

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA¹

A PERSPECTIVA DE GÊNERO NA PESQUISA EDUCACIONAL

THE GENDER PERSPECTIVE IN EDUCATIONAL RESEARCH

Trinidad Donoso-Vázquez
Professora Doutora da Universidad de Barcelona (UB).
donosotriny@gmail.com

Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
mepcarv@terra.com.br

RESUMEN: Este escrito presenta algunas claves para realizar la investigación educativa con perspectiva de género, es decir, descontaminada de sesgos androcéntricos que invisibilizan las especificidades de las experiencias de las mujeres. La perspectiva de género reclama una nueva manera de hacer ciencia comprometida con la emancipación social, y atenta a las repercusiones en las diferencias generizadas de las personas. La lente de género permite revisar las preguntas que se realizan, los temas que se eligen, las aportaciones que se invisibilizan y las ocultaciones que se producen. Concebido como un proceso formativo para investigadora e investigados, el proceso de investigación se basa en una mirada autocrítica que problematiza el “poder” de la investigadora, en el compromiso ético con los informantes y en el continuo cuestionamiento de sesgos de género en la recogida, el análisis y la interpretación de los datos, y en la publicación de los resultados. Varios ejemplos de aspectos sesgados de investigaciones educativas son ofrecidos a lo largo del texto.

PALABRAS CLAVE: Género. Investigación educativa. Sesgos androcéntricos.

RESUMO: Este texto apresenta algumas ideias para realizar pesquisa educacional com perspectiva de gênero, isto é, descontaminada de vieses androcêntricos que invisibilizam as especificidades das experiências das mulheres. A perspectiva de gênero reivindica uma nova maneira de fazer ciência comprometida com a emancipação social, e atenta às repercussões nas diferenças gendradas das pessoas. A lente de gênero permite revisar as perguntas postas, os temas escolhidos, as contribuições invisibilizadas e os ocultamentos produzidos. Concebido como um processo formativo para pesquisadora e pesquisadas, o processo de pesquisa se baseia em um olhar autocrítico que problematiza o “poder” da pesquisadora, no compromisso ético com as/os informantes e no contínuo questionamento de vieses de gênero na coleta, na análise e interpretação dos dados, e na publicação dos resultados. Vários exemplos de vieses androcêntricos em pesquisas educacionais são oferecidos ao longo do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Pesquisa educacional. Vieses androcêntricos.

ABSTRACT: This paper presents some keys to develop educational research from a gender perspective, uncontaminated by androcentric biases that make women’s experiences invisible. The gender perspective claims a new way to do science committed to social emancipation, and observant of its effects on people’s gendered differences. The gender lens makes it possible to revise questions, problems, contributions, and hidden issues. Conceived as a formative process both for researcher and research subjects, the process of investigation is based on a critical gaze that problematizes the “power” of the researcher, on ethical commitment to informants, and on continual questioning of gender biases in data collection, analysis and interpretation, as well as in the publishing of results. The paper also presents various examples of gender bias within educational research.

KEYWORDS: Gender. Educational research. Androcentric bias.

¹ Este trabajo es resultado de la colaboración en el marco del Programa Hispano-Brasileño de Cooperación Interuniversitaria Género y educación superior: políticas, narrativas y curriculum (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Programa PHB2012-0149-PC) y del Programa CAPES/DGU 040/2012 (Projeto303/13: Gênero e educação superior: políticas, narrativas e currículo, NIPAM/PPGE/UFPB).

1 | INVESTIGACIÓN FEMINISTA: UNA NUEVA FORMA DE HACER INVESTIGACIÓN

“Ninguna investigación está exenta de sesgos ni de las limitaciones marcadas por las coordenadas histórico-culturales, pero en el ámbito del género se manifiestan de una manera particular”. (BARBERÁ, 1998, p. 34).

La introducción de la perspectiva de género en la investigación es reciente, principalmente porque el acceso de la mujer a la ciencia se produce apenas hace un siglo (BLANCO GARCÍA, 2004; GARCÍA DAUDER, 2005; FLECHA GARCÍA, 2004).

