

# LA CEGUERA AL GÉNERO EN LA DOCENCIA DE LA CIENCIA POLÍTICA

## GENDER BLINDNESS IN THE TEACHING OF POLITICAL SCIENCE

Tània Verge Mestre (tania.verge@upf.edu)  
Departament de Ciències Polítiques i Socials, Universitat Pompeu Fabra

Alba Alonso Álvarez (alba.alonso.alvarez@gmail.com)  
Departamento de Ciencia Política y Sociología, Universidade Santiago de Compostela

**Resumen.** A pesar del prolífico marco normativo sobre perspectiva de género en las instituciones académicas, su implementación no ha sido efectiva y los sesgos de género siguen operando en todas las políticas universitarias. Este artículo presta atención a la docencia, centrándose en la Ciencia Política. En primer lugar, medimos hasta qué punto la docencia de la disciplina incorpora el conocimiento en materia de desigualdades entre mujeres y hombres y recoge las contribuciones de los estudios de género. Para ello, examinamos todos los planes docentes de primer curso de los grados de Ciencia Política impartidos en las universidades españolas así como los principales manuales introductorios de la disciplina. En segundo lugar, tras constatar la ceguera al género predominante, evaluamos su impacto sobre el alumnado mediante la realización de grupos de discusión. Nuestra investigación visibiliza la existencia de un currículum oculto que reproduce de manera inconsciente las creencias sociales dominantes respecto a los roles de género y al estatus otorgado a hombres y mujeres. También pone en evidencia cómo la práctica docente actual limita el desarrollo de pensamiento crítico y produce graduados y graduadas cuya futura práctica profesional será ciega al género.

**Abstract.** Despite the prolific normative framework on gender mainstreaming in academic institutions, its implementation has not been effective and gender biases underpin all university policies. This article pays attention to teaching, focusing on Political Science. First, we measure the extent to which the teaching of the discipline incorporates knowledge on existing inequalities between women and men and includes the contributions of gender studies. In doing this, we examine the syllabi of all first-year courses of the Political Science degrees offered by Spanish universities as well as the main introductory textbooks of the discipline. Second, after establishing the predominant gender blindness, through focus groups, we evaluate its impact on students. Our research highlights the existence of a hidden curriculum that unconsciously reproduces dominant social beliefs about gender roles and the status accorded to men and women. It also highlights how the current teaching practice limits the development of critical thinking and produces graduates whose future professional practice will be blind to gender.

**Palabras clave:** docencia; universidades; perspectiva de género; currículum oculto; igualdad

GT 4.9 Políticas para la igualdad de género en la ciencia y la universidad

XIII Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política  
Santiago de Compostela, 21-23 de septiembre de 2017

*While mainstream political scientists have become more willing to use sex as a background variable in their research, they have not come to terms with notions of gender, a reluctance that may cause them to make important mistakes in their analysis of politics. Gender is a concept that suggests another major reexamination of what we think about political life. Its implications are insistent and far-reaching, offering a productive means of understanding politics. (...) As it is coming to be defined, gender is embedded in individuals, relationships, institutions, and organizations (Lovenduski, 1998: 333).*

## INTRODUCCIÓN

La transversalidad de género como estrategia para promover la igualdad efectiva de mujeres y hombres ha sido recogida a nivel normativo como un principio de actuación de todos los poderes públicos. Como estrategia de naturaleza comprensiva, implica que todas las estructuras, procesos y políticas tengan en cuenta las necesidades e intereses tanto de las mujeres como de los hombres y se trabaje para eliminar las barreras y los mecanismos de exclusión, a menudo invisibles, que sostienen la desigualdad de género (Consejo de Europa, 1998). En la práctica, no obstante, se observan dificultades para su implementación efectiva, en buena medida por las resistencias que genera la modificación de rutinas, procesos y prácticas enraizadas en la cultura organizativa de las propias administraciones (Cavaghan, 2017; Lombardo y Mergaert, 2013).

Este es el caso de la educación superior. A pesar del prolífico marco normativo sobre perspectiva de género en las instituciones académicas (Alonso, 2015), los sesgos de género siguen operando en las políticas universitarias, incluyendo las prácticas de contratación, promoción y conciliación (Mason y Goulden, 2004); la evaluación de la productividad académica (Wennerås y Wold, 1997); o la asignación de responsabilidades de dirección y de gestión (Monroe *et al.*, 2008)<sup>1</sup>. La investigación y la docencia no resultan una excepción y adolecen también de numerosos sesgos de género (Grünberg, 2011). Todo ello configura un “currículum oculto” cuyo aprendizaje se basa en normas no escritas, como símbolos, prácticas y rutinas, que reproducen de manera inconsciente las creencias sociales dominantes respecto a los roles de género y al estatus otorgado a hombres y mujeres, contribuyendo de este modo a sostener la desigualdad (Margolis, 2001).

---

<sup>1</sup> Sobre las desigualdades de género en la carrera académica dentro de la Ciencia Política, véanse los monográficos de *Politics & Gender* (10:3, 2014) y *PS: Political Science and Politics* (48:3, 2015).

En este artículo prestamos atención al ámbito de la docencia para investigar los déficits en la implementación de la perspectiva de género y las consecuencias que conlleva la ceguera al género predominante. De manera específica, nos centramos en los estudios de Ciencia Política, una disciplina donde los cambios curriculares a este respecto avanzan muy lentamente (Alonso y Lombardo, 2016; Foster *et al.*, 2013; Mügge *et al.*, 2016). Esta dilación resulta inquietante ya que es muy difícil encontrar un área de la Ciencia Política donde el género no sea relevante, especialmente porque las estructuras y políticas públicas producen efectos diferenciados sobre mujeres y hombres (Beckwith, 2005), como demuestran las investigaciones sobre género y política (véase Waylen *et al.*, 2013).

La Ciencia Política ha sido una disciplina tradicionalmente masculinizada, no habiéndose superado todavía la relativa marginalización de las mujeres en la profesión (Bates *et al.*, 2012; Elizondo, 2015). Este hecho, sumado al estatus secundario que se sigue otorgando a los estudios de género (Valiente, 2002: 770), comporta la (re)producción del conocimiento politológico basado en una rígida separación entre vida pública y vida privada (Foster *et al.*, 2013: 568). Conceptos centrales como ‘poder’ o la propia ‘política’ siguen ubicados en la esfera pública y se tiende a considerar a los hombres como los actores públicos por antonomasia (Lovenduski 1998; Tolleson-Rinehart y Carroll 2006). Estos factores sostienen una resistencia continuada a integrar el género y la incidencia de las desigualdades de manera transversal en el núcleo de la disciplina (Atchison, 2013: 228).

El objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, exploramos hasta qué punto la docencia de la Ciencia Política incorpora el conocimiento en materia de desigualdades entre mujeres y hombres y recoge las contribuciones de los estudios de género. Para ello, examinamos todos los planes docentes de primer curso de los grados de Ciencia Política impartidos en las universidades españolas así como los principales manuales introductorios de la disciplina. En segundo lugar, tras constatar la ceguera al género predominante de los planes docentes y manuales, evaluamos su impacto sobre el alumnado, mediante la realización de grupos de discusión. Nuestra investigación pone en evidencia cómo la práctica docente actual limita el desarrollo de pensamiento crítico y produce graduados y graduadas cuya futura práctica profesional será ciega a este tipo de enfoque crítico.

