. A. (2014). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487-498. <https://doi.org/10.1174/113564011798392415>
- Díez Navarro, M. (2021). ¿Qué es más importante: la teoría o la práctica? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 178-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.10529>
- Dorn, D. (1987). The First Day of Class: Problems and Strategies. *Teaching Sociology*, 15(1), 61-72.
- Edwards N. (2010). Using Nail Polish to Teach about Gender and Homophobia. *Teaching Sociology*, 38(4), 362-372. <https://doi.org/10.1177/0092055X10378821>
- Fassinger, P. (1995). Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96. <https://doi.org/10.2307/2943952>
- García Pérez, J. B. (2022). Motivación. Clave para un aprendizaje activo y profundo. *Journal of parents and teachers*, 389, 18-23. <https://doi.org/10.14422/pym.i389.y2022.003>
- Goikoetxea, E. & Pascual G. (2012). "Aprendizaje cooperativo; bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia". *Educación XX1*, 5(1), 227-247. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Gómez-Etxegoien, C. (2021). Haciendo visible el género en las aulas universitarias: centralidades, marginalidades, dominaciones y resistencias. (Trabajo Fin de Master inédito). UPV/EHU.
- Goldsmith, M. & Goldsmith, C. (2010) Teaching Political Science in Europe. *European Political Science*, 9, S61-S71. <https://doi.org/10.1057/eps.2010.38>
- Hall, R. M. y Sandler, B. R. (1982). The Classroom Climate: A Chilly One for Women? The project.
- Haney, R. (2018). "Doing, being, becoming: a historical appraisal of the modalities of project-based learning". *Teaching in Higher Education*, 23(6), 769-783. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421628>
- Higgins, P. (1999). Unconventional First Days: Encouraging Students to Wonder about Social Life and Learning. *Teaching Sociology*, 27(3), 258-263.
- Iglesias, P. (2015). *Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de Tronos*. AKAL.
- Immordino M. H. & Damasio, D. (2011). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *LEARNing Landscapes*, 5(1), 115-131. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.535>
- Ishiyama, J. (2013). Frequently used Active Learning Techniques and Their Impact: a Critical Review of Existing Journal Literature in the United States. *European Political Science*, 12, 116-126. <https://doi.org/10.1057/eps.2012.3>

- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. Kagan Publishing.
- Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Macmillan.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). "Project-based learning: A review of the literatura". *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Larruzea-Urkixo, N.; Cardeñoso, O. & Mondragón, N. (2020). El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XX1*, 23(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23453>
- Leite Méndez, A. & Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2-5. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- López Carretero, A. (2021). ¿Es la universidad un lugar de encuentro? *Márgenes Revista de Educación de la Universidad De Málaga*, 2(1), 191-200. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11648>
- Loyens, S., Magda, J. & Rikers, R. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educ Psychol Rev.*, 20, 411-427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>
- Maiz, R. (2018). Una cuerda sobre el abismo: Modernismo y Postmodernismo en Metrópolis (Fritz Lang) y Blade Runner (Ridley Scott). En M. Alcántara & S. Mariani. La política es de cine (pp. 71-116). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Martínez-Palacios, J., Ahedo, I. & Rodríguez, Z. (2018). Innovaciones democráticas feministas. Dykinson.
- Michalski, R. (1983). A theory and methodology of inductive learning. *Artificial Intelligence*, 20(2), 111-161. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(83\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0004-3702(83)90016-4)
- Monson, R. (2017). Groups That Work: Student Achievement in Group Research Projects and Effects on Individual Learning. *Teaching Sociology*, 45(3), 240-251. <https://doi.org/10.1177/0092055X17697772>
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. y Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>
- Mügge, I., Evans, E. & Engeli, I. (2016). Introduction: gender in european political science education - taking stock and future directions. *European Political Science*, 15, 281-291. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.72>
- O'Connor, K. & Yanus A. B. (2009) The Chilly Climate Continues: Defrosting the Gender Divide in Political Science and Politics. *Journal of Political Science Education*, 5(2), 108-118. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1279549>
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Prince, M. & Felder, R. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. *Journal of Engineering Education*, 95, 123-138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>

- Ramsey E. & Brown, D. (2018) Feeling like a fraud: Helping students renegotiate their academic identities. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 86-90. <https://doi.org/10.1080/10691316.2017.1364080>
- Russel, S., et al. (2007). Benefits of undergraduate research experiences. *Science*, 27 (316) 548-549. <https://www.science.org/doi/pdf/10.1126/science.1140384>
- Smith, S. L. (2017) Gender Stratified Monopoly: Why Do I Earn Less and Pay More? *Teaching Sociology*, 45(2), 168-176. <https://doi.org/10.1177/0092055X13480050>.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Stefanou, C., Stolk, J., Prince, M. et al. (2013). Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 109-122. <https://doi.org/10.1177/1469787413481132>
- Stolk, J. & Harari, J. (2014). Student motivations as predictors of high-level cognitions in project-based classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 231-247. <https://doi.org/10.1177/1469787414554873>
- Taylor, L., McGrath-Champ, S. & Clarkeburn, E. (2012). Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative learning context. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1469787411429186>
- Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 21-40. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9479>
- Verge, T. & Alonso, A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>
- Wilson, M. (2004). Teaching, learning and millennial students. *New directions for student services*, 59-71. <https://doi.org/10.1002/ss.125>
- Winston, F. (2007). First Day Sociology: Using Student Introductions to Illustrate the Concept of Norms. *Teaching Sociology*, 35(2), 161-165. <https://doi.org/10.1177/0092055X0703500205>
- Wolf, M., Wagner, M. J. & Poznanski, S. et al. (2015). Not Another Boring Lecture: Engaging Learners with Active Learning Techniques. *The Journal of Emergency Medicine*, 48(1), 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2014.09.010>
- Woodcock, P. (2006). The Polis of Springfield: The Simpsons and the Teaching of Political Theory. *Politics*, 26(3), 192-199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2006.00268.x>
- Woodcock, P. (2008) Gender, Politicians and Public Health: Using The Simpsons to Teach Politics. *European Political Science*, 7, 153-164. <https://doi.org/10.1057/eps.2008.5>
- Woodcock, P. (2017). Towards dialogue: audio feedback on politics essays. *European Political Science*, 16, 193-205. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.101>
- Zachary, M. (2009). Podcast Lectures as a Primary Teaching Technology: Results of a One-Year Trial. *Journal of Political Science Education*, 5(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/15512160902816249>
- Zugaza, U., Del Hoyo, I., Ureta, M., Ahedo, I. & Amurrio, M. (2020). La inclusión de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad del País Vasco: diagnóstico y propuestas. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 2, 25-48. <https://doi.org/10.17561//ree.v2019n2.2>