El género se sitúa en una representación simbólica, no solo visual, sino también discursiva, acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y sus papeles en la sociedad. Define un horizonte normativo que regula las pautas de interacción entre las personas y proporciona modelos de relación social. Para ahondar en esta temática en concreto puede consultarse numerosa bibliografía al respecto. Pero recordemos que fue el feminismo el que introdujo los estudios de género dentro del paradigma teórico histórico crítico e hizo nacer un nuevo paradigma: el paradigma cultural del feminismo.

La investigación con perspectiva de género propone la reconstrucción histórica de la experiencia de las mujeres y la construcción de nuevos conocimientos a partir de esta experiencia. Por todo ello, introducir la perspectiva de género en el proceso investigador supone visibilizar las estructuras sociales y los mecanismos de relaciones sociales que operan en la creación de las identidades generizadas.

Hilary Rose (1994) establece una cronología o etapas que se suceden del encuentro mujer-ciencia. Esta cronología comienza con una primera cuestión ¿Por qué tan pocas? Y continua con “Redescubriendo las hermanas de Hipatia” – Hipatia fue una mujer científica del siglo IV antes de nuestra era, preocupada por la astronomía y las matemáticas². Estas dos etapas están relacionadas con los problemas que atañen a la participación de las mujeres en la ciencia y el redescubrimiento de las mujeres científicas.

Las dos etapas restantes reciben el nombre de “Enfrentándose a la ciencia patriarcal” y “Crítica feminista al conocimiento científico”. Estas dos últimas etapas corresponden a los análisis que desenmascaran los sesgos androcéntricos y a la dimensión de la crítica feminista a la ciencia en su conjunto. Básicamente se pone en duda la supuesta neutralidad de la ciencia, su pretendida objetividad e independencia de los valores.

No solo la ciencia debe atender al impacto de sus resultados sobre hombres y mujeres, sino también a la especificidad de hacer ciencia desde unos planteamientos acordes con un enfoque feminista, donde las mujeres no son solo objeto de conocimiento, sino sujetos de conocimiento. La investigación con perspectiva de género reclama una nueva manera de hacer ciencia, de desarrollar el conocimiento científico, de aproximarse a las verdades fundamentales, de hacer preguntas, de buscar respuestas y de tratar las temáticas.

Este escrito solo pretende ofrecer algunas pinceladas sobre una investigación no sometida a sesgos de género ofreciendo también algunos ejemplos que pueden ayudar a comprender de lo que se está hablando. Pretende colocar a las investigadoras en posiciones de partida diferentes a la ciencia androcéntrica y que comiencen a desear e introducirse en el campo de una investigación feminista. En ocasiones hay que empezar poco a poco, con pasos sencillos e ir aproximándose así a una nueva forma de hacer investigación.

² Hay una película reciente que presenta la historia de Hipatia de Alexandria: Agora, 127 min, España, 2009. Dirección: Alejandro Amenábar. Distribución: Focus Features.

2 | PUNTO DE PARTIDA: EL MODELO, LAS PREGUNTAS

Las disciplinas proveen de armazones mentales y modelos de pensamiento con los que observamos el mundo y determinan lo que se piensa y cómo se piensa.

Los procesos de producción del conocimiento no se realizan en el vacío, están inmersos en el contexto histórico cultural en el que se producen. La característica androcéntrica del conocimiento científico (HARDING, 1996; HARAWAY, 1995), sus enfoques dicotómicos y el pseudouniversalismo de sus planteamientos (PLATEAU, 1996) han sido ampliamente debatidos. La senda de la academia ha sido transitada por hombres, quienes consideraban qué era importante y relevante. Este hombre en abstracto ha establecido tanto la agenda de la investigación como los paradigmas que la sustentan.

¿Tienen las mujeres intereses diferentes por el hecho de ser mujer? Esta no es la cuestión que debe debatirse, sino reconocer que las mujeres han tenido y tienen una posición histórica y social diferente con unas tradiciones y roles y unas experiencias vitales que han sido olvidadas por la academia. Pocos estudios reaccionarán hoy día contra esta afirmación sabido que en el proceso epistemológico de las disciplinas el modelo ideológico basado en un abstracto universal masculino, blanco y occidental ha guiado prácticamente toda la producción del saber. La cuestión es cómo desembarazarse de esta tradición.

Para construir conocimiento nos basamos en teorías y hechos acumulados con anterioridad y en la realidad social de la cual se nutre el conocimiento para comprobar hipótesis o elaborar nuevas teorías. Estos marcos teóricos deberían revisarse descontaminados de sesgos androcéntricos y el análisis de la aproximación a la realidad social realizarse con una mirada a las diferencias que marcan el devenir de hombres y mujeres.