## DOCENCIA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La introducción de la transversalidad de género tuvo lugar en España a mediados de los años 90, desarrollándose desde entonces varios instrumentos específicos para favorecer su implementación (informes de impacto de género, planes de igualdad, formación especializada, etc.). En el ámbito de la política científica ha sido clave el impulso de la Comisión Europea, que ha sido pionera en la inclusión de criterios con perspectiva de género en los programas marco de apoyo a la investigación (Alonso, 2015): equilibrio de género de los equipos (*science by women*), revisión del androcentrismo del conocimiento (*science for women*), y llamamiento a corregir las lagunas de conocimiento sobre las mujeres y las desigualdades entre los sexos, poniendo en valor la investigación especializada para cubrir estas lagunas (*science about women*). Asimismo, en la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, el Plan Bolonia incorporó el mandato de incluir los estudios de género en la docencia e investigación universitaria (Kortendiek, 2011).

Influido por el enfoque europeo, el marco normativo español se ha adaptado para desplegar de manera transversal la perspectiva de género en la educación superior. La Ley orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, establece la obligatoriedad de que los planes de estudio incorporen el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, y llama al desarrollo de grados y posgrados especializados (artículo 25). Estas disposiciones han sido recogidas también por las leyes de igualdad autonómicas. La Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, por su parte, impulsa la introducción del género como una categoría transversal en la investigación y la promoción de los estudios de género (artículos 2.k, 33.j y disp. ad. 13ª). Por su parte, el Libro Blanco de ANECA para la Titulación de Ciencias Políticas (2005) incluye entre las competencias el conocimiento de los componentes básicos de las desigualdades sociales y menciona las políticas de igualdad como una de las principales orientaciones profesionales.

La transversalidad de género también está siendo impulsada por asociaciones profesionales y revistas académicas. En 1991 la *American Political Science Association* (APSA) definía su aplicación en la docencia de la siguiente forma: “que el carácter y las implicaciones de la *diversidad étnica, de género y cultural y las dimensiones internacionales y transnacionales* de los problemas y las políticas se trabajen en todos los cursos relevantes de manera *transversal* [*‘main-streamed’*, en inglés] –rehuendo un

tratamiento separado y único en uno o dos cursos específicos” (Wahlke, 1991: 53, énfasis en el texto original). Recientemente, se han publicado además varios números monográficos dedicados a esta cuestión en revistas como *PS: Political Science & Politics* (49:3, 2016); *Politics & Gender* (9:2, 2013); *European Political Science* (15:3, 2016); y *Politics, Groups, and Identities* (4:3, 2016). En el contexto español, el grupo permanente de Género y Política de la Asociación Española de Ciencia Política (AECPA) ha desarrollado diferentes actividades en este ámbito, organizando mesas redondas en los congresos bianuales de la asociación y elaborando el manual *Ciencia Política con Perspectiva de Género* (Akal, 2014)<sup>2</sup>.

Sin embargo, en la práctica, predomina la inacción de los actores responsables de la implementación de este enfoque. Por un lado, las agencias evaluadoras no han elaborado guías, indicadores o criterios de calidad relativos a la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio.<sup>3</sup> Por otro lado, la formación continua que proporcionan las universidades no cuenta con una oferta estable y suficiente de cursos sobre este enfoque, lo que impide que el profesorado adquiera las competencias necesarias para aplicarlo (Verge y Cabruja, 2017). Como consecuencia, buena parte del profesorado no ve relevante o factible incorporarlo en sus asignaturas o lo considera una carga extra de trabajo (Gruberg, 1994; Verge *et al.*, 2017).

Esta inacción resulta crítica para la calidad de la docencia, especialmente en las ciencias sociales, al ser disciplinas *sobre* la sociedad y *para* la sociedad. Una docencia con perspectiva de género estimula el pensamiento crítico, proporcionando al alumnado nuevas herramientas para identificar las normas y los roles de género subyacentes a la sociedad, la política y la economía, lo que resulta fundamental para problematizar los patrones de socialización dominantes (Lyle-Gonga, 2013). Además, incluir las perspectivas y experiencias de las mujeres y reconocer sus contribuciones tiene el potencial de empoderar a las estudiantes para subvertir la masculinización de la arena política, acercarlas a la disciplina y animarlas a dedicarse profesionalmente a la carrera académica (Cassese y Bos, 2013). Cabe recordar que, mientras que en 1998 las mujeres

---

<sup>2</sup> Este manual recibió en 2014 el *Premio Ángeles Durán a la Innovación Científica en los Estudios de Género y de las Mujeres*, en reconocimiento a su carácter innovador y a su potencialidad de transferencia a otras áreas de conocimiento.

<sup>3</sup> A raíz del mandato que establece la ley catalana de igualdad (*Llei 17/2015*) de presentar informes de impacto de género en los procesos de evaluación de los programas de grado y de postgrado, la agencia de acreditación de Catalunya (AQU) está desarrollando un marco de aplicación de la perspectiva de género en la docencia que será presentado en 2018.

representaban en España el 55% del alumnado de las licenciaturas de Ciencia Política, actualmente su proporción es del 45% (Elizondo, 2015).

La adopción de la perspectiva de género comporta igualmente beneficios para el profesorado. En primer lugar, le permitiría reconocer que la histórica desigualdad entre mujeres y hombres ha moldeado la conceptualización de la ‘política’, generando así un “currículum oculto” (Matthes, 2013: 237). Aquello concebido como conocimiento legítimo, neutral y objetivo, no deja de ser el resultado de un sistema de relaciones de poder entre diferentes categorías sociales, entre ellas el género (Grüber, 2011: 7). En segundo lugar, el profesorado se familiarizaría con las contribuciones epistemológicas, teóricas y empíricas producidas por los estudios de género en la disciplina (Tolleson-Rinehart y Carroll, 2006), mejorando de este modo la diversidad y la calidad de las asignaturas impartidas (Mertus, 2007). El conocimiento sobre la incidencia de las desigualdades en la vida pública y en la vida privada evitaría que el profesorado cometiera errores de conceptualización teórica, modelización o análisis fruto del uso indistinto de las variables sexo y género (Lovenduski, 1998).

## **DATOS Y METODOLOGÍA**

El análisis empírico se divide en dos partes diferenciadas aunque interconectadas. En primer lugar, con el objetivo de medir hasta qué punto la enseñanza de la Ciencia Política incorpora la perspectiva de género se analizan las guías docentes de las 171 asignaturas de primer curso de los 18 grados en Ciencia Política impartidos en las universidades españolas –curso académico 2015/2016. Las asignaturas de primer curso suelen tener un carácter introductorio y abordan diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales (sociología, economía, historia, etc.) donde las investigaciones feministas son especialmente prolíficas. Estas asignaturas proporcionan, pues, una buena aproximación a cómo y hasta qué punto los planes de estudio incorporan la perspectiva de género. Las guías docentes se examinan a la luz de los siguientes indicadores:

- *Contenidos*: Presencia de asignaturas y de temas relativos a las desigualdades de género, a la situación de las mujeres y a la interseccionalidad con otros ejes de subordinación (clase social, raza, opción sexual o diversidad funcional).
- *Competencias*: Inclusión de competencias relativas a la capacidad de analizar diferentes temáticas desde una perspectiva de género.

- *Referencias*: Porcentaje de autoras en la bibliografía básica –denominada en algunas guías como obligatoria– de las asignaturas y su modo de citación (nombre completo o iniciales), así como referencia a manuales especializados, como el *Oxford Handbook of Gender and Politics* (Waylen *et al.*, 2013) y el manual *Ciencia Política con Perspectiva de Género* (Lois y Alonso, 2014).

Simultáneamente, siendo el uso de manuales común en las asignaturas introductorias de primer curso, se examinan aquellos más utilizados –de entre los escritos en castellano. Se trata de siete obras publicadas (en su primera edición) entre 1996 y 2016, como muestra la Tabla 1. La presencia de mujeres como autoras, editoras o colaboradoras de estos manuales es escasa. Puesto que no existe una versión electrónica de todos ellos, no es posible recontar la aparición de palabras clave. De manera alternativa, realizamos un análisis de contenido cualitativo para evaluar si las menciones relacionadas con temas de género son sustantivas (véase Atchison, 2017). Concretamente, nos centramos en los siguientes aspectos: definición del concepto género; aparición transversal del género en los distintos capítulos y uso analítico del mismo; referencia a las mujeres como protagonistas de la vida política; y visibilización de las obras producidas por mujeres.

