

Metodologia

**Guies per a una
docència universitària
amb perspectiva de gènere**

Docència en línia amb perspectiva de gènere

**Iolanda Garcia González
Míriam Arenas Conejo**

Xarxa Vives
d'universitats



DOCÈNCIA EN LÍNIA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE

GUIES PER A UNA DOCÈNCIA
UNIVERSITÀRIA AMB PERSPECTIVA
DE GÈNERE

Iolanda Garcia Gonzalez
Míriam Arenas Conejo

AQUESTA COL·LECCIÓ DE GUIES ESTÀ IMPULSADA PEL GRUP DE TREBALL D'IGUALTAT DE GÈNERE DE LA XARXA VIVES D'UNIVERSITATS

Maria Isabel VÁZQUEZ MARTÍNEZ, directora de la Comissió d'Igualtat, Universitat Abat Oliba CEU
Carmen VIVES CASES, directora del secretariat d'Igualtat, Universitat d'Alacant
Marta TORT COLET, comissària d'Educació, Cultura, Joventut i Esport, Universitat d'Andorra
Maria PRATS FERRET, directora de l'Observatori per a la Igualtat, Universitat Autònoma de Barcelona
Núria Vergés Bosch, delegada del rector per a la Igualtat, Universitat de Barcelona
Elisa MARCO CRESPO, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat CEU Cardenal Herrera
Ana M. PLA BOIX, delegada del rector per la Igualtat de Gènere, Universitat de Girona
Esperanza BOSCH FIOLE, directora i coordinadora de l'Oficina per a la Igualtat d'Oportunitats entre Dones i Homes, Universitat de les Illes Balears
Consuelo LEÓN LLORENTE, responsable de la Unitat d'Igualtat, Universitat Internacional de Catalunya
Mercedes ALCAÑIZ MOSCARDÓ, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Jaume I
Anna ROMERO BURILLO, directora del Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones, Universitat de Lleida
María José ALARCÓN GARCÍA, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Miguel Hernández d'Elx
Maria OLIVELLA QUINTANA, coordinadora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Oberta de Catalunya
Dominique SISTACH, responsable de la Comissió d'Igualtat d'Oportunitats, Universitat de Perpinyà Via Domitia
Josefina ANTONIJUAN RULL, vicerectora de Responsabilitat Social i Igualtat, Universitat Politècnica de Catalunya
M. Rosa CERDÀ HERNÁNDEZ, responsable de la Unitat d'Igualtat, Universitat Politècnica de València
Rosa CERAROLS RAMÍREZ, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Pompeu Fabra
Andrea DEL POZO RODRÍGUEZ, cap de l'Àrea de Secretaria General, Universitat Ramon Llull
Inma PASTOR GOSÁLVEZ, directora de l'Observatori de la Igualtat, Universitat Rovira i Virgili
Amparo MAÑÉS BARBÉ, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat de València
Anna PÉREZ I QUINTANA, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Edita XARXA VIVES D'UNIVERSITATS

Edifici Àgora Universitat Jaume I · Campus del Riu Sec

12006 Castelló de la Plana

<http://www.vives.org>

ISBN: 978-84-09-31991-6

LLIBRE SOTA UNA L·LICÈNCIA CREATIVE COMMONS BY-NC-SA.



**Generalitat
de Catalunya**

Aquest projecte ha rebut finançament del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya.

Autores: Iolanda Garcia Gonzalez i Míriam Arenas Conejo

Coordinadores: M. José Rodríguez Jaume i Maria Olivella Quintana

CONTENIDO

PRESENTACIÓ	5
01. INTRODUCCIÓ	9
2. LA CEGUESA AL GÈNERE I LES SEVES IMPLICACIONS	11
2.1 De què parlem quan parlem de docència en línia?	11
2.2 Gènere i TIC	15
2.3 Gènere i aprenentatge en línia	17
03. PROPOSTES GENERALS PER A INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA	22
3.1 Pedagogies feministes per a la docència en línia	23
3.2 Entorns i eines digitals d'aprenentatge per a una pedagogia feminista	27
3.3 L'espai i el cos des de la pedagogia feminista en línia	31
04. PROPOSTES PER INTRODUIR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA EN LÍNIA	35
4.1 Disseny de l'aprenentatge en línia	36
05. RECURSOS DOCENTS ESPECÍFICS PER A LA INCORPORACIÓ DE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE	80
06. ENSENYAR A FER RECERCA SENSIBLE AL GÈNERE	84
6.1 Ensenyar i aprendre a fer recerca feminista (en línia)	85
6.2 Alguns apunts sobre la supervisió d'estudiants des de la pedagogia feminista	94

07. RECURSOS PEDAGÒGICS	97
GLOSSARI	97
8. PER A APROFUNDIR	104

PRESENTACIÓ

Què és la perspectiva de gènere i quina rellevància té en la docència dels programes de grau i de postgrau? Aplicada a l'àmbit universitari, la perspectiva de gènere o *gender mainstreaming* és una política integral per promoure la igualtat de gènere i la diversitat en la recerca, la docència i la gestió de les universitats, tots ells àmbits afectats per diferents biaixos de gènere. Com a estratègia transversal, implica que totes les polítiques tinguin en compte les característiques, necessitats i interessos tant de les dones com dels homes, tot distingint els aspectes biològics (sexe) de les representacions socials (normes, rols, estereotips) que es construeixen culturalment i històricament de la feminitat i la masculinitat (gènere) a partir de la diferència sexual.

La Xarxa Vives d'Universitats (XVU) promou la cohesió de la comunitat universitària i reforça la projecció i l'impacte de la universitat en la societat impulsant la definició d'estratègies comunes, especialment en l'àmbit d'acció de la perspectiva de gènere. És oportú recordar que les polítiques que no tenen en compte aquests rols diferents i necessitats diverses i, per tant, són cegues al gènere, no ajuden a transformar l'estructura desigual de les relacions de gènere. Això també és aplicable a la docència universitària, a través de la qual oferim a l'alumnat una sèrie de coneixements per entendre el món i intervenir-hi en el futur des de l'exercici professional, proporcionem fonts de referència i autoritat acadèmica i busquem fomentar l'esperit crític.

Una transferència de coneixement a les aules sensible al sexe i al gènere comporta diferents beneficis, tant per al professorat com per a l'alumnat. D'una banda, en aprofundir en la comprensió de les necessitats i comportaments del conjunt de la població s'eviten les interpretacions parcials o esbiaixades, tant a nivell teòric com empíric, que es produeixen quan es parteix de l'home com a referent universal o no es té en compte la diversitat del subjecte dones i del subjecte homes.

D'aquesta manera, incorporar la perspectiva de gènere millora la qualitat docent i la rellevància social dels coneixements, les tecnologies i les innovacions (re)produïdes. D'altra banda, proporcionar a l'alumnat noves eines per a identificar els estereotips, normes i rols socials de gènere contribueix a desenvolupar el seu esperit crític i a adquirir competències que li permeten evitar la ceguesa al gènere en la seua pràctica professional futura. Així mateix, la perspectiva de gènere permet al professorat prestar atenció a les dinàmiques de gènere que te-

nen lloc en l'entorn d'aprenentatge i adoptar mesures que assegurin què s'atén a la diversitat d'estudiants.

El document que teniu a les mans és fruit del pla de treball del Grup de Treball en Igualtat de Gènere de la XVU, centrat en la perspectiva de gènere en la docència i la recerca universitàries. L'informe *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives: Situació actual i reptes de futur* (2017), coordinat per Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra) i Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), va constatar que la incorporació efectiva de la perspectiva de gènere en la docència universitària seguia sent un repte pendent, malgrat el marc normatiu vigent a nivell europeu, estatal i dels territoris de la XVU.

Un dels principals reptes identificats en aquell informe per superar la manca de sensibilitat al gènere dels currículums dels programes de grau i de postgrau era la necessitat de formar al professorat en aquesta competència. En aquesta línia, s'apuntava la necessitat de comptar amb recursos docents que ajuden el professorat a fer una docència sensible al gènere.

Per aquest motiu el GT Igualtat de Gènere de la XVU va acordar desenvolupar la col·lecció *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*, sota la coordinació en una primera fase de Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), M. José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) i Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra), i en una segona i tercera fase de M. José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) i Maria Olivella Quintana (Universitat Oberta de Catalunya).

En conjunt s'han elaborat fins al moment 22 guies, onze en la primera fase, sis en la segona i cinc en la tercera, que s'han encarregat a professorat expert en l'aplicació de la perspectiva de gènere a la seua disciplina de diferents universitats:

ARTS I HUMANITATS:

ANTROPOLOGIA: Jordi Roca Girona (Universitat Rovira i Virgili)

FILOLOGIA I LINGÜÍSTICA: Montserrat Ribas Bisbal (Universitat Pompeu Fabra)

FILOSOFIA: Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I)

HISTÒRIA: Mónica Moreno Seco (Universitat d'Alacant)

HISTÒRIA DE L'ART: M. Lluïsa Faxedas Brujats (Universitat de Girona)

CIÈNCIES SOCIALS I JURÍDIQUES:

COMUNICACIÓ: Maria Forga Martel (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya)

DRET I CRIMINOLOGIA: M. Concepción Torres Díaz (Universitat d'Alacant)

Sociologia, Economia i Ciència Política: Rosa M. Ortiz Monera i Anna M. Morero Beltrán (Universitat de Barcelona)

Educació i Pedagogia: Montserrat Rifà Valls (Universitat Autònoma de Barcelona)

CIÈNCIES:

FÍSICA: Encina Calvo Iglesias (Universidade de Santiago de Compostela)

MATEMÀTIQUES: Irene Epifanio López (Universitat Jaume I)

CIÈNCIES DE LA VIDA:

BIOLOGIA: Sandra Saura Mas (Universitat Autònoma de Barcelona)

INFERMERIA: M. Assumpta Rigol Cuadra i Dolors Rodríguez Martín (Universitat de Barcelona)

MEDICINA: M. Teresa Ruiz Cantero (Universitat d'Alacant)

NUTRICIÓ I DIETÈTICA: Purificación García Segovia (Universitat Politècnica de València)

PSICOLOGIA: Esperanza Bosch Fiol i Salud Mantero Heredia (Universitat de les Illes Balears)

ENGINYERIES I ARQUITECTURA:

ARQUITECTURA: María-Elia Gutiérrez-Mozo, Ana Gilsanz-Díaz, Carlos Barberá-Pastor i José Parra-Martínez (Universitat d'Alacant)

CIÈNCIES DE LA COMPUTACIÓ: Paloma Moreda Pozo (Universitat d'Alacant)

ENGINYERIA INDUSTRIAL: Elisabet Mas de les Valls Ortiz i Marta Peña Carrera (Universitat Politècnica de Catalunya)

ENGINYERIA MULTIMÈDIA: Susanna Tesconi (Universitat Oberta de Catalunya)

ENGINYERIA ELECTRÒNICA DE TELECOMUNICACIÓ: Sònia Estradé Albiol (Universitat de Barcelona)

A més, en resposta als canvis en la docència que les universitats han hagut d'adoptar derivats de la pandèmia per COVID-19 durant el curs 2019-2020, s'ha sumat també a la col·lecció una guia metodològica sobre docència en línia amb perspectiva de gènere.