Una teoría del conocimiento con perspectiva de género apunta hacia la emancipación social. La investigación con perspectiva de género es aquella que ansía comprender los fenómenos que se dan, pero a su vez busca transformar la sociedad (MINER et al., 2011). La comprensión de los fenómenos busca la transformación de las reglas del juego y rompe las formas tradicionales para crear nuevos y ricos significados (HESSE-BIBER, 2011) con conciencia de la diferencia, del poder social y de la opresión científica.

Investigar con perspectiva de género es atender no sólo a las implicaciones del género en las investigaciones, sino también a que la intersección con otros ejes de desigualdad se incorpore en todas las fases de una investigación. Esto implica adoptar un enfoque *gender mainstreaming* en las universidades e instituciones de educación superior, es decir, establecer un conjunto de políticas concretas.

A continuación, exponemos una serie de ejemplos de investigaciones en ciencias sociales donde se han producido sesgos por el hecho de no contemplar un enfoque de género en la investigación. Muchas de ellas son ampliamente conocidas y han tenido una difusión considerable.

Un ejemplo son los estudios realizados en el ámbito de la orientación profesional que toman como base el desarrollo de la carrera profesional de Super y colaboradores (SUPER, 1995; SUPER; SVERKO, 1962). Este desarrollo se ha comprobado que se adapta a la población masculina, pero que está sesgado en cuanto a la carrera profesional que siguen las mujeres, lo que provoca o bien que las mujeres no se sientan representadas en ellos o bien que intenten ajustarse a él desviándose de su propia realidad.

Siguiendo con la disciplina de orientación profesional, otro ejemplo nos lo ofrece un estudio realizado sobre las necesidades de orientación de la población universitaria en Catalunya y España (MARÍN GARCÍA; DONOSO-VÁZQUEZ, 1988). En este estudio se partía de un modelo único de necesidades de orientación para hombres y mujeres, por lo cual no se tuvo en cuenta las necesidades específicas de las mujeres en titulaciones mayoritariamente masculinizadas, ni las relaciones establecidas en este tipo de estudios, las cuales son distintas y provienen tanto del

contacto con las otras personas, como de los procesos cognitivos que tienen lugar. Esto da como resultado que las necesidades de las mujeres que estudian dentro de carreras masculinizadas tendrán su propia especificidad, algo que no podremos descubrir si partimos de un modelo determinado, como el que se ha apuntado.

Un ejemplo de cómo incluso trabajando en la temática de mujeres pueden cometerse sesgos de género nos lo ofrecen las investigaciones sobre las barreras a las que se enfrentan las mujeres en el acceso al mercado laboral. En un intento de contestar a la pregunta de ¿Cuáles son las dificultades de las mujeres en el acceso al trabajo? algunos autores en un comienzo se planteaban el tema de las barreras en el acceso al mercado laboral identificándolas con barreras sociales presentes en el mercado de trabajo. Sin embargo, un estudio pormenorizado de las identidades de género nos indica que existe toda una serie de barreras internalizadas provenientes del desarrollo y adquisición de esa identidad y que van a marcar tanto las elecciones como las decisiones (DONOSO-VÁZQUEZ; FIGUERA GAZO; RODRÍGUEZ MORENO, 2009, 2011).

Y, por último, tenemos un ejemplo de cómo puede elaborarse un modelo a partir de una manera sesgada de analizar los estudios. En los estudios de violencia de género hay autores que enfatizan el modelo de que el maltrato es mutuo, o sea tanto cometido por hombres como por mujeres. Esto da como resultado un modelo en concreto (perspectiva del combate mutuo). Sin embargo, tal y como Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2005) concluyen, un primer análisis global del nivel de violencia presentado por hombres y mujeres en la pareja parece similar, pero una revisión detallada muestra que, según las muestras estudiadas, los instrumentos utilizados y la definición de la violencia empleada, entre otros factores, los resultados pueden variar sustancialmente, hasta invertirse claramente las cifras, de modo que los resultados indican que la violencia en la pareja es básicamente perpetrada por los varones y padecida por las mujeres.