Tabla 1. Manuales de Ciencia Política analizados

Referencia (1ª edición)	No. capítulos	No. de autores/as
• Miquel Caminal. 1996. <i>Manual de Ciencia Política</i> . Madrid: Tecnos.	21	20 hombres y 1 mujer
• Rafael del Águila (ed.). 1997. <i>Manual de Ciencia Política</i> . Madrid: Trotta.	19	16 hombres y 2 mujeres
• Josep M <sup>a</sup> Vallès. 2000. <i>Ciencia política: una introducción</i> . Barcelona: Ariel.	27	1 hombre
• Michael J. Sodaro. 2006. <i>Política y Ciencia Política: una introducción</i> . Madrid: McGraw-Hill.	17	1 autor principal con colaboración de 3 hombres y 2 mujeres
• Josep M. Colomer. 2009. <i>Ciencia de la política</i> . Barcelona: Ariel.	16	1 hombre
• Edurne Uriarte. 2010. <i>Introducción a la Ciencia Política</i> . Madrid: Tecnos.	17	1 mujer
• Mikel Barreda y Leticia M. Ruiz Rodríguez (coord.). 2016. <i>Análisis de la Política. Enfoques y herramientas de la Ciencia Política</i> . Barcelona: Huygens.	25	21 hombres y 10 mujeres

Fuente: Elaboración propia.

Puesto que el análisis de planes docentes y manuales no proporciona una fotografía completa de lo que sucede en las aulas, en segundo lugar, se han realizado tres grupos de discusión con estudiantes de Ciencia Política de segundo, tercero y cuarto curso –descartando al alumnado de primer curso por no tener aún suficiente perspectiva global del grado. El análisis de la experiencia del alumnado nos permite corroborar hasta qué punto se incorpora la perspectiva de género en la selección de referencias bibliográficas, los contenidos de la docencia y en la gestión de los entornos de aprendizaje, así como evaluar el impacto de su presencia o ausencia.

Cada uno de los grupos de discusión, realizados en la Universitat Pompeu Fabra, tuvo una duración de 90 minutos. En cuanto a su composición, dos grupos fueron mixtos y el tercero no mixto (sólo chicas). La convocatoria se realizó mediante carteles, anuncios virtuales y avisos en clase. Para evitar la auto-selección de participantes y el sesgo de deseabilidad social en las respuestas, se presentaron los grupos no como una discusión sobre la perspectiva de género sino sobre la calidad de la docencia y la interacción profesorado-alumnado.<sup>4</sup>

## **LA CEGUERA AL GÉNERO DE LOS PLANES DOCENTES Y MANUALES**

En los programas de grado y de posgrado impartidos en las universidades españolas los estudios de género siguen representando un ámbito de conocimiento sectorial y secundario respecto a otras materias centrales (Verge y Cabruja, 2017). La Ciencia Política no constituye una excepción. La mayor parte de la formación en este ámbito se oferta en titulaciones específicas de máster y doctorado (Alonso y Lombardo, 2016). A nivel de grado, durante el curso 2015/2016, tan sólo 7 de las 18 titulaciones analizadas, ofertaban asignaturas especializadas en género y política, pese a la doble estrategia explicitada en el mandato legal –impartir asignaturas específicas e incorporar el género de manera transversal en el currículum del resto de asignaturas.

Cabe subrayar, además, que los grados que incluyen formación específica, tienden a ofertar solamente una asignatura, en general optativa, no integrando pues el núcleo duro del plan de estudios, ni proporcionando estos contenidos en el primer curso,

---

<sup>4</sup> Los grupos de discusión con estudiantes se realizaron entre enero y febrero de 2014 en el marco de un proyecto de investigación-acción realizado en la Facultad de Ciencias Políticas (bajo la coordinación de Tània Verge, Mariona Ferrer-Fons y M. José González) y replicado posteriormente en todas las facultades de la UPF. Los objetivos del proyecto incluían: evaluar la ceguera al género de la docencia, sensibilizar al profesorado sobre la relevancia del enfoque de género y producir materiales de apoyo para facilitar su implementación.

cuando resultan más necesarios, sino en la etapa final del grado. Esto genera un sesgo de auto-selección, atrayendo al alumnado ya sensibilizado, mientras que la gran mayoría de estudiantes se gradúan sin una exposición mínima a este tipo de contenidos.

¿Hasta qué punto se incorpora la perspectiva de género en las asignaturas de primer curso? Como muestra la Tabla 2 con datos agregados para todas las universidades (pueden consultarse los datos desagregados en el anexo), tan sólo se hace en el 8,8% de las 171 asignaturas examinadas, con temas como ‘movimiento sufragista’, ‘proceso de socialización de género’ o ‘contribución feminista al origen de la sociología’. Los manuales especializados aparecen en el 2,4% de las guías docentes. En cuanto a la inclusión de competencias de género, el 18,1% de los planes docentes sitúa entre el conjunto de habilidades básicas a adquirir, por ejemplo, el ‘compromiso con la igualdad de género’ o la capacidad de ‘identificar y analizar críticamente la desigualdad de género y su intersección con otros ejes de desigualdad’. No obstante, se trata de una cifra muy baja, tratándose de asignaturas introductorias de primer curso, donde estas competencias resultan fundamentales para comprender la realidad política y social.

Tabla 2. Inclusión del género en los planes docentes

	Total	Composición del equipo docente	
		Sólo o > hombres	Sólo o > mujeres, o misma proporción de ambos sexos
Temas relacionados con género	8,8%	6,1%	13,9%*
Manual sobre género y política	2,4%	2,1%	3,1%
> 30% autoras en listado referencias	13,1%	3,2%	22,2%**
Nombre completo de autores/as	35,4%	33,0%	41,5%
Competencias relativas a la igualdad de género	18,1%	19,4%	15,4%

Significación estadística asociada al test de Chi2: \*\* p<0,05; \* p<0,1.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la bibliografía obligatoria o básica muestra datos preocupantes. El nombre completo de autores y autoras se proporciona en poco más de un tercio de los planes docentes (35,4%), lo que contribuye a invisibilizar aún más la presencia de las mujeres como productoras de conocimiento. En las asignaturas que sí proporcionan el nombre completo, un escaso 13,1% de las mismas incluyen un mínimo del 30% de autoras. Las politólogas están, por lo tanto, doblemente ausentes como referentes de la disciplina, representando una minoría no solo como profesoras, especialmente en las categorías académicas de mayor rango, con un 7,3% de mujeres catedráticas (Elizondo, 2015), sino también como autoras de referencia. Asimismo, ninguno de los departamentos de Ciencia Política de las universidades españolas está actualmente

dirigido por una mujer. Todo ello reproduce un imaginario donde los hombres representan el experto por excelencia y las mujeres devienen *outsiders* (Kantola, 2008: 204). Se configura así un currículum oculto que refuerza estereotipos relacionados con el género, el estatus y el poder (cf. Cassese y Bos, 2013: 215).