METODOLOGIA:

DOCÈNCIA EN LÍNIA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE: Míriam Arenas Conejo i Iolanda García Gonzalez (Universitat Oberta de Catalunya).

Aprendre a incorporar la perspectiva de gènere en les assignatures impartides no implica res més que una reflexió sobre els diferents elements que configuren el procés d'ensenyament-aprenentatge, tot partint del sexe i del gènere com a variables analítiques clau. Per poder revisar les vostres assignatures des d'aquesta perspectiva, a les *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere* trobareu recomanacions i indicacions que cobreixen tots aquests elements: objectius, resultats d'aprenentatge, continguts, exemples i llenguatge utilitzats, fonts seleccionades, mètodes docents i d'avaluació i gestió de l'entorn d'aprenentatge. Al cap i a la fi, incorporar el principi d'igualtat de gènere no és només una qüestió de justícia social sinó de qualitat de la docència..

M. José Rodríguez Jaume i Maria Olivella Quintana, coordinadores

01. INTRODUCCIÓ

La decisió d'elaborar un guia de docència en línia amb perspectiva de gènere es va prendre durant el pic de la pandèmia de la COVID19, un esdeveniment que va portar a la majoria de centres universitaris a dur a terme, en major o menor intensitat durant el anys 2020 i 2021, docència en línia d'emergència. La guia parteix de la preocupació que una més que possible transició cap a models de docència universitària més digitals, suposi una barrera als grans esforços per incorporar la perspectiva de gènere a la docència que s'han dut a terme en l'àmbit de l'educació superior en els darrers anys. Les encarregades d'articular aquesta reflexió són Iolanda Garcia i Míriam Arenas, professores dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya, amb una llarga experiència en la incorporació de la perspectiva de gènere (i també inclusiva) en aquest tipus de docència.

A diferència d'altres guies centrades en com abordar la perspectiva de gènere des d'àmbits disciplinaris específics, aquesta s'aproxima a la pràctica pedagògica com un tot, independentment del camp de coneixement en què s'emmarqui l'educació. És a dir, vol parlar atenció a tots els elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant des de la perspectiva del disseny com de la pràctica i la seva avaluació. Es tracta, per tant, d'introduir la reflexió crítica i la discussió no només sobre el "què" s'ensenyi i s'aprèn, sinó sobre el "com" i "on" es fa.

En aquest cas, el "com" i l'"on" es troben inequívocament mediats per la digitalitat i la tecnologia. La guia aborda la ja coneguda exclusió de les dones d'aquests dos àmbits, tot presentant una paradoxa. Si bé per una banda existeix clarament un biaix de gènere digital i tecnològic, l'educació a distància també conté una gran potencialitat inclusiva i emancipadora per a les dones i altres col·lectius socialment discriminats, que tradicionalment han trobat en aquest mètode d'aprenentatge un refugi i una oportunitat. El principal repte que planteja, doncs, l'educació en línia amb perspectiva de gènere és com mantenir la potencialitat emancipadora de l'educació a distància, en un espai tant mediat per la tecnologia.

Les autores ens indiquen què per arribar a aquest objectiu és imprescindible un "com" i un "on" que parteixin de la constatació que l'educació en línia es constitueix per un seguit d'intra-accions humans-tecnologia, que requereixen d'un disseny de tecnologies i d'espais digitals d'aprenentatge amb perspectiva inclusiva. Això significa proveir la comunitat universitària d'uns espais digitals i/o híbrids que siguin accessibles, oberts, segurs i lliures d'estereotipatges, discriminacions i violències. Aquesta innovadora guia ens presenta una gran quantitat de bones

pràctiques, moltes d'elles sorgides en el marc de la Universitat Oberta de Catalunya, i demostra que generar una proposta de docència en línia amb perspectiva de gènere requereix d'una transformació profunda de les institucions educatives d'educació superior.

2. LA CEGUESA AL GÈNERE I LES SEVES IMPLICACIONS

En aquest treball ens centrem en un subconjunt de pràctiques pedagògiques: les mediades per l'ús de les tecnologies digitals. Això implica contemplar una nova variable, l'ús educatiu de les TIC com a element que travessa i reconfigura totes les dimensions d'anàlisi del fet pedagògic i també, per tant, del paper que pot representar la perspectiva de gènere en cadascuna d'elles.

2.1 De què parlem quan parlem de docència en línia?

Termes com docència en línia, educació a distància, *e-learning* o aprenentatge digital, entre d'altres, s'han emprat sovint de manera indistinta malgrat fer referència a coses substancialment diferents. Això té a veure amb la rapidesa amb que el camp de l'educació amb suport tecnològic, entès en un sentit ampli, ha evolucionat en el temps, i amb la diversitat de situacions d'ensenyament i/o aprenentatge en què es pot materialitzar actualment. També, amb el fet que diferents autors, autores i corrents han emprat expressions, termes i definicions diferents en funció de la seva particular aproximació al fenomen, determinada per factors com ara l'àmbit disciplinar o professional, l'espai geogràfic o el període temporal (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera i Bravo, 2011).

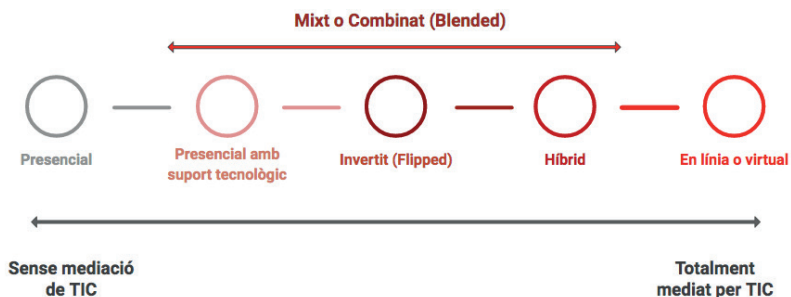
La història de l'educació a distància, com a mètode o situació en què els i les estudiants aprenen sense necessitat de coincidència en l'espai (físic) i en el temps amb docents i altres estudiants, gràcies al suport de la tecnologia, des de l'ús de la correspondència postal a la ràdio o la televisió, travessa diverses generacions. A través d'aquestes etapes ha anat evolucionant progressivament gràcies a l'impuls dels avenços tecnològics i pedagògics (Taylor, 2001; Patterson, 2009). L'ús educatiu d'Internet primer, i l'aparició de la web social o 2.0 més tard, representen un salt qualitatiu pel que fa a l'apertura, l'abast i la flexibilització de la comunicació i l'aprenentatge, que ha configurat bona part de les possibilitats actuals de la docència a distància. És a dir, tota forma d'ensenyament en línia es pot considerar educació a distància, però no tots els models d'educació a distància es basen de manera exclusiva en l'ús de les xarxes i les tecnologies digitals. D'altra banda, el terme educació oberta s'ha utilitzat sovint de manera assimilada al d'educació a distància. Tanmateix, fa referència a l'eliminació de les barreres per a l'aprenentatge, per tal de garantir la igualtat d'oportunitats, cosa que pot implicar l'eliminació dels requisits d'accés basats en l'obtenció de qualificacions prèvies, però també la facilitació de l'accés a col·lectius potencialment exclosos

per raó de discapacitat, factors socioeconòmics, etc. (Bates, 2019). Així doncs, en un sentit estricte, l'educació oberta pot ser a distància o no ser-ho.

En aquest context, considerem oportú clarificar alguns dels termes d'ús més habitual relacionats amb la docència en línia:

- **Docència o ensenyament en línia o virtual:** modalitat d'educació a distància en què la formació es distribueix exclusivament i de forma total a través d'Internet, ja sigui de manera síncrona o asíncrona, o bé combinant tots dos mecanismes, i respon a un disseny tecnopedagògic específic per a un entorn virtual. Un altre dels termes utilitzats per designar aquesta modalitat és *e-learning*, tot i que en general s'ha associat més a l'àmbit de la formació contínua a l'empresa.
- **Aprentatge combinat, mixt o bimodal (*blended learning*):** situacions formatives “semipresencials”, o que combinen la presencialitat i la virtualitat. Això pot concretar-se de formes diverses en funció de l'organització, el temps i la prioritització que es faci del component presencial o en línia i per tant, del tipus d'implicació que possibiliti per part de l'estudiantat. En la seva versió més limitada d'ús d'entorns virtuals, pot significar un replantejament mínim de l'ensenyament presencial. Aquesta és, amb poques diferències, la fórmula emprada de manera més freqüent per la major part de les universitats presencials del nostre territori.
- **Aprentatge híbrid (*hybrid learning*):** tot i que sovint s'empra de manera indistinta per referir-se a fórmules *blended* o mixtes, algunes definicions més específiques incorporen com a particularitat la flexibilitat que ofereix a l'estudiant per moure's entre els entorns d'aprenentatge presencials i en línia, així com una experiència d'aprenentatge basada en l'optimització màxima de l'ús de les tecnologies digitals.

L'apartat 7 d'aquesta guia inclou un glossari en amb les definicions ampliades. Identificar l'arquitectura compartida entre ells i els trets diferencials en cada cas, és útil per analitzar com operen les formes d'inclusió i/o exclusió educativa, així com el paper concret que pot adoptar la perspectiva de gènere en cada situació. Totes aquestes modalitats es poden representar gràficament com a part d'un *continuum* entre la presencialitat i la virtualitat total (Bates, 2019).



D'altra banda, des de la perspectiva de l'estudiantat, o si més no d'un subconjunt d'aquests, podríem dir que la penetració de la tecnologia en tots els àmbits de la vida afavoreix cada cop més una experiència subjectiva d'aprenentatge continu o sense costures (*seamless learning*), en el que els i les estudiants transiten de manera fluïda entre diferents escenaris d'aprenentatge a través de diferents dispositius, ubicacions i activitats d'aprenentatge. Això fa que les fronteres entre els entorns presencials i virtuals d'aprenentatge estiguin tendint a difuminar-se, enlloc de ser viscudes pels aprenents com un trencament entre compartiments estancs. Aquesta experiència ens condueix vers una nova forma d'entendre els entorns de formació com a part d'ecologies d'aprenentatge, enteses com a conjunt de contextos físics i virtuals en què els i les estudiants participen, a través l'articulació d'activitats, eines, materials i relacions, que proporcionen oportunitats d'aprenentatge, ja siguin formals o informals (Barron, 2004).