Según Haraway (1995), el discurso expositivo de una disciplina constituye una narración construida sobre modelos conceptuales implícitos en la misma. Son las concepciones sociales las que crean determinados modelos conceptuales que constituyen el auténtico núcleo cognitivo de la disciplina.

Cada disciplina debe hacer un ejercicio reflexivo para descubrir cómo desembarazarse de los vestigios hegemónicos que la han llevado a formular unas preguntas en lugar de otras, a acercarse a determinados problemas, a elegir procesos metodológicos, a incidir en secciones de la realidad. La lente de género permite revisar de una forma consciente las preguntas que se realizan, los temas que se eligen, aportaciones que se invisibilizan y ocultaciones que se producen. Como plantea Markowitz (2005), un profesor de economía puede enseñar macroeconomía como lo “dado” sin abordar la cuestión de por qué existe el capitalismo, su surgimiento y a quién beneficia o sobre quien ejerce una fuerza de opresión más considerable, hasta las repercusiones de este sistema en las diferencias generizadas de las personas.

La adopción del modelo científico androcéntrico y la consecuente utilización del llamado lenguaje sexista (el uso del masculino genérico) dificultaba y todavía dificulta la detección crítica de problemas de colectivos de mujeres o de hombres, sea en el ámbito disciplinar, sea más allá, cuando se enfrentan problemas complejos que requieren aportes inter/transdisciplinares, como el aporte de la perspectiva de género. Siguen ejemplos corrientes en el campo de la educación en Brasil.

A pesar de los estudios históricos sobre la feminización del magisterio, frecuentemente se olvida la importancia de la lente crítica de género en estudios actuales sobre la formación y práctica pedagógica de mujeres profesoras en contextos como la educación infantil, donde sigue siendo rara la presencia masculina. La hipótesis de que la profesión de profesora de niños y niñas sea devaluada por el problema de género no ha sido enfrentada concretamente en el contexto de la formación, incluso porque el género aún no ha sido transversalizado en el currículo y en los planes de estudios (CARVALHO et al., 2014). Por otra parte, estudios sobre educación de niños no

especifican comportamientos y tratamiento (en general diferenciado) de niños y niñas en la escuela, y, por lo tanto, no problematizan prácticas tradicionales de socialización de género presentes en el currículo y práctica pedagógica (CARVALHO, 2014), imbricados en los distintos problemas investigados.

Lo mismo pasa en estudios sobre jóvenes y violencia desde la escuela, en los cuales el uso del lenguaje sexista impide la problematización de género, ocultando el sexo de los jóvenes que cometen y sufren las violencias, y las problemáticas de género específicas asociadas. Así, no se considera la socialización de género (machista) como un factor explicativo de las prácticas de violencia, que constituyen una problemática específica de los varones, por eso no avanzan los estudios e intervenciones pedagógicas en el tema de masculinidades, a pesar de la alarma en torno de las violencias en la escuela (CARVALHO, 2015). Y tampoco si considera, desde la perspectiva de género, la falta de empoderamiento de las jóvenes que se quedan embarazadas porque no logran imponer el uso de preservativos en la relación sexual.

3 | EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La mirada autocrítica e el compromiso ético traspasan todo el proceso de investigación feminista. Es necesario contrastar de manera continuada el proceso, los instrumentos y las técnicas utilizadas. Esto permite problematizar el “poder” como investigadoras. Además, en el proceso de investigación debemos dejar a nuestros informantes la libertad para abandonar en cualquier momento y la libertad de expresar aquello que deseen, por alejado que esté de los objetivos planteados. Los objetivos marcan el proceso, pero son más importantes las personas.

Hemos de hacer un esfuerzo para entender el punto de vista tal como se expresa, algo similar a “dejar la mente en blanco” y permitir margen a interpretaciones que desafíen los discursos dominantes sobre cualquier tema. Recordemos que solo tenemos en la mente lo que podemos representarnos, a menos que continuamente nos hagamos preguntas y nos interpelemos sobre lo que estamos haciendo y permitamos también que otras personas nos interpeleen. Esta manera de proceder permitirá que aceptemos resultados que contradigan los puntos de vista existentes en nuestros ambientes, los discursos “políticamente correctos”.

Se ha de convertir el proceso de investigación en un proceso formativo tanto para las propias personas investigadoras como para las personas que reciben el impacto del trabajo que se está llevando a cabo. Y deberíamos también preguntar a las personas que participan cómo debería continuar o cómo les gustaría que continuara la investigación.