¿Influye el sexo del docente o equipo docente –cuando la asignatura la imparte más de una persona– en el resultado de estos indicadores? De las 171 asignaturas analizadas, 98 estaban impartidas por hombres o por una mayoría de hombres, 41 por mujeres o por una mayoría de mujeres, y 24 tenían la misma proporción de docentes de los dos sexos. Para 8 asignaturas no fue posible identificar quién las impartía. Como se observa en la Tabla 2, los temas de género están más presentes en asignaturas impartidas por mujeres, por una mayoría de mujeres o igual proporción de ambos sexos (13,9%) que en las impartidas por hombres o una mayoría de hombres (6,1%). Entre los equipos docentes equilibrados por sexo o con mayoría de mujeres se incrementa también de manera destacada el volumen de asignaturas con más del 30% de autoras en la bibliografía (22,2% versus 3,2%). Estas diferencias pueden deberse en parte a la composición de las redes profesionales del profesorado –siendo comunes las establecidas entre personas del mismo sexo–, que influyen en la selección de lo que leemos y citamos, así como a los estereotipos de género, atribuyéndose al trabajo de los hombres un mayor crédito (Lake, 2013).

Aunque los equipos docentes mixtos o con mayoría de mujeres también proporcionan el nombre completo de los/as autores/as en mayor medida que los equipos docentes masculinos (41,5% versus 33%) e incluyen con mayor frecuencia algún manual sobre género y política (3,1% versus 2,1%), las diferencias no son estadísticamente significativas. Las variaciones tampoco resultan significativas en la inclusión de competencias relativas a la igualdad de género, un ámbito donde el margen de maniobra es más restringido, ya que las competencias vienen delimitadas por el plan de estudios de cada grado.

Los manuales de Ciencia Política más utilizados en España adolecen también de una remarcable ceguera al género, pese a que los estudios de género y política son uno de los campos de investigación de mayor crecimiento, como constata el hecho de que el *Standing Group on Gender and Politics* del European Consortium for Political Research (ECPR) represente el segundo más numeroso (Figura 1). Este déficit tiene mucha trascendencia ya que los manuales ejercen de “repositorios del conocimiento oficial”

(Ferree y Hall, 1996). Como indican Cassese y Bos (2013: 217), “el contenido que se excluye revela tanto de la disciplina como el que se incluye”. La exclusión de las mujeres de los manuales no sólo refuerza estereotipos –por ejemplo, la idea que son menos activas en la política– sino que impide que las estudiantes tengan referentes más cercanos de agencia política (Atchison, 2017: 195).

Figura 1. Nube de palabras según volumen de miembros, ECPR *standing groups*



Fuente: Elaboración propia basada en <https://ecpr.eu>, información correspondientes a junio de 2017. Se incluyen exclusivamente los *standing groups* más grandes.

Por una parte, como puede verse en la Tabla 3, solamente un manual contiene un capítulo dedicado a género y política. Se trata del editado por Barreda y Ruiz Rodríguez (2016). Este capítulo define ‘género’, presenta las teorías feministas del estado, la interacción entre el movimiento feminista y las instituciones que desarrollan las políticas de igualdad, las estrategias políticas para promover la igualdad, incluyendo la transversalidad de género, y examina el impacto del género en la representación política. No obstante, el resto de capítulos son fundamentalmente ciegos a esta perspectiva, con la excepción del correspondiente a metodología, que proporciona diferentes ejemplos de investigaciones sobre género y política. La gran mayoría de manuales no incluyen ni siquiera un epígrafe dentro de algún capítulo relacionado con las mujeres, el feminismo o las políticas de igualdad. Constituyen excepciones el manual de Sodaro (2006), donde se define el género (aunque no se hace un uso analítico del mismo en ningún capítulo), se presenta la crítica feminista al liberalismo e incluye el

feminismo como una de las principales ideologías del siglo XX<sup>5</sup>, y el de Uriarte (2010), con una sub-sección de un capítulo dedicada a las políticas de igualdad de oportunidades de la Unión Europea.

Por otra parte, tan sólo uno de los manuales, el de Vallès (2000), hace mención a las mujeres y las desigualdades a lo largo del texto, aunque sea superficialmente y sin recoger las aportaciones de los estudios de género a la disciplina. En el resto de obras, además de no transversalizar estos contenidos en los distintos capítulos, se realizan menciones meramente simbólicas a las mujeres, que no superan una línea de texto. La referencia más recurrente viene representada por la extensión del sufragio femenino o el movimiento feminista, dedicándose entre una frase y un breve párrafo a los mismos. El feminismo como teoría, con las excepciones ya comentadas de los manuales de Sodaro (2006) y Barreda y Ruiz Rodríguez (2016), está ausente, a pesar de contar con un corpus de conocimiento desarrollado durante más de tres siglos.

Tabla 3. El género de los manuales

Manual	Contenido de género	Autoras en la bibliografía
Caminal (1996)	Ninguno	5,3%
del Águila (1997)	Ninguno	5,0%
Vallès (2000)	Hace referencia a las mujeres a lo largo del manual, aunque de manera superficial	7,5%
Sodaro (2006)	Un capítulo define el género; otro capítulo presenta la crítica feminista al liberalismo; y otro capítulo incluye el feminismo como una de las grandes ideologías del siglo XX	8,2%
Colomer (2009)	Ninguno	3,0%
Uriarte (2010)	Incluye una sub-sección en un capítulo –políticas de igualdad de oportunidades en la UE	8,7%
Barreda y Ruiz Rodríguez (2016)	Dedica un capítulo entero a la temática de Género y Política. El capítulo de metodología pone ejemplos de investigaciones sobre género y política	18,6%

Fuente: Elaboración propia.

En general, las mujeres no aparecen en los manuales, asumiéndose así que los actores, instituciones, procesos y resultados son neutrales al género, lo que perpetúa la representación del hombre como categoría universal. A excepción del manual de Vallès (2000), es remarcable la nula discusión sobre la importancia del género para explicar las diferencias relativas al comportamiento político. Por ejemplo, las variaciones en la implicación política se derivan de la asimetría de recursos generados en el ámbito

<sup>5</sup> Cabe destacar que las sub-secciones que tratan estos temas no fueron redactadas por Sodaro sino por dos colaboradoras, como se menciona en los agradecimientos del manual.

privado a partir de la imperante división sexual de trabajo que proporciona a los hombres más tiempo libre y mayores posibilidades de interacción social (Verge, 2014).

A pesar de que el género tiene un impacto muy relevante sobre las instituciones y las estructuras políticas, como muestran Lois y Alonso (2014), la infra-representación política de las mujeres tampoco aparece en la mayoría de manuales o lo hace de manera muy limitada en los manuales de Uriarte (2010), del Águila (1997) y Sodaro (2006), además de Barreda y Ruiz Rodríguez (2016) –en el capítulo sobre género y política, no en los relacionados con instituciones o representación–. Lo mismo ocurre con la adopción de cuotas electorales, la reforma electoral más extendida a nivel mundial, que se recoge superficialmente en los manuales de Sodaro (2006) y Vallès (2000), sin presentarse sus distintas modalidades o su encaje en los distintos sistemas electorales.

Asimismo, solamente algunos manuales presentan a las mujeres como actores políticos, haciéndolo de manera indirecta al mencionar al movimiento feminista. Las explicaciones sobre la participación política o las elites realizan referencias sistemáticas a los hombres, moldeando un imaginario simbólico de la disciplina en el que el *homo politicus* es masculino, sin problematizar en ningún momento los sesgos de género que atraviesan a los partidos políticos y a los movimientos sociales (véase Martínez, 2014). Igualmente, las mujeres o las desigualdades de género están ausentes en los manuales que dedican un capítulo al Estado de Bienestar o a las políticas públicas, ignorando así que la aplicación de la transversalidad por parte de organismos internacionales, administraciones públicas e incluso empresas y organizaciones del tercer sector cuenta con más de dos décadas de trayectoria (véase Bustelo, 2014; Peterson *et al.*, 2014).