La crisi educativa causada per la pandèmia de la COVID19 ha posat sobre la taula nous termes per designar l'alteració sobtada en les formes de provisió de l'educació. En un article publicat per la revista *Educause Review* que es va popularitzar ràpidament, Hodges *et al.* (2020) proposen el terme "ensenyament remot d'emergència" per designar "un canvi temporal d'impartició de la instrucció a una forma alternativa a causa de circumstàncies de crisi". Els autors posen de relleu el fet que aquesta resposta no pot entendre's com a docència en línia, ja que no ha estat concebuda, planificada i dissenyada com a tal, ni disposa de l'ecosistema de suport necessari. Un dels aspectes més problemàtics d'aquesta resposta ha estat i segueix sent l'accessibilitat a les activitats i els recursos d'aprenentatge, o dit d'una altra manera la dificultat de garantir que tots els i les estudiants puguin accedir en igualtat de condicions a l'educació. En aquest sentit, un dels reptes de qualsevol modalitat de formació és assegurar que sigui suficientment inclu-

siva, flexible i centrada en l'estudiant. Per tal de prendre decisions adequades, per tant, s'haurà de tenir en compte criteris com ara: el perfil i les condicions per a l'estudi de l'estudiantat a qui s'adreça, la disciplina i la tipologia de resultats d'aprenentatge que es pretenen assolir, el suport tecnològic disponible i accessible per als destinataris, etc. (Bates, 2019).

L'educació a distància ha anat sovint acompanyada de la promesa d'inclusió, accessibilitat i mobilitat social que hauria atret a aquell estudiantat amb més dificultat d'accedir a d'altres models formatius: dones i persones amb discapacitat o de classe treballadora, entre d'altres. I, de fet, el públic femení ha estat majoritari en aquestes modalitats educatives, des dels seus inicis en el format per correspondència (Torras, 2015; Rensfeldt i Riomar, 2010; von Prümmer, 2000). Si bé l'educació a distància va permetre a un major nombre de dones accedir a la formació superior, això ha contribuït a la transformació en les desigualtats de gènere i/o de les relacions de poder? Si tenim en compte que tant els programes formatius com les tecnologies utilitzades han estat tradicionalment dissenyats des de mirades androcèntriques, difícilment podrem dir que ha estat així. Ja que no és fins a la dècada dels 80 del segle XX que les dones passen de ser només "consumidores" de l'educació a distància, a reivindicar-hi també el seu lloc en la producció i la distribució del coneixement (von Prümmer, 2004).

Des d'aleshores han anat proliferant les anàlisis i recerques destinades a incorporar una perspectiva de gènere en aquestes modalitats educatives, on el focus ja no és només respecte a com potenciar l'accés de les dones, sinó també com hi influeixen d'altres qüestions com: quina varietat de cursos s'hi ofereixen i com s'estructuren? Les estudiants es distribueixen de manera equitativa entre les diferents opcions formatives o hi ha segregació horitzontal per gènere? Quins són els continguts dels cursos i com es presenten? Quins tipus de serveis a l'estudiantat s'ofereixen i quines formes de comunicació es fan servir? Es tenen en compte els diferents estils d'aprenentatge i es donen oportunitats per a la interacció i la comunicació? (von Prümmer, 2004).

Amb la incorporació generalitzada de les TIC en l'educació a distància aquests debats s'intensifiquen, coincidint amb el moment en què es comença a posar de manifest també la diversitat d'experiències de les dones. D'una banda, en funció d'elements com l'edat, l'activitat professional, els coneixements previs, les responsabilitats de cures, etc., però també en relació a qüestions a la tecnologia mateixa: si es disposa d'ordinador propi o és compartit (lloc de treball, cibercafès, biblioteques...), la qualitat de la connexió a Internet, la disponibilitat o no de dispositius perifèrics (impressores, altaveus, micròfons, càmera...), l'experiència

prèvia, actituds cap a l'*e-learning*, coneixements o habilitats per a la comunicació en línia, entre d'altres (Kramarae, 2001; Mattern, 2009). Unes anàlisis que han anat guanyant complexitat amb noves aportacions sobre la diversitat de l'experiència i l'expressió del gènere, com per exemple des de les teories interseccionals, i mentre les TIC han anat guanyant més pes en la vida professional, personal i d'oci de moltes dones. De tal manera que els conceptes mateixos de "bretxa digital" o "alfabetització digital" han agafat també altres matisos en els últims anys. Fins al punt que ens trobem amb unes noves generacions de "nadiues digitals" que, si bé no podem donar per descomptat que tinguin unes bones competències digitals, sí mostrarien una menor resistència a l'ús de les TIC com una eina per a l'aprenentatge (Bruestle *et al.*, 2009; Remmele i Holthaus, 2013). Finalment, tampoc no podem obviar que últimament i gràcies a la incorporació progressiva de les dones en l'àmbit de la formació en tecnologia, aquestes han deixat de ser únicament consumidores de tecnologies i n'han esdevingut també productores, en alguns casos, amb objectius clarament feministes i transformadors.

Per tant, parlar de la perspectiva de gènere en l'aprenentatge en línia implica necessàriament abordar el tema de la inclusió-exclusió digital i per tant, problematitzar la relació entre gènere, ús de les TIC i aprenentatge, tenint en compte com han anat evolucionant els discursos i les pràctiques en les últimes dècades.

2.2 Gènere i TIC

Tradicionalment, bona part de la recerca sobre gènere i TIC s'ha centrat a analitzar l'exclusió de les dones en relació als dissenys tradicionalment androcèntrics dels dispositius tecnològics, i en com aquests reproduïen i reforcen la masculinitat hegemònica (Sørensen, 2013). Aquesta mirada ha servit per posar de manifest "el domini masculí i masculista de la tecnologia", així com "la situació de discriminació de gènere i les violències contra les dones en les TIC", però també "ha fomentat una percepció tecnofòbica i pessimista de la relació dona i tecnologia, ja que s'ha centrat exclusivament en allò negatiu, les absències i les dificultats per ser "com ells" (Vergés, 2019 p. 2-3). Des d'aquesta perspectiva de l'exclusió, un dels objectius ha estat augmentar el nombre de dones participants a les TIC per trencar la denominada "bretxa de gènere", però sovint sense qüestionar el disseny androcèntric i sexista d'aquestes tecnologies, que implica que les dones (i els altres grups exclosos) són les que s'han adaptat a aquestes eines i no a la inversa. Aquesta perspectiva, a més a més, pot generar un efecte essencialitzador en considerar que hi ha determinades característiques femenines o masculines com a explicatives de les diferències en relació a les TIC (Biglia i Jiménez, 2012).

Per això, alguns feminismes han volgut anar més enllà d'aquestes propostes denunciant “la manca de visibilització i continguts que responen als interessos de les dones en les TIC, així com la manca de perspectiva de gènere en el disseny d'eines i aplicacions digitals” (Vergés, 2019 p. 5). Els feminismes interseccionals, però, alerten que aquestes propostes també corren el risc d'acabar reproduint binarismes de gènere, i reclamen la inclusió digital (Sørensen, 2013), és a dir, la potenciació de la màxima diversitat possible, no només com a usuàries sinó també com a productores d'aquestes tecnologies.

A la vegada que s'ha anat complexificant la perspectiva sobre el gènere i la tecnologia, també ho han fet les anàlisis sobre els efectes de les TIC respecte a la exclusió/discriminació de determinats grups socials. Així, per exemple, les mateixes anàlisis feministes sobre les TIC han oscil·lat entre l'optimisme i el pessimisme extrem, segons les quals les TIC han estat llegides, tant com a eines d'alliberament (durant els 70) com d'opressió (durant els 80) (Vergés, 2013). Les mirades contemporànies assumirien en canvi una lectura més complexa, orientada a l'anàlisi de les ambivalències de les tecnologies, i tenint en compte les dinàmiques d'interacció mútua entre les qüestions de gènere i les TIC, entenent que ambdues són realitats canviant (Sørensen, 2013), categories fluïdes que es construeixen i produeixen de manera interdependent tant en els discursos com en les pràctiques, i produint una co-construcció del gènere i la tecnologia (Bruesle *et al.*, 2009). En aquest sentit, coincidim amb l'anàlisi de *Biglia* i Jiménez (2012) i la seva visió ambivalent de la nostra relació amb la tecnologia. Les tecnologies digitals són instruments que organitzen en bona mesura les nostres vides i ofereixen uns usos amb una forta empremta de valors socials que influeixen fortament la forma de relacionar-nos amb els altres i amb nosaltres mateixos. Per aquest motiu, és fonamental ser conscients del component emocional, relacional i simbòlic d'aquestes en una mirada amb perspectiva de gènere. A la vegada, les autores insisteixen que, també a través dels nostres usos, podem ser constructores de tecnologies i de continguts digitals, especialment des de la generalització de la cultura de la web social o 2.0, amb els seus principis basats en el contingut generat per l'usuari, la facilitat d'ús, la cultura participativa i la interoperabilitat de productes, sistemes i dispositius. Tot això sense oblidar que fins i tot en contextos en què el nivell de competències digitals és similar als dels homes, les dones encara tendeixen a tenir una autopercepció més negativa sobre les seves capacitats respecte a les TIC (Bruestle *et al.*, 2009; Montes-Rodríguez *et al.*, 2019) i una major reticència a experimentar amb noves eines fins que no consideren que han assolit prou competències o experiència (Remmele i Holthaus, 2013).

2.3 Gènere i aprenentatge en línia

Les mateixes perspectives sobre la relació entre gènere i TIC han prefigurat la mirada sobre la relació entre l'aprenentatge en línia i el gènere: es mouen entre aquelles anàlisis que assenyalen com aquests models educatius no fan si no reforçar les desigualtats de gènere, mentre que des de perspectives feministes, sense obviar les possibles barreres i limitacions, hi veuen també un potencial transformador. I és d'acord amb aquesta mirada feminista que desenvolupem la nostra proposta: no podem obviar els mecanismes socials que generen les desigualtats de gènere (també en l'educació en línia), però tampoc ignorar l'agència de les dones en el seu aprenentatge (Koseoglu *et al.*, 2020). Una anàlisi sobre les barreres i l'agència de les dones que haurà de ser interseccional, ja que les principals barreres per accedir a l'aprenentatge en línia són les econòmiques, vinculades a la classe social, el nivell educatiu i l'ocupació (Kramarae, 2001; Hughes, 2007). Però una vegada superades aquestes barreres d'accés, cal tenir present que les eines i tècniques emprades en l'educació en línia no estan exemptes de les contínues lluites de poder sobre la creació, l'accés, les idees, els coneixements i els recursos que travessen el conjunt de les TIC (Kirkup *et al.*, 2010). Per tant, és important conèixer també com operen les desigualtats no només en relació a l'accés, sinó també respecte a la motivació, les capacitats i les xarxes de suport (Kirkup *et al.*, 2010), tenint present que les diferents eines tecnològiques poden possibilitar o inhibir diferents models de participació, en privilegiar unes determinades formes de comunicació i de relació que poden no correspondre's amb les formes dominants d'ensenyament i aprenentatge en què s'han socialitzat les estudiants (McLoughlin i Oliver, 2000).