De algunas investigaciones podría inducirse que al trabajar temas de igualdad introducen la perspectiva de género, y sin embargo presentan sesgos en relación a las preguntas, sesgos porque se quedan en la superficie del problema y no se introducen en el núcleo sutil de las creencias generizadas. Veamos un ejemplo de lo que se pasa en España: en el presente se están realizando investigaciones sobre el grado de igualdad que presentan los centros escolares. Contabilizamos indicadores como cuántas directoras y directores hay, el lenguaje que se utiliza, cómo el profesorado estimula juegos compartidos y similares para chicos-chicas, pero ¿nos hemos preguntado sobre cómo se está trabajando la competencia emocional por parte del profesorado? Sabemos que la competencia emocional necesita de la autorregulación emocional y del autoconocimiento emocional. El profesorado conoce la mayor tendencia hacia la agresividad en los chicos y la tolera con más facilidad que en las chicas, mientras que consciente de la mayor capacidad de expresar las emociones en las chicas tolera con facilidad las impostaciones emocionales por parte de estas. Al mismo tiempo estimula el autoconocimiento emocional en chicos y no hace lo mismo con las chicas. Así que tanto chicos como chicas salen perdiendo y estas preguntas no se han

realizado y sesgan una investigación que tiene como objetivo comprobar de qué forma la escuela puede responder a las especificidades de género sin caer en estereotipos (COBO, 2006).

Ocurre igual en cuanto a la competencia crítica. Uno de los elementos necesarios para adquirir competencia crítica es la génesis de la conciencia histórica. ¿Cómo les influye a las chicas la percepción sobre la génesis de esta conciencia ya que no hay prácticamente visibilización de las mujeres en los currículos escolares? ¿Cómo elaboran entonces esta conciencia? (COBO, 2006).

Marta Luxán Serrano, de la Universidad del País Vasco, que nos acompañó en una conferencia del Seminario Interdisciplinar de Investigación Feminista (SIMReF), en mayo de 2009, nos hacía pensar sobre las encuestas de demografía. Estas encuestas están confeccionadas a partir de preguntar a las mujeres sobre los hijos que tenían. No hay estudios sobre los hijos e hijas que tienen los hombres, es decir, no se les ha preguntado a ellos este dato. ¿No es importante? ¿No nos interesaría saber si el hombre tiene más descendencia en un primer matrimonio que en el segundo? ¿Por qué no se ha preguntado?

3.1 Recogida de datos

Sabemos que la separación sujeto-objeto es formal y consiste en una estrategia androcéntrica para suspender la subjetividad y garantizar la objetividad. Pero de facto estamos involucrados/as en los problemas que investigamos –porque nos importan– y por eso debemos cuestionar la supuesta distancia sujeto-objeto e investigar a nosotros/as mismos/as en el proceso de acercarnos al objeto de estudio (otros sujetos).

Así que en la recogida de datos no podemos olvidar que las expectativas de quien investiga (por ejemplo, respecto al comportamiento considerado como estereotipadamente masculino y femenino) van a actuar sobre los efectos de la investigación, sin olvidar el género de la persona que investiga. ¿Por qué no recogemos datos provenientes del proceso que se está llevando a cabo en nosotras mismas? Y ¿Cómo nos está cambiando la propia investigación o qué estamos experimentando durante el proceso?

La investigación feminista plantea que el conocimiento no es prerrogativa exclusivamente de la academia; no acepta la superioridad del sujeto investigador sobre los/las investigados/as. Las personas que participan en la investigación han de ser partícipes de todo el proceso e intervenir en él, así se crea el conocimiento compartido.

Tener en cuenta el conocimiento coyuntural, el tiempo histórico de quienes aportan datos a nuestra investigación nos permite colocarnos en una posición donde las verdades son parciales y situadas y considerar el tiempo histórico de nuestra muestra y nuestros informantes.

En cuanto a **los instrumentos** analizados habría mucho que decir. Por una parte, los instrumentos de corte tradicional pueden no ser válidos para recoger las “nuevas miradas” y, por otra, la elaboración de estos instrumentos presenta en sí mismos sesgos de género.