Casi todos los manuales definen la política como una relación de poderes, esto es, como la articulación-ordenación-integración de los conflictos, o como una actividad de gobierno, incluyendo la provisión de servicios. Se consagra, así, la separación entre vida pública y vida privada –con la excepción del capítulo de género y política en el manual de Barreda y Ruiz Rodríguez (2016)– pese a las numerosas contribuciones teóricas que han problematizado esta división y reflexionado sobre la desigualdad de género en la producción, distribución y utilización del poder (véase Lois y de la Fuente, 2014). Así, para la Ciencia Política recogida en los manuales *lo personal* sigue sin ser *político*, definiéndose la política bajo unos parámetros muy estrechos. Solamente el manual de Vallès (2010: 26) parte de una definición de poder más amplia que abarca aspectos tradicionalmente considerados como privados, señalándose al movimiento

feminista como responsable de la politización de la relación (de poder) desigual –y por ello, *política*– entre mujeres y hombres. La intersección del género con otros ejes de desigualdad no aparece en ningún manual. Se trata de una omisión crítica puesto que las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a recursos y oportunidades, comportamiento político o acceso al poder son tan relevantes como las que se dan en el seno de las categorías ‘mujeres’ y ‘hombres’ debido al impacto de la edad, la clase social, la raza, la opción sexual o la diversidad funcional (cf. Lovenduski, 1998: 335).

Por último, todos los manuales invisibilizan dramáticamente las contribuciones de las mujeres. La Tabla 3 muestra que las referencias a investigaciones realizadas por mujeres representan un porcentaje pírrico en comparación con su peso en la profesión. Como observábamos en el caso de las guías docentes, aquellos manuales escritos o editados por mujeres incluyen una proporción mayor de autoras en las referencias bibliográficas. Menos de la mitad de los manuales incluyen las iniciales del nombre de los y las autoras en la bibliografía (Colomer, Uriarte y Sodaro). Simultáneamente, en los manuales que incluyen recuadros con extractos de texto y citas literales destacadas para ilustrar las explicaciones el predominio de los hombres es absoluto. De los 106 extractos proporcionados en Colomer (2009), solo dos tienen a mujeres como autoras; en el caso de Uriarte (2010), tres de los 35 extractos corresponden a mujeres.

## **EL IMPACTO DE LA CEGUERA AL GÉNERO SOBRE EL ALUMNADO**

Los sesgos de género en la práctica docente están presentes en aspectos clave como las referencias en la transmisión de conocimiento o los contenidos impartidos y afectan también a la propia gestión del entorno de aprendizaje. Damos voz aquí a la experiencia del alumnado que participó en los grupos de discusión.

### ***Las referencias en la transmisión de conocimiento***

Antes de abrir la discusión, se pasaba a los y las estudiantes un breve cuestionario. Una de las preguntas pedía que se nombraran tres autores y tres autoras trabajados a lo largo del grado. De media, se citaron 2,78 autores y 1,50 autoras, incluyendo a profesores y profesoras, una diferencia notable que refleja la brecha de género que presentan los planes docentes y los manuales. Descontando al profesorado citado, el número de autores reportados disminuye muy poco (2,50), pero el de autoras cae hasta el 0,39. La

gran mayoría de estudiantes nunca se había planteado la existencia de esta brecha y se sorprendieron de que, siendo tan dramática, hubiera pasado desapercibida:

Cuando hemos escrito los nombres de los autores y tal ha sido un, vale, no tenemos autoras (...). Realmente, hemos visto muchos autores y ninguna autora (Chica, 2º curso, mixto).

No le había dado muchas vueltas. Quiero decir, pensaba ‘ostras, cuantos autores, ¿no?’. Pero hasta hoy tampoco las había echado en falta. (...) Estamos en el siglo XXI y no sé nada de las mujeres; no conozco autoras... (Chica, 3º/4º curso, mixto).

Para dar cuenta del bajo conocimiento de autoras, el alumnado recurre inicialmente como explicación a la discriminación histórica de las mujeres en el acceso a la universidad y confía en el paso del tiempo para equilibrar las proporciones:

Esto viene un poco determinado por la historia, ¿no? No se ha publicado lo mismo de hombres que de mujeres (Chica, 2º curso, no mixto).

Puede ser que en su momento no hubiera mujeres que escribieran obras; quizás no han resultado tan importantes como ellos porque estaban discriminadas (Chico, 2º curso, mixto).

Hay mujeres, seguro; pero es todo un poco reciente (Chico, 2º curso, mixto).

No sé...espero que a partir de ahora, de aquí a 50 años... (Chica, 2º curso, no mixto).

Este tipo de reflexión está igualmente extendida entre el profesorado, que justifica el “*gender citation gap*” en los artículos de investigación (Maliniak *et al.*, 2013) por la supuestamente baja proporción de politólogas en su campo. Este argumento ha sido invalidado por investigaciones recientes: la brecha es en buena medida el producto de una mayor auto-citación por parte de los hombres y una mayor recurrencia de éstos a citar obras de otros hombres (Hakanson, 2005). Igualmente, lo que leemos durante la formación pre-doctoral y post-doctoral determina lo que citamos con posterioridad en nuestra investigación y en los planes docentes de las asignaturas impartidas. La brecha, pues, se reproduce por puro automatismo (Lake, 2013).

No obstante, la inercia histórica resulta una explicación insuficiente para el alumnado, generando estupefacción no haber leído literatura escrita por mujeres al tratar materias contemporáneas o temas de actualidad. Además, produce indignación, especialmente entre las estudiantes, que esta diferencia no se problematice en clase:

Cuando no se trata de teoría política, cuando se explica, no sé, participación política, vemos muchos autores actuales. ¿Por qué no hay autoras? (Chica, 3º/4º curso, mixto).

El problema no es que se publiquen más o menos textos, sino que no te hablen de ellas [de las autoras] (Chica, 3º/4º curso, mixto).

La brecha de género en las obras destacadas a lo largo de los estudios, junto a la infrarepresentación de las profesoras, repercute también en la propia relación profesorado-alumnado. Se reporta una menor asistencia a clase y se admite prestar menos atención cuando la asignatura es impartida por una profesora, quien también ve más a menudo cuestionada su autoridad. La intersección de género y edad solo parece ser negativa para las mujeres, tal como ha sido demostrado por estudios experimentales recientes (Arbuckle y Williams, 2003). En palabras del propio alumnado:

Cuando hay un profesor hombre va más gente a clase, no creo que digan “no voy porque es una mujer”, pero les impone menos (Chica, 2º curso, no mixto).

A veces, una mujer, con toda la clase, como que da la sensación de menos autoridad (Chica, 2º curso, no mixto).

En el momento en que se pone delante de la clase igual tarda diez minutos en poder empezar (Chica, 2º curso, mixto).

En la misma línea, la valoración que se hace del profesorado depende de lo que se percibe como socialmente prestigioso. A su vez, se considera que el propio profesorado adopta el rol social que le pertoca:

La mujer tiene que justificar más que el hombre el estatus de por qué está ahí (Chico, 2º curso, mixto).

De un hombre se valora si sale en la tele, si hace conferencias, si participa en partidos políticos, etc. (Chico, 2º curso, mixto).

A la mujer se la valora por los estudios que tiene y al hombre por el simple reconocimiento, por el prestigio social que tiene (Chico, 2º curso, mixto).

No sorprende, pues, que las evaluaciones del profesorado estén sesgadas. Los profesores reciben sistemáticamente evaluaciones más positivas del alumnado, en prácticamente todos los indicadores (MacNeill *et al.*, 2015), con la excepción de aspectos como la empatía y la cercanía, típicamente asociados a las mujeres (Schmidt, 2015). Con todo, las profesoras se enfrentan a un conflicto de rol (*‘double bind’*, en

inglés), ya que el cuidado no es juzgado como un comportamiento profesional (Timperley, 2013: 90). Este dilema irresoluble no afecta a los profesores, según perciben los y las estudiantes:

Las profesoras tienen que ponerse en un extremo o en otro, pero los profesores no lo necesitan; no les hace falta tomar ninguna posición para parecer más estrictos o más cercanos (Chica, 2º curso, mixto).