Així per exemple, determinades recerques s'han centrat en identificar possibles dificultats que podrien trobar les dones degut a **estils d'aprenentatge** diferenciats per gènere (von Prümmer, 2004). S'assumeix, per exemple, que les dones prioritzarien l'aprenentatge col·laboratiu versus un model de treball independent més típic en els entorns en línia i que encaixaria més en les expectatives de masculinitat normativa (Hughes, 2010). Igualment, es considera que aquelles dones amb una sensació de major dificultat amb les tecnologies, mostrarien una major preferència per la comunicació síncrona (Montes-Rodríguez *et al.*, 2019). No obstant això, aquestes propostes basades en l'existència d'estils d'aprenentatge genderitzats corren el risc de reproduir discursos essencialitzadors sobre les possibles dificultats de les dones amb les TIC que citàvem anteriorment, i obvien, per exemple, el fet que també hi ha dones que prefereixen models educatius centrats en l'aprenentatge autònom i sense treballs grupals (Kramarae, 2001) o la

comunicació asíncrona (Vivakaran i Maraimalai, 2016). Ens cal, per tant, superar aquest tipus d'aproximacions basades en el binarisme de gènere i obrir l'anàlisi cap a d'altres particularitats de l'educació en línia com és el cas de la **distància transaccional**, entesa com a distància relacional i de comunicació que genera un potencial espai de malentès o d'interferència entre professorat i estudiantat (Moore, 1997). Malgrat aquest component distorsionador, en el cas de l'educació a distància i concretament en situacions de comunicació asíncrona s'ha associat també a efectes positius. És en aquest sentit que, per exemple, s'ha apuntat que les discussions asíncrones poden afavorir les dones, ja que en produir dissenys d'aprenentatge alternatius als presencials, ajuden a trencar les relacions de poder associades al gènere en contextos mixtes (Herman i Kirkup, 2008; 2016), dificultant la monopolització dels debats per part dels homes, que solen intervenir més sovint en espais presencials (Biglia i Jiménez, 2012). Una distància transaccional que també s'ha considerat útil per abordar temes tan sensibles com la violència sexual i de gènere, perquè permet uns ajustos emocionals més personalitzats, així com una major facilitat per compartir experiències com difícilment es faria en un entorn presencial (Heikkinen *et al.*, 2008).

Tot i així, també hi ha anàlisis sobre els efectes d'aquesta **distància física** que des d'una perspectiva de gènere no són tan optimistes. Certes recerques consideren positiva la "invisibilització" que poden oferir el entorns d'aprenentatge en línia per no ser habitats com a espais físics. Així, com no hi ha una encarnació en què les dones o altres grups marginalitzats puguin ser objectivades com a l'altre, s'afavoreix la participació de determinats estudiants els quals, en un entorn presencial, podrien sentir-se més vulnerables o intimidats per ser discriminats per la seva aparença física. Aquest plantejament presenta una doble problemàtica. En primer lloc, perquè ignora que en la comunicació en línia també existeixen marcadors de gènere, de classe social, culturals, etc. (Kramarae, 2001; Hughes 2010). Així per exemple, algunes recerques identifiquen què els missatges dels homes serien més llargs, mentre que les dones mostrarien més fàcilment paraules d'agraïment, disculpes o incomoditat davant d'estils de comunicació poc respectuosos. Tanmateix, diferents cultures poden tenir una visió diferent sobre l'ús del silenci o la freqüència de la comunicació considerada adient (Kramarae, 2001). Per tant, els i les estudiants poden acabar reproduint dinàmiques sexistes (i racistes i capacitistes) en la interacció en línia, malgrat que la comunicació no estigui mediada per la imatge física. I en segon lloc, planteja un dilema sobre la promesa d'inclusió de l'educació en línia: és pedagògicament pertinent fonamentar la inclusió en pràctiques d'invisibilitat i *passing*, o al contrari, hauríem de transformar l'educació per fer-la més inclusiva, tot reconeixent la diversitat

dels estudiants i la pluralitat de les seves experiències i preferències? Com desenvoluparem en detall més endavant, un dels objectius de la pedagogia feminista és justament aquest, afavorir la presència i la visibilitat dels i les estudiants: a través d'un aprenentatge connectat amb la seva realitat propera tant en un sentit psicològic (de vivència personal i subjectiva), com contextual (geogràfic, social, cultural, lingüístic). Una presència que cada vegada és més viable a nivell virtual, gràcies a eines com la web social i els *social media* (Vivakaran i Maraimalai, 2016; Ringrose, 2018), on l'autoreflexió i el treball autobiogràfic reflexiu en les activitats d'aprenentatge i d'avaluació faciliten un procés de cocreació del coneixement per part de l'estudiant. O com les iniciatives de l'Open University del Regne Unit recollides per Herman i Kirkup (2008, 2016) i Kirkup i Whitelegg (2013) a les quals, justament "aprofitant la distància" (*role models*, discussions asíncrones, *e-portfoli*, accés a la publicació web en obert i recursos educatius oberts més enllà de l'aula virtual, etc.) generen dinàmiques emancipadores per a les dones, obrint oportunitats professionals i de desenvolupament personal. Una proposta que, en definitiva, obliga a passar d'un model on el professorat i el contingut estan al centre de l'aprenentatge, a una pedagogia orientada a crear uns entorns més participatius i d'aprenentatge col·laboratiu (Koseoglu *et al.*, 2020).

Podríem pensar que certes modalitats semipresencials poden compensar els efectes d'aquesta distància física i transaccional pròpia de l'educació en línia, però les activitats presencials obligatòries, encara que siguin puntuals, poden ser també una barrera per a determinats grups de dones, ja sigui per dificultats d'accés al transport o per incompatibilitat amb les responsabilitats dels treballs cura (von Prümmer, 2004). Una barrera, la de les tasques de cura, que no obstant això també incideix en les modalitats en línia, gràcies a la deslocalització i flexibilitat temporal que ofereixen, i esdevé una realitat invisibilitzada. De fet, ens trobem que la motivació vers l'educació a distància (en línia o no) per part de moltes dones, tradicionalment ha estat lligada al fet els facilita l'accés a l'educació superior, en permetre **conciliar** els seus estudis amb les "responsabilitats laborals i familiars" (Kramarae, 2001; Lai i Lu, 2009; Biglia i Jiménez 2012). No obstant això, en tant que a l'educació a distància l'estudi i l'aprenentatge es produeixen majoritàriament a l'**espai domèstic**, aquesta pot acabar perpetuant el rol domèstic de les dones i la idea de la llar com al seu espai natural (Rensfeldt i Riomar, 2010; Koseoglu *et al.*, 2020). A més a més, la negociació dels usos del temps, dels espais i dels dispositius tecnològics a l'interior de la llar, fortament genderitzats, s'acaba privatitzant i invisibilitzant. Això fa que a la pràctica moltes dones acaben convertint els estudis en línia en un "tercer torn" (el vespre-nit o la primeríssima hora dels matins), després de la feina remunerada i les tasques reproductives (Kra-

marae, 2001; Rensfeldt i Riomar, 2010; Hughes, 2010; von Prümmer, 2004, Montes-Rodríguez *et al.*, 2019). Així, l'**espai domèstic** pren una rellevància especial en l'ensenyament a distància perquè normalment es tracta de l'espai en què els i les estudiants desenvolupen bona part de les tasques acadèmiques. Les diferents circumstàncies vitals que structuren aquest espai privat d'estudi, molt connectades també amb la qualitat i la quantitat de temps de dedicació disponible, determinen de manera important les condicions en què les estudiants afronten l'experiència d'aprenentatge. És important, doncs, tenir en compte les condicions de l'espai i el temps de les estudiants a l'hora d'organitzar de manera suficientment flexible les activitats d'aprenentatge, i per exemple proporcionar-los eines de regulació i autogestió que els permetin, dins del possible, organitzar de manera més adequada el seu espai i temps d'estudi. Tot això, sense ignorar la desigual distribució d'espais i temps per gènere a la nostra societat, evitant delegar tota la responsabilitat de buscar el temps i l'espai d'estudi a les estudiants sense tenir en compte aquests condicionants externs, ja que això pot generar culpabilitat entre aquelles dones que senten què poden arribar a totes les demandes a temps. Per això, la institució educativa hauria de poder interferir en aquesta "esfera privada", creant espais que possibilitin parlar d'aquests temes i fent conscients a les mateixes dones d'aquesta desigualtat de base que fa que tot i la promesa de la flexibilitat total, puguin tenir certs desavantatges en comparació a d'altres estudiants que no tinguin la mateixa càrrega de tasques domèstiques i de cura (von Prümmer 2004). Un acompanyament que caldria situar-lo a més a més, en un debat més general sobre la redistribució dels usos del temps, per facilitar que les dones no es vegin obligades a reduir el seu temps d'oci i descans per poder assolir els seus objectius educatius (Kramarae, 2001).

En definitiva, quan parlem de la "ceguesa de gènere" (malgrat les connotacions capacitistes de l'expressió) en l'aprenentatge en línia, continua sent rellevant la revisió del currículum, és a dir, assegurar que no sigui androcèntric ni sexista, ni en els continguts ni en el llenguatge. Però com hem vist, és fonamental també repensar quin és el model educatiu amb el qual treballem, tenint en compte el context de desigualtats de gènere estructural en què aquest es desenvolupa i les conseqüències per a la pròpia experiència d'aprenentatge de les dones i/o d'altres grups tradicionalment exclosos d'aquestes modalitats. És aquí on poden ser d'interès les aportacions de la pedagogia feminista aplicades a l'educació en línia, que desenvolupem en aquesta guia. Convé assenyalar però, que per a l'elaboració d'aquest text hem revisat bibliografia i pràctiques elaborades des d'ambdues perspectives, tal com queda reflectit en els conceptes que fem. Així, de vegades parlarem de docència o recerca "sensible al gènere", un concepte que

aplegaria les iniciatives orientades a incorporar únicament la perspectiva de gènere, mentre que d'altres ocasions fem referència a “pedagogia/docència/recerca feminista”, des de la qual s'assumeix una voluntat més clarament transformadora de les relacions educatives i investigadores (normalment acompanyada d'una mirada interseccional i decolonial). Malgrat que la nostra aposta va en aquesta segona direcció, hem cregut oportú incorporar aportacions d'ambdues mirades, per tal d'oferir un major ventall d'opcions i possibles fonts d'inspiració i visibilitzar la recerca i experiència acumulada des d'aquestes diferents aproximacions.

03. PROPOSTES GENERALS PER A INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA

Com dèiem, l'educació oberta i a distància s'ha associat sovint a majors oportunitats d'accés i participació en l'aprenentatge, però certament els entorns en línia no tenen perquè estar dissenyats d'acord amb criteris d'**inclusivitat i equitat**. Sator i Williams (2020) plantegen com a principis pedagògics fonamentals per garantir la inclusió en l'aprenentatge en línia: la mentalitat d'equitat (*equity mindedness*), l'afirmació cultural i la participació social. Una mentalitat d'equitat implica "reconèixer les formes en què les desigualtats sistèmiques perjudiquen les persones que experimenten la marginació i reflexionar críticament sobre el propi paper i responsabilitat per abordar les desigualtats, reformulant els resultats negatius com un indicador de baix rendiment institucional" (Harris i Woods, 2020:6).