Un ejemplo de los sesgos causados por la utilización de un instrumento de corte tradicional se encontró en una investigación sobre cómo influía el miedo a la evaluación negativa en las universitarias mediante una escala cuantitativa. No se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, aparentemente, pero cuando fueron utilizados grupos de discusión los resultados diferían. Ante unas preguntas formalizadas las chicas responden en función de la percepción social y en función de las creencias explícitas, pero con la posibilidad del debate y de reflexionar más profundamente expresan el sentirse siempre evaluadas, no tanto por su trabajo, sino como personas. Esta diferenciación es importante y la técnica de recogida de datos hace cambiar los resultados (DONOSO-VÁZQUEZ; FIGUERA GAZO; RODRÍGUEZ MORENO, 2011).

3.2 Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos tampoco está exento de sesgos. Si lo que nos interesa es resaltar los resultados estadísticamente significativos informaremos sólo sobre las diferencias significativas entre colectivos o entre variables, otorgando poca relevancia a la ausencia de diferencias.

Por ejemplo, en estudios sobre mujeres maltratadas y mujeres que no lo son, las diferencias estadísticamente significativas nos conducirán a sobredimensionar las posibles patologías y a minimizar su ausencia (FERRER PÉREZ; BOSCH FIOL, 2005).

Los datos en el proceso investigador están marcados por las posiciones de poder: qué se permite recoger y qué no, a quien le está permitido o no tener acceso a determinados datos.

Veamos un ejemplo sobre el análisis de datos del currículo escolar. Los estudios sobre el currículo oculto de los libros de texto y también de sus estereotipos de género tienen ya sus años. Pero hay mucho más que observar sobre la ciencia androcéntrica presente en el currículo escolar. Por ejemplo, ¿hemos analizado datos sobre cómo se representa la naturaleza en los libros de texto? ¿La presentación se realiza siguiendo un sistema binario: reino animal-reino vegetal, otorgándole una posición pasiva, al servicio de los seres humanos y alejada de los sujetos? En síntesis, ausente de toda interacción con la humanidad. ¿Es esta la visión que hoy día es imprescindible en el momento histórico que vivimos?

3.3 Interpretación de los resultados

En ocasiones una interpretación de género estadísticamente significativa puede interpretarse de dos formas opuestas y con cierta frecuencia se tiende a elegir aquella que mejor se adecue al modelo y propósitos de la investigación. ¿Mala fe? En ocasiones sí y en otras es sólo el producto de la ignorancia o la ceguera. Si no tenemos elementos teóricos para poder interpretar los resultados que nos han salido, o sea, desconocemos cómo influye el género y atraviesa toda la persona, no podremos darles respuesta y elegiremos aquellos que para nuestro universo mental tienen un significado.

Un ejemplo sobre diversos niveles en la interpretación de resultados que nos llevó a diferentes interpretaciones. La escala de percepciones de roles en el trabajo (PRGT) fue elaborada por nuestro equipo de investigación para analizar cómo chicos y chicas perciben los roles masculino y femenino en el mundo laboral (DONOSO-VÁZQUEZ; FIGUERA GAZO; RODRÍGUEZ MORENO, 2009). Los resultados podían ser interpretados solo en base a las diferencias significativas obtenidas al comparar las medias de la población y según esa opción salían pocas diferencias significativas. Pero si se analizaban e interpretaban los resultados por sexo, los resultados diferían, es decir, el cómo se percibían a sí mismas las chicas y cómo las percibían los chicos arrojaba diferencias significativas. Es más, un tercer análisis, agrupando roles masculinos y femeninos con el objetivo de establecer significación diagnóstica, nos permitió ver cómo los roles masculinos estaban asociados a valores predominantes en el mercado laboral (DONOSO-VÁZQUEZ; FIGUERA GAZO; RODRÍGUEZ MORENO, 2009).

Algunas investigaciones consideran que introducir la perspectiva de género es limitarse a desagregar los datos por sexo sin tener en cuenta cómo se debería trabajar la perspectiva de género en todo el diseño de la investigación. Representa un desconocimiento del funcionamiento del sistema sexo-género y conduce a errores importantes en el análisis de los resultados, así como una negligencia respecto a las necesidades de la sociedad, tanto en lo referente a la aplicabilidad práctica de la investigación como en la transferencia de conocimiento (CARPENTER, 2007; CABRUJA, 2008; ALONSO; LOIS, 2014).