### ***Los contenidos de la docencia***

No reconocer a las mujeres como protagonistas de prácticamente ninguno de los temas estudiados a lo largo del grado causa perplejidad entre el alumnado, siendo las alumnas las que se muestran más indignadas:

Hay chicas que nos preguntamos: ‘¿y las mujeres dónde quedan?’. No lo sé, en el temario no estaban (Chica, 3º/4º curso, mixto).

El otro día en clase me dije: ‘sólo estamos estudiando la historia de los hombres’. En el caso de las mujeres es ‘ah sí, las mujeres y los niños’, como algo secundario. Somos muchas mujeres, el 50% de la población... Echo mucho en falta estudiar qué ha pasado con las mujeres a lo largo de la historia (Chica, 3º/4º curso, mixto).

Las estudiantes también denuncian la invisibilización de las mujeres en el uso de ejemplos utilizados para ilustrar el contenido explicado. La comunicación oral y escrita es mucho más que palabras e imágenes, ya que genera un imaginario simbólico, en este caso de quién es protagonista en la política:

Cuando se ponen ejemplos, sale ‘un hombre...’. Nunca está el ejemplo de una mujer. Por eso lo tenemos tan interiorizado (Chica, 3º/4º curso, mixto).

Siempre, si hay que poner un ejemplo así rápido, dicen ‘un hombre va a no sé cuántos...’ (Chica, 2º curso, no mixto).

Los ejemplos utilizados también pueden reforzar los estereotipos de género. Sirva como ilustración el ejemplo que ofrece el manual de Colomer (2017: 75) para explicar un dilema de acción colectiva: “el presidente de la asociación de vecinos organiza una patrulla nocturna con voluntarios –tres hombres serán convocados cada noche al azar– para dar captura a un individuo que se dedica a agredir a las mujeres que viven en un barrio residencial. Para ello manda una carta a cada cabeza de familia en la que expone el plan y asigna una ronda de patrulla a cada destinatario”. Este caso

refuerza claramente el rol de la mujer víctima-débil y el del hombre protagonista-agresor/fuerte.

En general, no solo se invisibiliza a las mujeres sino al propio género como construcción social, así como su impacto en las estructuras sociales, económicas o políticas. Además, como denuncia el propio alumnado, en la docencia de la Ciencia Política se siguen confundiendo las variables sexo y género, tendiéndose meramente a controlar por la primera variable sin realizar un análisis más profundo de las causas que convierten el hecho biológico de ser hombre o mujer en una ventaja o desventaja, respectivamente, proporcionando diferentes oportunidades para la acción. En resumidas cuentas, en las pocas ocasiones en que aparece, el género se emplea como categoría descriptiva pero no analítica:

Cualquier cosa sobre género, si es que lo hemos tocado, lo que hemos hecho es aprender a contabilizarlo (Chico, 2º curso, mixto).

Cuando tratamos este tema, se acaba culpabilizando a los medios de comunicación, al sistema, o incluso a la educación. Te acaban dando los cuatro elementos que explican estas diferencias, pero sin entrar en el fondo de la cuestión (Chica, 2º curso, mixto).

Esto conduce a que muchos estudiantes, tanto chicos como chicas, tiendan a concebir las desigualdades como un elemento del pasado. Aunque, a medida que avanza la conversación, aparecen elementos relacionados con el mundo laboral o en la distribución de los cargos de responsabilidad política, la esfera privada está en buena medida ausente como fuente de desigualdad y de poder. Esto refleja la rígida separación entre vida pública y vida privada que todavía predomina en la Ciencia Política, como hemos resaltado en otros apartados:

Hemos nacido en una época en que representa que todo está más cambiado. Quiero decir, es impensable que sucedan discriminaciones de género como en la época de Franco. Pero en cambio nuestras madres... (Chica, 2º curso, no mixto).

En algunos ámbitos sí que hay desigualdad todavía, pero ni en clase, ni en la universidad, ni en ningún sitio; por lo menos yo no lo he notado en mi piel (Chica, 2º curso, no mixto).

Los discursos post-feministas que consideran la discriminación como algo ya superado tienden a estar muy extendidos entre el profesorado (Verge *et al.*, 2017) y el alumnado (Webber, 2005). Si la desigualdad no se problematiza, especialmente en los primeros cursos, se transmite la idea de que ya no existe. Como pone en evidencia este

fragmento del diálogo entre dos estudiantes, no puede ser responsabilidad del alumnado (re)conocer la relevancia del género sin haberlo trabajado en clase:

Yo no sé mucho del tema, pero tampoco lo veo algo muy esencial, porque no hay mucha diferencia, ¿no? (Chica 1, 2º curso, no mixto).

Hombre, ‘no hay mucha diferencia’ porque no te habías parado a pensarlo, pero ahora que empiezas a pensarlo a lo mejor ves que sí hay más diferencias (Chica 2, 2º curso, no mixto).

Es que, claro, no sé lo que no sé... (Chica 1, 2º curso, no mixto).

La invisibilización del género en los contenidos es percibida de manera negativa, como un déficit formativo grave que condiciona la capacidad de pensamiento crítico y, por lo tanto, limita también la posibilidad de contribuir al cambio social. Fueron muchos los y las participantes que apuntaron a la necesidad no solo de transversalizarlo en el contenido curricular de las diferentes asignaturas sino de contar también con una asignatura especializada:

Acabo la carrera y no se nos ha invitado a la crítica ni a la reflexión. Creo que esto es grave, la verdad (Chico, 2º curso, mixto).

Hay temas que los repetimos y repetimos y hay otros que ni siquiera los hemos visto (Chica, 3º/4º curso, mixto).

Creo que es un tema tan fundamental y vital para nuestro futuro como sociedad que debería haber una asignatura sólo de desigualdad de género (Chico, 2º curso, mixto).

Por último, la ceguera al género en las asignaturas impacta en los trabajos (ya sea de asignatura o de fin de grado) realizados. No solo la mayoría de los trabajos ignorarán este enfoque sino que en la elección del tema influirá la idea transmitida de que un análisis con perspectiva de género de cuestiones centrales de la Ciencia Política no merece atención. Además, el escaso conocimiento del profesorado en esta materia, incluso en su sub-campo de especialización, produce una “falta de respuesta académica” (Dahlerup, 2010: 89). Como comentaron dos estudiantes tras finalizar la discusión grupal, cuando la pregunta de investigación se asocia a este tipo de temas, a menudo se produce una negociación frustrante entre estudiante y profesor sobre su relevancia. Otras veces se delega la supervisión a profesoras expertas en género y política, aunque no sean especialistas en la temática principal del trabajo en cuestión.

### ***La gestión del entorno de aprendizaje***

Todos los individuos que interactúan en un espacio determinado tienen género y su experiencia varía en función del mismo a partir de los estereotipos y normas sociales asociadas a la construcción social de ser hombre o mujer. El género no es solo una categoría social sino un proceso mediante el cual se reproducen las desigualdades y relaciones de poder (Beckwith, 2005). Incorporar la perspectiva de género en nuestra docencia implica prestar atención también a las dinámicas que articulan el entorno de aprendizaje, en especial a las interacciones que se producen en el aula.

En todos los grupos de discusión se señaló que los estudiantes participan más en clase y lo hacen con mayor seguridad que sus compañeras, sobre todo en las clases magistrales, las de mayor tamaño. Esto refleja y reproduce la desigualdad en el espacio público, siendo el aula un ágora donde se adquieren y ponen en práctica habilidades comunicativas y argumentativas. Cabe reflexionar, pues, sobre cómo fomentar la participación en clase de manera que tanto chicos como chicas desarrollen su potencialidad, un elemento que suele pasar desapercibido entre el profesorado, según se destacó en los grupos de discusión:

Los chicos tienen más seguridad. Las chicas, por lo menos yo, en una clase magistral nunca diré nada (Chica, 2º curso, no mixto).