D'acord amb Morgan i Houghton (2011:5) "un currículum inclusiu és aquell en el qual s'anticipa, reconeix i té en compte el dret de totes les estudiants a accedir i participar en un curs". Posar el focus en allò que provoca discriminació enlloc de fer-ho en el desavantatge en si (model del dèficit), implica identificar les actituds, les barreres i altres formes de discriminació com a causa del desavantatge. Es tracta d'un enfocament que anticipa i planifica els drets dels i les estudiants en evolució i exigeix canvis en el sistema més que en els individus, és a dir, en les institucions educatives més que no pas en l'estudiantat. Segons aquestes autores, un enfocament inclusiu del currículum es basa en un compromís amb la promoció de la igualtat i la diversitat incorporant en el procés de disseny principis d'anticipació, flexibilitat, justificació, col·laboració, transparència i equitat. El disseny curricular inclusiu se centra doncs en atendre la diversitat d'estudiants, reflectida en una multiplicitat de característiques educatives, disposicionals, circumstancials i/o culturals (Morgan i Houghton, 2011). El gènere formaria part de les característiques disposicionals; no obstant això, des d'un enfocament interseccional hauria de considerar-se de manera creuada amb altres característiques de tipus social i cultural i des de distintes perspectives (estructural, institucional, històrica i individual), que com ell poden funcionar com a raó de desigualtat. La complexitat de la mirada interseccional es fa necessària en tant que una estratègia pedagògica que es proposi l'apoderament d'un determinat grup subordinat en un context particular pot xocar amb la multiplicitat d'enteniments diferents superposats, i fins i tot contradictoris de la subordinació (Henderson, 2015). La mirada interseccional, per tant, ha d'anar de la mà de pedagogies que combatin

les desigualtats en la distribució de poder, en favor de la justícia social i l'equitat (Morgan i Houghton, 2011).

3.1 Pedagogies feministes per a la docència en línia

Així, la nostra proposta per incorporar la perspectiva de gènere a la docència en línia s'articula a partir del paradigma de la **pedagogia feminista**. És a dir, més enllà de centrar-se en superar les diferències de gènere, incorpora una dimensió politicoètica a l'educació (Grup d'Educació i Gènere, 2020), analitzant com el poder opera a través del gènere, la raça, la classe social, les capacitats o l'orientació sexual, entre d'altres (Gajjala *et al.*, 2017). Així mateix, es basa en un model de construcció de coneixement i d'aprenentatge entès com a producte de la interacció social i emmarcat en un context cultural. Per tant, es troba alineat amb el paradigma del constructivisme social o sociocultural i de manera especial, amb la teoria de la cognició situada (Kirkup, 2010). A la vegada, es troba fortament arrelada en la pedagogia crítica, d'autors com Freire, i incorpora elements d'altres corrents com la pedagogia culturalment rellevant (Koseoglu *et al.*, 2020), o l'educació progressiva de Dewey (Crabtree, Sapp i Licona, 2009) i es troba, per tant, emparentada amb enfocaments d'ensenyament centrat en l'estudiant i d'aprenentatge actiu (FemTechNet, 2013).

En aquest marc ens centrarem en les pedagogies feministes, el propòsit de “sotmetre tots els elements del disseny pedagògic a una anàlisi reflexiva que permeti identificar possibles biaixos de gènere (invisibilització de les dones i les seves aportacions, reproducció d'estereotips sexistes, naturalització de les relacions de gènere, llenguatges no inclusius, androcentrisme) i que en proposi alternatives” emprant les paraules de Mena *et al.* (2019, p. 581) i citant el treball de Mora i Pujal (2014). La pedagogia feminista es desenvolupa durant els anys 70 i 80, d'una banda en els exercicis d'intercanvi d'experiències en grups comunitaris durant el moviment d'alliberament de les dones i de l'altra, a partir de la necessitat de reconfigurar les formes dominants de coneixement i de producció del mateix, així com de l'ensenyament a l'acadèmia, tradicionalment excloents de les dones (Henderson, 2015). Es tracta d'una filosofia fonamentada en la teoria feminista i els principis dels moviments feministes, que dona lloc a una sèrie de pràctiques docents:

“La pedagogia feminista és un conjunt de supòsits sobre el coneixement i el saber, un enfocament transversal al contingut disciplinar, els objectius i les estratègies d'ensenyament, les pràctiques d'aula i les relacions instruccionals, basat en la teoria pedagògica crítica i feminista. És una ideologia d'ensenyament

ment, en tant que representa un marc per al desenvolupament d'estratègies i mètodes d'ensenyament específics, al servei d'objectius particulars per als resultats d'aprenentatge i el canvi social" (Crabtree, Sapp i Licona, 2009, p.4).

Destaquen com a trets més comuns la desestabilització de la jerarquia entre els rols d'estudiant i docent a l'aula i l'intercanvi i l'anàlisi col·lectiva de l'experiència personal en un context d'igualtat com a font d'aprenentatge (Henderson, 2015). La incorporació de l'atenció i la cura a la docència és un altre aspecte distintiu de la pedagogia feminista (Mena *et al.*, 2019), que ens retornen a la consideració de les característiques i necessitats educatives diverses dels aprenents, en coherència amb els plantejaments de l'educació inclusiva als quals ens referíem abans.

La pedagogia feminista estaria estructurada al voltant d'una sèrie d'**eixos vertebradors**, com a principis de pràctica pedagògica. Aquests principis serien generalitzables a contextos de modalitat presencial, semipresencial o en línia, especialment tenint en compte les prestacions que aquests poden oferir en aquests moments, en termes d'afavorir la interacció social i la personalització de l'aprenentatge. Una altra cosa seria la forma de dur-los a la pràctica, que sí seria necessàriament diferent en cadascun d'aquests contextos. Tal com el col·lectiu FemTechNet expressa en el seu llibre blanc *Transforming Higher Education with Distributed Open Collaborative Courses (DOCCs): Feminist Pedagogies and Networked Learning* (FemTechNet, 2013), es tracta de principis pedagògics reconeguts com a beneficiosos per a l'aprenentatge en la recerca educativa. Concretament, moltes de les estratègies associades a aquests principis o eixos han estat considerades d'alt impacte per l'American Association of Colleges and Universities (FemTechNet, 2013), de manera que podem dir que la pedagogia feminista permet conciliar aquest compromís social amb la qualitat acadèmica (Mena *et al.*, 2019).

Així, malgrat algunes primeres objeccions a la possibilitat de dur a la pràctica els principis de la pedagogia feminista en contextos en línia, basades en la preconcepció que les interaccions cara a cara són necessàries per generar el clima idoni per a la compartició de l'experiència personal, o en el perill de l'estudi a distància de contribuir a continuar relegant les dones a l'àmbit domèstic privat, existeix ja una tradició i una línia d'estudi de la pedagogia feminista en l'àmbit de l'educació a distància. A la dècada dels 90, Hopkins (1996) es planteja el repte de crear entorns d'aprenentatge en línia personals, interactius i basats en la cura, n'analitza els obstacles i explica les estratègies emprades en la seva pròpia experiència per superar-los. Des de llavors, diverses autores apunten la necessitat de superar la dicotomia presencial-virtual per anar més enllà, en favor de "permutacions pe-

dagògiques innovadores contextualitzades localment que posen en primer pla l'aprenentatge, independentment del mode" (Kirkup, 2005; Kirkup, 2010; Kirkup, Schmitz, Kotkamp, Rommes i Hiltunen, 2010; Aneja, 2016).

En un intent per recollir i sintetitzar en termes genèrics diferents aportacions, que inevitablement simplifica alguns matisos interessants entre aquestes (Vivakaran i Maraimalai, 2016; Luxán i Biglia, 2011), recollim com a eixos vertebradors d'una pedagogia feminista, aplicables a contextos en línia, els següents:

- (1) una reorganització de la relació entre professorat i estudiantat que promogui l'assumpció compartida de responsabilitats i la participació de tots els implicats en la presa de decisió sobre continguts i dinàmiques d'aprenentatge;
- (2) l'apoderament de l'estudiantat, a partir de la valoració dels seus coneixements i experiències prèvies, en un intercanvi de coneixements horitzontal;
- (3) la creació de comunitat;
- (4) la inclusió de la veu i les experiències individuals de l'estudiantat en un procés col·lectiu de creació d'aprenentatge;
- (5) el respecte per la diversitat d'identitats, de ritmes individuals i d'experiències, i per tant, disseny personalitzat dels processos d'aprenentatge;
- (6) la incorporació d'una perspectiva crítica i qüestionament de l'assignació estructural del principi d'autoritat;
- (7) el disseny de propostes pedagògiques polítiques situades i que fomentin la difracció de coneixements, experiències i aprenentatges.
- (8) la creació d'un entorn "segur" (amable, hospitalari), que es proposi superar els prejudicis, els estereotips i la discriminació.

Cal entendre aquestes propostes com arrelades en un **marc epistemològic** socioconstructivista segons el qual el coneixement es construeix socialment i no com a producte de les capacitats mentals individuals. Es reconeix, per tant, el procés d'aprenentatge com un fenomen social complex que té lloc a través de la interacció, la col·laboració i la negociació en la comunitat. Això implica també una visió global dels subjectes i de la seva identitat en la seva implicació en l'aprenentatge i, per tant, un trencament de la idea de separació entre l'aula i el món real (AA. VV., 2015). És a dir, es reconeix la dimensió emocional dels aprenents, com a relacionada amb els seus valors i creences, i per tant, com a quelcom que també ha de ser reconegut dins del procés d'aprenentatge. Així, les diverses experiències

personals s'utilitzen com a forma de coneixement vàlida i és justament la identificació de la relació entre experiència, emoció i acció (ment, cor i mans) i l'anàlisi crítica d'aquesta, el que afavoreix una comprensió més profunda i crítica (AA.VV).

Es proposa la creació d'entorns d'aprenentatge basats en el respecte de totes les persones participants on, sense obviar les relacions de poder i autoritat, no s'esborren les diferències individuals alhora que es té cura dels altres (Chick i Hassel, 2009). Això implica “un exercici autoreflexiu sobre els privilegis i opressions que es donen en les relacions docents”, però també entre l'estudiantat, així com una aposta per la negociació davant potencials situacions de conflicte (Grup d'Educació i Gènere, 2020). Es parteix de la base que tothom ha de contribuir activament a la producció de coneixement, incentivant la cooperació i la col·laboració des de la discussió i el contrast d'idees, per davant de comportaments individualistes i competitius. Per a això cal crear un espai que funcioni com a comunitat d'aprenentatge que esdevingui un espai segur i democràtic per a l'intercanvi i la creació conjunta de coneixement (Vivakaran i Maraimalai 2016). Es tracta, doncs, de partir del reconeixement mutu, per part d'estudiants i docent, com a subjectes actius en la producció de coneixement (Mena *et al.*, 2019). Així mateix, es replanteja la definició del que s'entén per coneixement: donant cabuda al pensament complex i ambivalent, a la pluralitat de veus i perspectives, i on es fa servir tot tipus de recursos, incloses les experiències personals o la vinculació al context més proper de les estudiants (coneixement situat) (Chick i Hassel, 2009) i des de perspectives decolonials (Grup d'Educació i Gènere, 2020). Tot i que aquest tipus d'aproximació al coneixement sembli més proper a les ciències socials i les humanitats, també en l'àmbit de les ciències experimentals i la tecnologia és important incorporar la dimensió social i contextual del coneixement (Hughes, 2010).