4 | PUBLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

Sabemos que la difusión de los resultados es lo que conlleva al acervo científico de una disciplina o campo de estudios, a aumentar el grosor de lo que consideramos conocimiento válido. En el caso de la investigación y de la teorización feminista fue necesario lograr reconocimiento y legitimidad académica (en las últimas décadas del siglo XX) para ganar espacio de publicación, a veces en revistas ya establecidas, otras veces creando revistas propias.

Aquí influyen también relaciones de poder: lo que es conveniente someter o lo que se recomienda publicar depende de los perfiles de las revistas, de las prácticas de revisión de pares y de decisiones de editores.

En ocasiones los sesgos realizados en esta parte del proceso han llevado a difundir selectivamente una parte de los resultados y/o omitir otros.

La transferencia del conocimiento es una parte ineludible de la investigación feminista, ya que aspira a transformar la realidad y a que los resultados lleguen a todas las personas a quienes pueda afectar.

5 | CONCLUSIÓN: PARA AVENTURARSE EN UNA INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Para rematar se presentan algunas claves para aventurarse en una investigación con perspectiva de género:

- Nuestro “yo” influirá en la manera de acercarnos al tema, de interpretarlo, de configurarlo y de narrarlo. Debemos preguntarnos cuál es nuestra posición en el proyecto de investigación.
- Para hacer una investigación sensible al género hemos de realizar una introspección autocrítica y comprensiva y un análisis profundo de la propia identidad como investigadores e investigadoras; poner en duda continuamente lo que estamos haciendo; reflexionar sobre cómo nuestra identidad ha influenciado la selección del tema de estudio, las preguntas que hemos hecho y cómo hemos interpretado los resultados; problematizar las micro políticas de las relaciones de poder que se dan en nuestra posición de académicas y reflexionar sobre nuestra posición en el proyecto de investigación.
- Las técnicas han de ser coherentes con los objetivos feministas, utilice una metodología cuantitativa o cualitativa o complementaria. Las técnicas no son de por sí suficientes para definir que hemos seguido una investigación feminista, sino cómo utilicemos esas técnicas.
- Preguntémonos si nuestra mirada es colonizadora, si pretendemos empoderar los ambientes y a las personas que investigamos o por el contrario amoldarlas a nuestros planteamientos, utilizarlas como instrumentos para nuestros fines.

Es obligado aquí hacer una referencia al empoderamiento como una manera de expresar los intereses de los grupos desposeídos de poder y, en el caso de las mujeres, de producir una alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen su subordinación. El sentido político de empoderamiento no es someterse únicamente a los logros o a la autoestima individual y, aunque alude a la agencia personal, tiene un carácter emancipatorio, afecta a la distribución real de poder y debe hacer aflorar análisis de derechos humanos y justicia social.

Hablar de empoderamiento es crear en los grupos con los que trabajemos autoimágenes y autoconfianza positivas, estimular el pensamiento crítico, ahondar en las estructuras de poder, sea la clase, la raza, el género, contribuir a las cohesiones de grupos vulnerables y promocionar la toma de decisiones y las acciones para el cambio.

- Preguntémonos cómo vamos a interferir en la realidad, si los resultados van a contribuir a los objetivos de provocar potencialmente un cambio social.
- Y, finalmente, ¿cómo afecta el proceso de investigación a nuestra subjetividad, ¿qué hemos aprendido en el proceso de investigación y qué aspectos de nuestra vida han cambiado? En el desarrollo de la investigación han de mostrarse nuestro “yo” y las transformaciones durante el proceso que han tenido lugar dentro de cada uno. Una investigación feminista no puede dejarnos indiferentes.

Cada uno de nosotros puede corporizar la investigación feminista en su quehacer como académicas y académicos. Además, el profesorado universitario al incorporar la perspectiva de género en su docencia mejora tanto la diversidad como la calidad de las asignaturas que imparte.

Por último, es necesario transformar las instituciones de educación superior e incorporar una agenda de cambio para dotarse de mecanismos:

- a) de medida y monitorización de la posición y oportunidades de las mujeres y los hombres;
- b) de evaluación de las causas de la desigualdad y de provisión de recomendaciones y acciones específicas para combatirla;
- c) de una asignación de recursos suficiente en materia de *gender mainstreaming*;
- d) de actividades de sensibilización y formación específica que faciliten la implementación de esta estrategia (STEVENS; VAN LAMOEN, 2001).