Muchas veces las chicas tienen una actitud de como si estuvieran poniendo el pie donde no toca, los chicos son más lanzados (Chico, 2º curso, mixto).

¿Quién levanta primero la mano? No lo hace casi nunca una chica, por no decir nunca (Chico, 2º curso, mixto).

No hemos visto jamás ningún profesor hacernos conscientes de que hay dos grupos, de que hay diferencia de género (Chico, 2º curso, mixto).

Sin identificar que este “pánico escénico” se nutre de los roles asignados socialmente a ambos sexos, como la infra-confianza con la que se sigue educando a las mujeres y la sobre-confianza que se inculca a los hombres, nuestras aulas pueden ser no sólo un reflejo de la desigualdad imperante; la ausencia de intervención por nuestra parte contribuye a reproducirla:

Al principio estaba muy cortada. Y sé que era porque los chicos tienen facilidad para hablar en clase y las chicas... El hecho de pensar ‘si hago esta pregunta pareceré una tonta que no ha entendido nada’. Muchas veces es porque todavía no tienes tu grupo de amigos o simplemente no conoces a la gente (Chica, 3º/4º curso, mixto).

Las chicas se acercan más a preguntar al profesor, porque estás el profesor y tú, y simplemente no es ante toda la clase. Lo ves en las pausas: siempre que hay alguien hablando con el profesor es una chica, son colas de chicas (Chica, 2º curso, mixto).

Otro importante factor inhibitor de la participación de las chicas viene representado por la interrupción que sufren a menudo por parte de sus compañeros, sin que el profesorado intervenga para evitar esta práctica:

Me he sentido tantas veces pisada por el típico que tiene la voz más fuerte...Esto lo considero discriminación porque después habla otra persona, que por casualidades de la vida es un chico, y no hay esta facilidad para cortarle la palabra; notas que te falta al respeto (Chica, 3º/4º curso, mixto).

Los chicos tienen mucho más impulso a hablar y cortan. Se cortan entre ellos también, pero a las chicas se las corta casi siempre (...). La mayoría de las chicas no responden a este impulso sino que prefieren pasar del debate. Creo que esta clase de actitudes, si no somos capaces de gestionarlas por nosotros mismos, que se ve que no, los profesores son los que tendrían que decir... (Chica, 2º curso, mixto).

Asimismo, el alumnado señaló que en los trabajos grupales las chicas suelen llevar el peso de las tareas más invisibles, las de coordinación, organización, o calendarización, mientras que los chicos hacen las presentaciones orales en clase. De nuevo, la mayor visibilidad –intencional o no intencional– en los roles de carácter más público corresponde a los hombres:

Teníamos que redactar un ensayo o bien prepararnos un tema y exponerlo ante toda la clase. Todos los que expusieron fueron chicos (Chica, 2º curso, no mixto).

A veces quizás sí que cogía el rol este de liderar, pero también porque las chicas de mi grupo me decían ‘no, no, esto lo presentas tú’ (Chico, 3º/4º curso, mixto).

## **CONCLUSIONES**

La inclusión de la perspectiva de género en la docencia en el marco normativo de la educación superior no ha comportado una aplicación y supervisión efectivas por parte de las universidades y de las agencias de evaluación, respectivamente. El análisis de la disciplina de la Ciencia Política, a través de los planes docentes de primer curso y los manuales introductorios, revela que el género como categoría analítica y las mujeres como protagonistas y productoras de conocimiento están ausentes del currículum oficial. Habiendo tenido una formación ciega al género, el profesorado reproduce esta misma carencia en su docencia, sin que las universidades suplan tal déficit mediante cursos suficientes ni proporcionen incentivos para promover el cambio curricular.

Prevalece así un currículum oculto que refuerza las normas sociales y los estereotipos que sostienen la desigualdad entre mujeres y hombres. A su vez, la brecha de género en las referencias bibliográficas crea un imaginario simbólico donde la autoridad científica y, por extensión, la carrera académica es constitutivamente masculina. Esto provoca incluso que se conceda menor autoridad a las profesoras en el aula, valorando el alumnado aquello considerado socialmente más prestigioso. La desigualdad no resulta ajena tampoco al entorno de aprendizaje. Diferentes lógicas de género subyacen a las interacciones en el aula y en los trabajos en grupo.

Nuestra investigación pone también en evidencia que la ceguera al género de los contenidos de la docencia limita el desarrollo de pensamiento crítico. Al no problematizarse la desigualdad ni trabajarse el género de manera analítica, los y las estudiantes adoptan la falacia de la igualdad o confían en la evolución del tiempo para lograrla: si no se hace visible un problema, no existe. Así, la docencia actual está produciendo futuros profesionales incapacitados para atender las necesidades y expectativas del conjunto de la población.

Reconocer el género, la sexualidad, y otros aspectos tradicionalmente considerados ‘privados’ como factores relevantes para entender las estructuras, los procesos y los resultados políticos prepararía mejor al alumnado para trabajar en políticas públicas clave como las relaciones familiares, las relaciones laborales, el bienestar, la distribución de la riqueza o las violencias (Foster *et al.*, 2013: 580). Hablamos, pues, por un lado, de calidad de la docencia y, por otro lado, de la capacidad de la formación universitaria para contribuir al cambio social. Y es que la perspectiva de género proporciona una potente herramienta para “huir de la torre de marfil” en la que a menudo nos encierra la carrera académica y para combatir las “injusticias flagrantes y urgentes de nuestra democracia” (Matthes, 2013: 238), como es el caso de la desigualdad de género, de acuerdo con la tradición histórica de la Ciencia Política.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Alba. 2015. *El mainstreaming de género en España*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Alonso, Alba y Emanuela Lombardo. 2016. “Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education”, *European Political Science*, 15 (3), 292–302.
- ANECA. 2005. *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública*. Madrid: ANECA.
- Arbuckle, Julianne y Benne D. Williams. 2003. “Students’ Perceptions of Expressiveness: Age and Gender Effects on Teacher Evaluations”, *Sex Roles*, 49 (9/10): 507–16.
- Atchison, Amy L. 2013. “The practical process of gender mainstreaming in the political science curriculum”, *Journal of Political Science Education*, 13 (2): 185–99.
- Atchison, Amy L. 2017. “Where Are the Women? An Analysis of Gender Mainstreaming in Introductory Political Science Textbooks”, *Politics & Gender*, 9 (2): 228–35.
- Bates, Stephen, Laura Jenkins y Zoe Pfaelger. 2012. “Women in the profession: The composition of UK Political Science departments by sex”, *Politics*, 32 (3): 139–52.
- Beckwith, Karen. 2005. “A Common Language of Gender”, *Politics and Gender*, 1 (1): 128–37.
- Bustelo, María. 2014. “Evaluación de políticas públicas con perspectiva de género”, en Alba Alonso y Marta Lois (coords.), *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal, pp. 189–216.
- Cassese, Erin C. y Angela L. Bos. 2013. “A Hidden Curriculum? Examining the Gender Content in Introductory-Level Political Science Textbooks”, *Politics & Gender*, 9 (2): 214–23.
- Cavaghan, Rosalind. 2017. “Bridging rhetoric and practice: New perspectives on barriers to gendered change”, *Journal of Women, Politics & Policy*, 38 (1): 42–63.
- Consejo de Europa. 1998. *Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices: Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming*. EGS-MS. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Dahlerup, Drude. 2010. “The development of gender and politics as a new research field within the framework of the ECPR”, *European Political Science*, 9: S85–S98.
- Elizondo, Arantxa. 2015. “The status of Women in Spanish Political Science”, *European Political Science*, 14 (2): 96–104.
- Ferree, Myra Marx, y Elaine J. Hall. 1996. “Rethinking Stratification from a Feminist Perspective: Gender, Race, and Class in Mainstream Textbooks”, *American Sociological Review*, 61 (6): 929–50.
- Foster, Emma, Peter Ker, Anthony Hopkins, Christopher Byrne y Linda Ahall. 2013. “The Personal is Not Political: At Least in the UK’s Top Politics and IR Departments”, *British Journal of Politics & International Relations*, 15 (4): 566–85.
- Gruberg, Martin. 1994. “Incorporating a Women’s Studies Dimension into Mainstream Political Science Courses”, *PS: Political Science & Politics*, 27 (4): 717–18.
- Grünberg, Laura. 2011. “From Gender Studies to Gender IN Studies and Beyond”, en Laura Grünberg (ed), *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on*

- Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*. Bucharest: Unesco – CEPES, pp. 7–15.
- Hakanson, Malin. 2005. “The impact of gender on citations: An analysis of College & Research Libraries”, *Journal of Academic Librarianship, and Library Quarterly College & Research Libraries*, 4 (66): 312–22.
- Kantola, Johanna. 2008. “‘Why do all the women disappear?’ Gendering processes in a political science department”, *Gender, Work and Organization* 15 (2): 202–25.
- Kortendiek, Beate. 2011. “Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula”, en Laura Grünberg (ed.), *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*. Bucharest: Unesco – CEPES, pp. 211–28.
- Lake, David. 2013. “Gender bias in professional networks and citations”, *Monkey Cage*, 4/10/2013, Disponible en web [https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2013/10/04/gender-bias-in-professional-networks-and-citations/?utm\\_term=.896300eb05cc](https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2013/10/04/gender-bias-in-professional-networks-and-citations/?utm_term=.896300eb05cc). [Consulta: 15 de junio de 2017]
- Lois, Marta y Alba Alonso. 2014. *Ciencia Política con Perspectiva de Género*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lois, Marta y Alba Alonso. 2014. “Instituciones y estructuras políticas”, en Alba Alonso y Marta Lois (coords.), *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal, pp. 69–97.
- Lois, Marta y María de la Fuente. 2014. “Teoría política”, en Alba Alonso y Marta Lois (coords.), *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal, pp. 39–68.
- Lombardo, Emanuela y Lut Mergaert. 2013. “Gender mainstreaming and resistance to gender training. A framework for studying implementation”, *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4): 296–311.
- Lovenduski, Joni. 1998. “Gendering research in political science”, *Annual Review of Political Science*, 1: 333–56.
- Lyle-Gonga, Marsha. 2013. “A Critical Analysis of Gender Mainstreaming”, *Politics & Gender*, 9 (2): 209–13.
- MacNell, Lillian, Adam Driscoll y Andrea N. Hunt. 2015. “What’s in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching”, *Innovative Higher Education*, 40 (4): 291–303.
- Maliniak, Daniel, Ryan Powersa y Barbara F. Walter. 2013. “The gender citation gap in International Relations”, *International Organization*, 67 (4): 889–922.
- Margolis, Eric (ed.). 2001. *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Martínez, Eva. 2014. “Las formas de acción colectiva: partidos políticos y movimientos sociales”, en Alba Alonso y Marta Lois (coords.), *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal, pp. 129–159.
- Mason, Mary A. y Marc Goulden. 2004. “Marriage and baby blues: Redefining gender equity in the academy”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 596 (1): 86–102.
- Matthes, Melissa, 2013. “Conclusion and Rejoinders”. *Politics & Gender* 9 (2): 235–38.
- Mertus, Julie. 2007. “Teaching Gender in International Relations”, *International Studies Perspectives*, 8 (3): 323–25.
- Monroe, Kristen, Saba Ozyurt, Ted Wrigley y Amy Alexander. 2008. “Gender equality in academia: Bad news from the trenches and some possible solutions”, *Perspectives on Politics*, 6(2): 215–32.

- Mügge, Liza, Elisabeth Evans y Isabelle Engeli. 2016. "Introduction: Gender in European Political Science Education – Taking Stock and Future Directions", *European Political Science*, 15 (3): 281–91.
- Peterson, Elin, Silvia López y Raquel Platero. 2014. "Políticas públicas", en Alba Alonso y Marta Lois (coords.), *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal, pp. 161–188.
- Schmidt, Benjamin. 2015. *Gendered Language in Teacher Reviews*. Online interactive chart, <http://benschmidt.org/2015/02/06/rate-my-professor>.
- Timperley, Claire. 2013. "Women in the Academy: Key studies on gender in political science", *Political Science*, 65 (1): 84–104.
- Tolleson-Rinehart, Sue y Susan Carroll. 2006. "'Far from ideal': The gender politics of political science", *American Political Science Review* 100 (4): 507–13.
- Valiente, Celia. 2002. "An Overview of Research on Gender in Spanish Society", *Gender and Society*, 16 (6): 767–92.
- Verge, Tània. 2014. "Comportamiento político", en Alba Alonso y Marta Lois (coords.), *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal, pp. 99–128.
- Verge, Tània y Teresa Cabruja. 2017. *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives: Castelló de la Plana [<http://vives.org/PU3.pdf>].
- Verge, Tània, Mariona Ferrer-Fons y María José González. 2017. "Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum", *European Journal of Women's Studies*. Epub. 9 enero 2017. DOI: 10.1177/1350506816688237.
- Wahlke, John C. 1991. "Liberal Learning and the Political Science Major: A Report to the Profession", *PS: Political Science & Politics*, 24 (1): 48–60.
- Waylen, Georgina, Karen Celis, Johanna Kantola y S. Laurel Weldon. 2013. *Oxford Handbook of Gender and Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Webber, Michelle. 2005. "'Don't be so feminist': Exploring student resistance to feminist approaches in a Canadian university", *Women's Studies International Forum* 28 (2–3): 181–194.
- Wenneràs, Christine y Agnes Wold. 1997. "Sexism and nepotism in peer review", *Nature* 387 (22 May): 321–43.

## ANEXO I. Indicadores según universidad

	Nombre completo de autores/as	> 30% autoras en listado referencias	Manual sobre género y política	Temas relacionados con género	Competencias relativas a la igualdad de género
Universitat Autònoma de Barcelona	40%	4,5%	0%	40%	40%
Universidad Autónoma de Madrid	50%	19%	0%	0%	0%
Universitat de Barcelona	10%	0%	10%	10%	10%
Universidad de Burgos	70%	17%	0%	0%	30%
Universidad Carlos III	10%	0%	0%	10%	0%
Universidad Complutense de Madrid	20%	0%	0%	10%	70%
Universidad Miguel Hernández	70%	23,7%	10%	0%	0%
Universidad de Murcia	40%	11%	0%	20%	30%
Universidad Pablo de Olavide	50%	2,9%	0%	10%	10%
Universidad del País Vasco	20%	21,4%	10%	20%	10%
Universitat Pompeu Fabra	58%	12,2%	8,3%	8,3%	83,3%
Universidad Rey Juan Carlos	11,1%	0%	0%	11,1%	44,4%
Universidad de la Rioja	10%	0%	0%	0%	0%
Universidad de Salamanca	20%	5,5%	0%	10%	0%
Universidade de Santiago de Compostela	20%	5%	0%	10%	0%
Universitat de València	0%	n.a <sup>1</sup>	0%	14,3%	0%
San Pablo CEU	37,5%	0%	0%	0%	0%
UNED	100%	24%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>35,4%</b>	<b>13,1%</b>	<b>2,4%</b>	<b>8,8%</b>	<b>18,1%</b>

Nota: Los valores indican porcentaje de asignaturas de primer curso.

<sup>1</sup> n.a: No aplicable; ninguna de las guías docentes incorporaba el nombre completo de los autores/as.