Aquesta pràctica implicaria el desenvolupament d'una sèrie de competències o *habits of mind*, utilitzant l'expressió de Chick i Hassel (2009), relacionats amb la comprensió de com les desigualtats de gènere permeen tota la realitat social. Estaríem parlant sobretot d'**habilitats** de raonament crític, d'argumentació escrita i oral, d'elaboració de textos acadèmics, per tant, de competències bàsiques o vinculades amb l'aprendre a aprendre: redacció amb confiança i no formuladament, avaluació crítica de la informació; anàlisi, síntesi i avaluació d'arguments; lectura de textos complexos i iniciativa i sentit de propietat sobre el propi aprenentatge. Per aconseguir-ho, cal que les estudiants aprenguin a examinar com els i les autores, els textos, les dades, les teories, etc. estan travessades per desigualtats de gènere, però també de raça, de classe social o de cultura, entre d'altres, com a conseqüència de múltiples estructures de poder interseccional. Així mateix, cal

que desenvolupin un pensament connectiu, a través del qual relacionar teories, històries i ficcions a l'aquí i l'ara, en relació a sí mateixos i a d'altres, per tal de fer possible un aprenentatge significatiu (Chick i Hassel, 2009). D'altres autores fan referència a aquesta mateixa idea de desenvolupament competencial. Per exemple, els autors de *A guide to feminist pedagogy* de la Vanderbilt University (AA. VV. 2015) proposen un marc d'ensenyament i aprenentatge que permeti alinear pràctiques i creences, a través del desenvolupament d'un conjunt d'hàbits mentals (*habits of head*), o les nostres formes de pensar i de conèixer; hàbits del cor (*habits of heart*), o els valors que ens guien; i hàbits de les mans (*habits of hands*) o les nostres pràctiques, informades pels nostres hàbits mentals i del cor. Aquests tres tipus d'hàbits o capacitats són interdependents i s'influeixen entre si.

En aquesta mena de propostes, per tant, no és només l'estudiantat que està convidat a un procés d'indagació col·laborativa, sinó que obliga també al professorat a la reflexivitat i al qüestionament constants. D'aquesta manera es produeix una certa **flexibilització en els rols** (Vivakaran i Maraimalai, 2016) on el professorat esdevé una figura d'acompanyament, de dinamització i facilitació del diàleg, que fomenta la participació de l'estudiantat en la presa de decisions sobre el propi procés d'aprenentatge (Biglia i Jiménez, 2012). Es tracta de passar d'un model de la "provisió" a un de la cura, és a dir, que tingui en compte les necessitats de formació de les estudiants en tota la seva diversitat, que analitzi si aquestes es van acomplir i modifiqui el disseny de l'aprenentatge per fer-ho possible (Mena *et al.*, 2019). Per a això és clau partir de l'exploració i l'anàlisi de les formes visibles i invisibles dels diferents estils d'aprenentatge, amb l'objectiu d'involucrar tot l'estudiantat, especialment aquells que estan en situació de desavantatge social i material, per tal que puguin adquirir les habilitats i el coneixement per aconseguir les seves aspiracions (FemTechNet 2013, 4).

3.2 Entorns i eines digitals d'aprenentatge per a una pedagogia feminista

L'enfocament de la pedagogia feminista és inherentment evolutiu i en construcció permanent a partir de les aportacions de diferents col·lectius, llocs i moments (Henderson, 2015; Herman i Kirkup, 2016). Es tracta, doncs, de desenvolupar models metodològics i de disseny de l'aprenentatge adreçats als nous entorns millorats per la tecnologia, que puguin després adaptar-se també a cada camp disciplinar en concret. En aquesta línia, l'any 2010, Kirkup, Schmitz, Kotkamp, Rommes i Hiltunen proposen un manifest, "Manifest Feminista per a l'e-learning: principis per informar les pràctiques" (Kirkup *et al.*, 2010), des d'una perspectiva

multidisciplinari (ciències de la computació, tecnologia educativa, psicologia i estudis de gènere), que planteja integrar els principis i les pràctiques de la pedagogia feminista i les pràctiques de l'*e-learning*. Partint de la base que no s'havia fet mai una integració dels principis de la pedagogia feminista i de les pràctiques de l'*e-learning*, aposten per la creació d'un tot inspirant-se en propostes prèvies com la del *Manifest Cyborg* de Donna Haraway (1984), un dels textos més influents en la teorització sobre gènere i tecnologia. El manifest de Kirkup *et al.* (2010) conté cinc línies per fonamentar una concepció feminista de l'*e-learning* a partir de l'anàlisi de qüestions com el concepte d'*embodiment*, l'aproximació a les intra-accions humà-màquina en la creació de coneixement, l'operativa del poder i la reintegració de l'ètica feminista. A partir d'aquí, les autores reinterpreten cinc principis clàssics de la pedagogia feminista des d'una implicació crítica de les tecnologies d'*e-learning* i les intra-accions persona-màquina dels aprenents com a agents en el procés d'aprenentatge:

1. **Reformar les relacions de poder entre professorat, alumnat, coneixements i tecnologies d'aprenentatge.** Cal sensibilitzar estudiantat i professorat respecte les relacions de poder educatives, les relacions de poder epistemològiques en la producció de coneixement i la creació de poder en les intra-accions de les persones i la tecnologia.
2. **Prioritzar l'apoderament dels actors humans** en les accions internes entre persona i ordinador en l'aprenentatge.
3. **Construir comunitats globals en xarxa d'estudiants**, que incorporin la solidaritat i la lleialtat en una ètica de la cura per a tots els membres de la comunitat.
4. **Respectar la diversitat en les intra-accions persona-ordinador**, ja sigui en el disseny d'entorns d'*e-learning*, com en l'ensenyament i la participació del procés d'aprenentatge. El respecte per la diversitat també fa referència al coneixement, l'estudi i la tecnologia com a agents. Animar i capacitar tots els participants perquè compreguin la parcialitat de les seves opinions i perspectives en el propi desenvolupament com a acadèmics/ques i investigadors/es.
5. Participar en desafiaments positius per al coneixement i la tecnologia amb l'objectiu de **construir nous coneixements socialment compromesos** en la intra-acció amb altres (humans i no humans).

També el **ciberfeminisme**, és a dir, aquell corrent del feminisme que fa servir les TIC com a eina d'apoderament (Gajjala *et al.* 2017), permet una aproximació a l'aprenentatge en línia que s'ajusta als principis de la pedagogia feminista. El col·lectiu FemTechNet (2013) pren estratègies creades i utilitzades dins d'aquest moviment per potenciar un ús interactiu de la tecnologia i centrat en la generació de dinàmiques de diàleg emprant els entorns de la web 2.0 i la creació d'infraestructures d'aprenentatge sincrònic, amb el propòsit d'alfabetitzar i capacitar grups tradicionalment marginats. La **filosofia i les tecnologies de la web social o web 2.0** proposen la connexió, participació, interacció i col·laboració entre usuaris, convertint-los en agents transformadors i productors de coneixement (Chick i Hassel, 2009; Kirkup, 2010; Patterson 2012). Això permet també trencar amb els usos massificats i estandarditzats d'alguns models d'*e-learning*, com els de moltes plataformes privades de MOOC que promouen usos convencionals i eminentment transmissius del coneixement, aparentment insensibles davant les desigualtats per raó de classe, gènere, raça, l'esclatxa digital, etc. en assumir-les com a superades. Aquests entorns obvien el fet que alguns/es estudiants necessiten un context, un "espai segur", per tenir èxit en l'aprenentatge. A diferència dels primers MOOC connectivistes, els MOOC actuals no utilitzen el potencial col·laboratiu i co-constructiu de les xarxes socials, sinó que més aviat funcionen com a sistemes de gestió de l'aprenentatge de "caràcter industrial". El col·lectiu FemTechNet (2013) proposa com a alternativa un entorn d'aprenentatge en xarxa col·laboratiu, obert i distribuït, en què els principis feministes i els mètodes pedagògics donin suport a una experiència d'aprenentatge entre participants ubicats en diversos contextos institucionals, entorns materials, geogràfics i nacionals, i que poden encarnar diverses identitats o rols com a participants de l'entorn.

Per tant, podem dir que el **disseny dels entorns d'aprenentatge**, en les distintes modalitats d'educació amb suport tecnològic, és clau per aconseguir una articulació coherent i ben orquestrada de tots els components pedagògics i tecnològics amb els principis feministes. Tanmateix, es tracta d'una tasca complexa i per a la qual es necessita formació específica. Això fa que l'enfocament d'ús de les TIC a les aules sovint no hagi estat el més adequat, cosa que ha contribuït a perpetuar les pitjors versions de l'educació en línia (Chick i Hassel, 2016). Per aquest motiu, la perspectiva feminista també proposa l'**eliminació de la divisió entre dissenyadors/es i usuaris/es de programari**, amb la idea que aquest segon grup, en la seva diversitat, pugui adaptar les eines tecnològiques a la pluralitat de les seves necessitats i interessos (Schmitz, Meßmer i Schinzel, 2006). En aquest sentit, el col·lectiu FemTechNet (2013) assenyala que és indispensable la col·laboració entre els diferents perfils professionals implicats en l'educació en línia,

incloent-hi programadors/es i desenvolupadors/es de programari, dissenyadors/es, administradors/es informàtics, etc.: "descartar aquest treball crucial de dissenyar, implementar i mantenir un sistema de gestió de l'aprenentatge, no només és injust cap a aquells/es que s'esforcen honestament per treballar i oferir-nos als i les educadores allò que podem necessitar, sinó que també ignora la necessitat dels i les educadores de col·laborar amb aquests treballadors/es darrera d'escena" (Gajjala *et al.* 2017, p. 136). En aquest sentit, és important fer visible la infraestructura, normalment invisibilitzada, que fa possible tota aquesta activitat: una infraestructura que inclou tant objectes materials com persones (FemTechNet, 2013) i explorar noves formes de col·laboració o co-docència com la que presenten Rodríguez i Denolleles (2014), cedint espai a persones amb diferent expertesa que, com diuen les autores, és també una manera feminista de compartir la responsabilitat de la docència.

Com també és feminista tenir present les implicacions a nivell de volum de feina d'aquestes propostes: com succeeix amb altres models pedagògics actius, indagatius i centrats en l'estudiant, aquests enfocaments impliquen una considerable càrrega de treball, que sovint queda invisibilitzada, com per exemple: les tasques de coordinació, el treball emocional i relacional, la dinamització de la participació, la facilitació de col·laboració, o la creació dels recursos d'aprenentatge, entre d'altres (FemTechNet, 2013). A més a més, els formats virtuals poden resultar més demandants cap al professorat, per part d'un estudiantat que espera una resposta ràpida i personalitzada a les seves demandes (Kramarae, 2001). Cal tenir en compte això, especialment en un context de precarització de les condicions laborals del professorat i en un entorn de treball altament digitalitzat, que dificulta la "desconnexió digital" (FemTechNet, 2013). Cal afegir-hi una realitat universitària on totes aquestes tasques de cura (docència, mentoria, acompanyament i vinculades als serveis en general) estan molt feminitzades i infravalorades en les estructures de reconeixement institucional, que premien les activitats d'innovació i lideratge, molt més masculinitzades (Social Sciences Feminist Network Research Interest Group, 2017). Per tant, d'una banda, caldria fer partícips també als i les estudiants d'una ètica de la cura en la seva relació amb el professorat, i de l'altra, donar una major visibilitat al temps i volum de feina que implica aquest model d'acompanyament a l'estudiantat en forma de reconeixement institucional, sense oblidar que la "bretxa" de cures també afecta a les investigadores, com es va posar de manifest durant els mesos de confinament del 2020 (Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020).