Recordando que la ciencia ha luchado a lo largo de la historia por adquirir el derecho a la duda como un valor inestimable, lo que esperamos con este trabajo es aumentar vuestra capacidad de dudar; dejaros la duda de que los métodos que os han explicado hasta ahora son inamovibles, de que la ciencia tiene un solo camino, de que solo hay una manera de hacer las cosas; levantar en vosotros y vosotras la sospecha de que “todo” está a la vista.

Referências

- ALONSO, A.; LOIS, M. *Ciencia política con perspectiva de género*. Madrid: Akal, 2014.
- BARBERÁ, E. *Psicología del género*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BLANCO GARCÍA, N. El saber de las mujeres en la educación. *XXI Revista de Educación*, v. 6, p. 43-55, 2004.
- CABRUJA, T. ¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que cuando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana. *Pro-posições*, v. 19, n. 2, p. 25-46, 2008.
- CARPENTER, CH. Introduction. *International Studies Perspectives*, v. 8, n. 3, p. 315-316, 2007.
- CARVALHO, M. E. P. de. Construções e desconstruções de género na instituição de educação infantil. In: ASSIS, G. de O.; MINELLA, L. S.; FUNCK, S. B. (Org.). *Entrelugares e mobilidades: desafios feministas*. Tubarão: Copiart, 2014. p. 427-438. v. 3.
- _____. Relações de gênero e violências na escola: da compreensão à superação. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 225-246.
- CARVALHO, M. E. P. de. et al. Inclusão da temática de gênero no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. *Revista Espaço do Currículo*, v. 7, n. 2, p. 262-275, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2014.v7n2.262275/11382>>. Acesso em: 28 mayo 2016.
- COBO, R. (Ed.) *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2006.
- DONOSO-VÁZQUEZ, T.; FIGUERA GAZO, P.; RODRÍGUEZ MORENO, M. L. Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, n. 355, p. 187-188, mayo/agosto 2011.
- _____. Modelos sociales y mercado laboral: un estudio con alumnado universitario. Prisma Social: *Revista de Ciencias Sociales*, n. 2, jun. 2009. Disponible en: <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/n2_8.pdf>. Acesso en: 28 mayo 2016.
- FERRER PÉREZ, V.; BOSCH FIOL, E. Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de psicología*, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2005.
- FLECHA GARCÍA, C. Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, v. 6, p. 21-35, 2004.
- GARCÍA DAUDER, S. *Psicología y feminismo*. Madrid: Narcea, 2005.
- HARAWAY, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.
- HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata, 1996.
- HESSE-BIBER, S. *Handbook of feminist research: theory and praxis*. 2. ed. Boston: Sage Publications, 2011.
- MARÍN GARCÍA, M. A.; DONOSO-VÁZQUEZ, T. Evaluación de necesidades de información y orientación universitaria en España. In: EUROPEAN CONFERENCE, 3., 1988, Delfos, Grecia. *Libros actas...* Delfos, Grecia: University Guidance, 1988.
- MARKOWITZ, L. Unmasking moral dichotomies: can feminist pedagogy overcome student resistance? *Gender and Education*, v. 17, n. 1, p. 39-55, 2005.
- MINER, K. N. et al. Using survey research as a quantitative method for feminist social change. In: HESSE-BIBER, S. (Ed.). *Handbook of feminist research: theory and praxis*. 2. ed. Boston: Sage Publications, 2011. p. 237-263.
- PLATEAU, N. La coeducación: un largo camino que recorrer. In: CLAIR, R. (Ed.). *La formación científica de la mujer ¿por qué hay tan pocas científicas?* Madrid: Los Libros de la Catarata, 1996. p. 61-70.
- STEVENS, I.; VAN LAMOEN, I. *Manual on gender mainstreaming at universities*. Leuven; Apeldoorn: Garant, 2001. Disponible en: <<http://www.kuleuven.be/diversiteit/publicaties/manual.pdf>>. Acesso en: 12 enero 2015.
- SUPER, D.; SVERKO, B. *Life roles, values, and careers: international findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1962.
- SUPER, D. *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp, 1995.
- ROSE, H. *Love, power and knowledge: towards a feminist transformation of the sciences*. Cambridge, UK: Polity Press, 1994.