3.3 L'espai i el cos des de la pedagogia feminista en línia

L'espai, com a delimitació de l'entorn d'aprenentatge, és una dimensió clau per caracteritzar el procés d'ensenyament i aprenentatge que, de fet, travessa i afecta tota la resta de components del mateix. Com hem vist, en l'educació amb suport tecnològic **l'espai** pot ser completament virtual, o bé combinar l'espai físic amb el virtual. Això implica tenir en compte les diferents expressions de l'espai que integren l'entorn d'aprenentatge, d'una banda, per identificar de quina forma s'hi manifesten les diverses formes hegemòniques possibles d'opressió com el masclisme, el classisme, el racisme, etc. i de l'altra per generar configuracions i estructuracions de l'espai que afavoreixin la inclusió i l'equitat (Grup d'Educació i Gènere, 2020). De la mateixa manera que succeeix en els entorns presencials o físics, algunes característiques dels entorns virtuals poden afavorir o dificultar la comunicació i determinar o no una jerarquia de rols en l'ús dels espais i les formes de relació dins d'aquests. Així, alguns dissenys i arquitectures tecnològiques poden afavorir una relació de poder entre docent i estudiants, en què els últims assumeixen un rol passiu i receptiu i reflectir, per tant, una manera d'entendre l'ensenyament com a transmissió vertical de coneixement (Grup d'Educació i Gènere, 2020).

Tant els espais físics com els virtuals generen, a través de les vivències subjectives i intersubjectives, un **espai simbòlic** que determina allò que es percep com a possible o no, com a òptim o no, com a adequat o no i pot actuar com a mitjà de control i de reproducció de les formes hegemòniques de poder. Així, aquests espais poden esdevenir tant l'escenari de pràctiques de cura i suport mutu, com de **violències**. Com plantegen Heikkinen *et al.* (2008), els entorns d'aprenentatge en línia sovint deixen molta responsabilitat sobre els i les estudiants, de manera que poden sentir-se sols i soles amb les seves experiències de violència i vulnerabilitat, pel que recomanen algun tipus de mentoratge. Així, igual que hi ha hagut una preocupació creixent per identificar i eradicar les violències masclistes en l'educació superior (ERAC, 2020), caldria analitzar també de manera específica com aquestes es produeixen en els entorns d'aprenentatge en línia, tenint en compte el problema més estructural de les violències masclistes en línia (donestech, 2020), que també afecta a les estudiants universitàries i està fortament generitzat (Faucher *et al.*, 2014; Cripps i Stermac, 2018). En aquest sentit seria interessant incorporar als espais d'aprenentatge en línia l'experiència i el coneixement produït des del cyberfeminisme.¹ Per tant, des de la pedagogia feminista

1 N. de les A. A la secció 5 d'aquesta guia sota el títol de "prevenció de violències en línia oferim alguns recursos que poden servir d'inspiració.

cal treballar perquè els espais, tant presencials com virtuals, siguin percebuts per totes les persones participants com a segurs, oberts a diferents opinions, lliures de prejudicis i estereotipatges i on es puguin visibilitzar i subvertir les jerarquies i formes d'opressió. Però tot això sense donar per descomptat allò que s'entén per “espai segur”: coincidim amb l'observació del Grup d'Educació i Gènere (2020) en no assimilar espais segurs amb espais estàtics o fixes, sinó que precisament, en estar oberts a la crítica i a la reconstrucció constant per part dels i les participants, s'han d'entendre per força com a espais dinàmics i transformadors, cosa que implica una certa dosi de disrupció i d'incertesa que tots els i les participants, inclòs el professorat, han d'acceptar.

Una apertura necessària si entenem que el procés d'ensenyament i aprenentatge és sempre **relacional i encarnat** (*embodied*), també en els espais virtuals i en formats asíncrons. Això vol dir que en els contextos mediat per tecnologia es pot generar també la vivència subjectiva de “ser-hi”, a través de la interacció social entre professorat i estudiants i entre estudiants, per exemple, si es generen oportunitats per a la compartició de les experiències i els coneixements tàctics de tots els participants (FemTechNet, 2013). D'acord amb la teoria de les comunitats d'indagació (*communities of inquiry*) de Garrison, Anderson i Archer (2000), l'experiència d'aprenentatge en línia es dona en la confluència de tres dimensions de “presència”: la social, la cognitiva i la docent (o didàctica). En el manifest de Kirkup *et al.* (2010), seguint la proposta de Donna Haraway, la presència es materialitza en forma de *cyborg*. És a dir, les presències seran producte de les intra-accions humans-tecnologia, amb unes determinades lògiques d'inclusió i exclusió i possibilitats d'agència que vindran, no només delimitades per les característiques humanes dels participants (edat, nivell educatiu, gènere, etnicitat, etc. dels participants), sinó també pels dispositius tecnològics que estiguin mediant aquell aprenentatge i interacció (maquinari, programari, connexió, etc.). Actualment, les tecnologies digitals permeten formes múltiples d'interacció i de co-creació entre cada subjecte i els objectes de coneixement, així com entre el col·lectiu i aquests, cosa que permet anar molt més enllà de les formes tradicionals d'aprenentatge basat en la presència simultània a l'aula d'aprenents i docent. Professionals de l'educació feministes que han experimentat en els darrers anys amb les tecnologies digitals proposen àmbits de desenvolupament prometedors per a la pedagogia feminista, com ara els mons virtuals o l'aprenentatge a través de dispositius mòbils. Aquesta mena d'entorns permeten proporcionar una major **sensació de presència**, que afavoreix les interaccions grupals de suport.

La dimensió relacional i encarnada d'aprenentatge pot materialitzar-se no només en espais formals d'aprenentatge, sinó també en altres entorns digitals com són les **xarxes socials** (Hughes 2010): espais que es generen de manera espontània i que permeten als i les estudiants compartir informació, aclarir dubtes, comentar aspectes del curs i en definitiva, crear una xarxa de suport entre iguals per a l'aprenentatge, que poden combinar la sincronia i l'asincronia, el canal textual (xat) i l'audiovisual (videoconferència). L'ús d'aquestes xarxes pot ser promogut en l'educació en línia per afavorir la interacció informal entre iguals, fora de les plataformes tecnològiques institucionals o, si més no, fora de l'estructuració i supervisió dels espais formals. Un dels objectius pot ser ajudar a fixar un compromís horari de dedicació a l'estudi, d'assoliment d'objectius d'aprenentatge, així com de contacte i socialització amb el propi grup. El professorat pot animar a la creació d'aquests espais i fins i tot es poden donar recomanacions concretes per la seva configuració. Aquests espais esdevindrien així l'equivalent virtual de les biblioteques, passadissos o cafeteries en els campus d'educació presencial, que són clau tant per a les relacions personals i la creació de xarxes, així com per potenciar dinàmiques d'estudi compartit i treball col·laboratiu, d'aprenentatge no formal i informal sense supervisió docent. De vegades, el professorat pot no ser partidari de l'ús d'aquests espais paral·lels, perquè es poden generar situacions en què els estudiants el prioritzen a l'aula, cosa que pot dificultar l'aplicació de metodologies participatives i col·laboratives. D'altra banda, la no presència docent en aquests espais pot dificultar un seguiment continu de l'activitat de l'estudiantat. Per això, és important pactar des d'un inici amb els i les estudiants els espais d'activitat per a la realització d'aquelles tasques en què la presència docent sigui necessària, així com els mecanismes que possibilitin el seguiment del seu treball independent, des de la confiança i la dotació de graus progressius d'autonomia.

L'anàlisi del rol dels diferents espais que intervenen el procés d'aprenentatge i les seves interrelacions, així com les possibilitats per generar la sensació de presència als entorns virtuals, són elements clau a tenir en compte si volem facilitar una educació inclusiva, que fomentin un accés i una participació igualitaris, i una relació propera i horitzontal, tant entre estudiants com entre docent i estudiants. El repte no és fàcil, ja que com assenyala Hugues (2007) aquestes propostes presenten les seves pròpies paradoxes: com dissenyar uns entorns que simultàniament puguin generar sentiment de pertinença i reconeixement de la diversitat?; com fer perquè la inclusió d'uns no impliqui l'exclusió d'altres?; els i les estudiants, quant necessiten saber uns dels altres per sentir-se part de la mateixa comunitat d'aprenentatge?

Sense ànim d'oferir cap recepta infal·lible, els següents apartats proporcionen una sèrie d'orientacions pràctiques encaminades a assolir aquests objectius. Tot entenent que cal identificar quins elements en la configuració dels espais d'aprenentatge estan afavorint o dificultant unes determinades formes d'expressió i de participació, però que això és inseparable de les metodologies i les dinàmiques d'aula, de les prestacions de les eines digitals a l'abast, així com del llenguatge emprat en les interaccions, entre d'altres factors.

04. PROPOSTES PER INTRODUIR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA EN LÍNIA

En aquesta guia considerem de manera central dues de les quatre dimensions proposades pel Grup d'Educació i Gènere (2020) per conceptualitzar la perspectiva de gènere en l'educació: l'enfocament metodològic del procés educatiu, com a enfocament o principi d'acció que guia el desenvolupament de les activitats, "el com"; que transcorre en un context espai-temporal concret i per tant, amb uns condicionants socioculturals determinats, "l'on". De manera subsidiària, però a la vegada indestruïble en una mirada holística al fet educatiu, s'apunten estratègies i recursos per desemascarar i superar el biaix de gènere en el currículum, és a dir, en els continguts d'aprenentatge (el "què"). I d'altra banda, la problematització del "qui" com a qüestionament crític de les formes de desigualtat per raó de gènere en el fet educatiu i en concret en l'àmbit de l'educació superior, representa un pas previ necessari per entendre la tasca pedagògica des de l'assumpció d'un posicionament ètic-polític. Malgrat que l'abordatge dels continguts d'aprenentatge no és l'objecte central d'aquesta guia, cal contemplar-los com a part d'una aproximació global al disseny de l'aprenentatge des de la qual no podem obviar la influència recíproca que uns elements exerceixen sobre els altres.

Tenint en compte aquesta mirada més centrada en la dimensió metodològica que de continguts, a continuació es desenvolupen un seguit de propostes orientades a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència en línia. Aquests plantejaments arrenquen amb unes orientacions generals sobre el disseny de l'aprenentatge en línia, que a continuació es va desplegant en vuit components més específics. L'elaboració d'aquestes propostes són el resultat d'una anàlisi de literatura especialitzada d'àmbit internacional, combinada amb exemples aplicats, tant a partir d'experiències internacionals identificades a través de cerques a Internet, com d'exemples aportats per professores del Estudi de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC (compartits a través d'una enquesta elaborada per les autores de la guia i complementada amb algunes converses informals). D'altra banda, a l'apartat següent d'aquesta guia es recuperen recursos recollits considerats més interessants des del punt de vista docent, com a possible font d'inspiració per a l'aplicació d'aquestes propostes.

4.1 Disseny de l'aprenentatge en línia

El model de pedagogia feminista, inclusiva i en línia que hem introduït a les seccions precedents té múltiples dimensions i formes possibles de materialitzar-se en la pràctica. A través del **disseny** de l'aprenentatge podem modelar diferents aspectes de la nostra pràctica des d'aquesta perspectiva. Aquest apartat pretén oferir orientacions per al disseny de propostes d'aprenentatge en línia o amb suport tecnològic, des d'una perspectiva inclusiva i feminista, tenint en compte que no existeix una fórmula màgica per al disseny adient al gènere i la diversitat (Mattern, 2009). És responsabilitat de qui dissenya ser sensible a les diferents necessitats i condicionants, tenir flexibilitat per ajustar-se a aquesta diversitat i facilitar diverses formes d'aprenentatge (Mattern, 2009). Per evitar-ho és imprescindible partir d'una bona base teòrica (Goel i Stein, 2012). Alhora, el disseny de l'aprenentatge ha de ser suficientment flexible i adaptatiu per modificar en base a les necessitats de casos i situacions particulars. La tecnologia pot actuar com a facilitadora de la personalització i contextualització de l'aprenentatge, però cal tenir clar com aprofitar el seu potencial, en funció del pes i el rol que li atorguem, per aplicar-la al disseny i dinamització de les situacions d'aprenentatge.

En l'àmbit educatiu i concretament en l'educació superior, el disseny és present a molts nivells, des del disseny instruccional de les assignatures, fins al disseny curricular dels plans d'estudi, el disseny de les facultats i les aules com a espais físics i, per descomptat, el disseny dels entorns digitals d'aprenentatge. El disseny té una forta repercussió en les nostres vides pel seu paper mediador de la realitat i òbviament també en l'àmbit educatiu. Malgrat això, moltes de les decisions de disseny no són transparents ni responen a processos de reflexió i discussió col·lectius, en els quals intervinguin els diferents implicats i implicades. Aquests dissenys acrítics poden, de forma més o menys conscient o intencionada, contribuir a perpetuar les experiències dels aprenents que es troben en situació de marginació o desigualtat. A continuació, fem un repàs d'algunes perspectives de disseny inclusives que es proposen revertir aquesta situació, com ara els models de disseny sensibles al gènere, el disseny universal de l'aprenentatge, o el *design justice*.

Segons Meßmer i Schmitz (2007, p.136), una visió feminista del disseny de l'aprenentatge en línia haurà de tenir en compte les estructures de gènere en la didàctica i la tecnologia de suport, per tal d'evitar reproduir els estereotips de gènere i, alhora, cercar estratègies d'inclusió que permetin: a) focalitzar-se en la diversitat d'aprenents (no només en termes de gènere, sinó també, per exemple, d'edat, classe, ètnia i estatus socioeconòmic, així com en la interrelació de tots aquests

factors) i crear condicions per donar suport a les seves diverses demandes en termes tecnològics; i b) concentrar-se en el procés de construcció del gènere en la interacció entre els aprenents i la tecnologia educativa, utilitzant un concepte flexible i fluid de la identitat de gènere, més enllà de la dicotomia home-dona, que consideri, a més a més, el context en què es produeixen les pràctiques. Aquestes autores proposen un **disseny de l'aprenentatge en línia sensible al gènere** (*gender-sensitive*) i orientat a la diversitat d'aprenents (*diversity-oriented*), és a dir, que contempli les diferències de gènere, però també la pluralitat i les mútues relacions entre les facetes individual, social, cultural i tecnològica i per tant, la influència d'aquestes en els aprenents, en la seva diversitat, els escenaris d'aprenentatge i els sistemes d'*e-learning* (Schmitz, Meßmer i Schinzel, 2006). Algunes de les recomanacions específiques d'aquestes autores són les següents:

Organització del treball i del currículum:

- Evitar les referències a la divisió del treball per gèneres (p. ex., homes per a qüestions tècniques i dones per a aspectes de contingut);
- Utilitzar definicions inclusives des de la perspectiva de gènere, per exemple, les habilitats mediàtiques tenen en compte les habilitats socials i les competències reflexives i no només les tecnològiques;
- Formes d'aprenentatge que promouen la cooperació i la creativitat augmentada.

Mètodes didàctics per als nous mitjans:

- Contingut contextualitzat en compte de temes abstractes;
- Exemples rellevants per a la vida real i les experiències personals;
- Evitació d'especificacions basades en el context de les vides dels homes (com a oposat al de les dones): representacions del gènere no esbiaixades, llenguatge neutre de gènere, selecció de temes equilibrada, apropiacions de rol independents del gènere i contingut de gènere no esbiaixat;
- Didàctica basada en teories constructivistes de l'aprenentatge;
- Disseny multimodal, representacions gràfiques i dinàmiques, formes alternatives de representació per a diversos estils, interessos i experiències d'aprenentatge;
- Desenvolupament de sensibilitat als estereotips de gènere i discussió de les diferències;

Suport tecnològic:

- Tecnologies adequades a l'ús quotidià i fàcils d'utilitzar, en compte de sobrecarregades;
- Facilitats perquè els usuaris puguin dissenyar i compartir les tecnologies;
- Un entorn dissenyat per a l'aprenentatge centrat en l'aprenent, i basat en l'exploració i l'experimentació (principis constructivistes);
- Implementació de diverses opcions de navegació;
- Desenvolupaments tecnològics específics per reforçar el treball en equip.

Com a eina de suport en el procés d'implementació d'un nou pla docent del Grau de Psicologia a la UOC, l'equip de professorat ha elaborat una sèrie de guies d'ús intern, que han de servir per orientar el disseny i/o adaptació de les assignatures. Aquestes guies es basen en el que s'han identificat com a "fortaleses" que ja estaven presents al pla docent previ i que encara es volen potenciar més al nou pla. Una d'aquestes forteses i guia és la relativa a la perspectiva de gènere, l'autora de la qual és la professora Ana Gálvez Mozo. En aquest cas, s'ofereix un decàleg sobre com es pot aplicar aquesta perspectiva a les diverses assignatures, amb orientacions específiques i exemples concrets. Aquest decàleg incorpora recomanacions orientades a l'ús del llenguatge, la construcció del coneixement (visibilitzant el coneixement produït per dones i sobre les dones, i la incorporació de mirades i aportacions que permetin desvetllar el pes i efectes de l'androcentrisme), així com estratègies per incloure l'anàlisi de com es configuren les diferències i desigualtats de gènere en un context patriarcal i com aquestes poden derivar en violència de gènere. Finalment també es proposa treballar sobre com es pot intervenir des de la Psicologia en la lluita contra aquesta desigualtat i les seves conseqüències. Aquestes orientacions estan adreçades als diferents elements presents en el procés de disseny de les assignatures: competències i resultats d'aprenentatge, continguts o matèria, recursos didàctics, activitats d'aprenentatge i relacions estudiantat-professorat. No obstant això, aquestes guies es tracten d'un material viu i obert a noves propostes i orientacions a incorporar a mida que es vagin implementant el disseny de les assignatures des dels diferents àmbits de la Psicologia.

Altres aportacions rellevants des del concepte de la docència en línia sensible al gènere com la de Wiesner (2005) estableixen pautes que tenen a veure amb l'aportació de sistemes de suport “socio-tècnic” adequats, com ara proporcionar una visió clara de tota l'estructura de continguts d'un curs o meta-pla; oferir oportunitats d'aprenentatge versàtils, flexibles, interactives i anònimes; oferir una àmplia gamma de canals de comunicació; tenir en compte diferents nivells (tècnics i de contingut) de coneixement, així com les condicions de vida i de treball dels i les aprenents, etc. Es tracta, en definitiva, d'oferir sistemes modulars i funcionalitats que es puguin seleccionar o no de manera opcional en funció de les necessitats, senzills i intuïtius, adaptables per les pròpies persones usuàries i suficientment oberts per incorporar nous desenvolupaments. Pel que fa a l'accés i la visualització de la informació, es tractaria de potenciar les opcions de mostrar la seva complexitat, interconnexions i contextualització.

En l'àmbit del disseny educatiu, als corrents inclusius s'ha articulat en bona part el que es coneix com a “**disseny universal de l'aprenentatge**”. Aquest se centra en la creació intencionada d'espais i materials d'aprenentatge que donin suport a la diversitat d'aprenents i que ajudin a contrarestar els biaixos existents al disseny educatiu. Els principis fundacionals del disseny universal de l'aprenentatge per eliminar les barreres i afavorir una educació inclusiva tenen a veure amb proporcionar múltiples formes de representació, d'acció i expressió i d'implicació (Pastor, 2019). Aquests principis travessen la presentació i la interacció dels aprenents amb els continguts disciplinars que hauran de reflectir enfocaments epistemològics i ontològics diversos. En paraules de Collier (2020), el disseny inclusiu “considera tota la gamma de diversitat humana respecte a la capacitat, el llenguatge, la cultura, el gènere, l'edat i altres formes de diferència”, i per tant va més enllà de l'accessibilitat i es proposa justament generar dissenys que permetin prosperar aquesta diversitat. A l'àmbit de l'educació superior, com a d'altres, observem que, en l'última dècada, la interpretació del concepte d'inclusió i el focus per a l'acció s'han desplaçat des de la identificació de subgrups específics d'aprenents en situació de desavantatge, tradicionalment per raó d'alguna discapacitat, cap a l'estructura, processos i pràctiques dins de les institucions que creen barreres per a les experiències equitatives (Wray, 2013). Aquest fet crea una tensió entre la necessitat de produir dissenys màximament inclusius, però alhora mantenir la mirada en els grups particularment marginats.

Des de les perspectives crítiques i interseccionals, el “*design justice*” ha emergit com a camp per assenyalar i revertir les formes en què el disseny reproduïx els posicionaments dominants o hegemònics (supremacia blanca, heteropatriarcat,

capitalisme i colonialisme) pel que fa al disseny d'objectes i sistemes, com ara les interfícies digitals i com aquests influeixen en la distribució de riscos, perjudicis i beneficis entre diversos grups de persones (Constanza-Chock, 2018). Aquest moviment replanteja els processos de disseny a través de pràctiques creatives i col·laboratives, per tal de centrar-lo precisament en aquelles persones que normalment quedarien al marge, o fins i tot en resultarien marginades. Així, es proposa garantir una distribució més equitativa dels beneficis i perjudicis del disseny; aconseguir una participació justa i significativa en les decisions implicades, així com el reconeixement de tradicions, coneixements i pràctiques de disseny basades en la comunitat (Constanza-Chock, 2020). Per fer-ho, es basa en uns principis compartits al voltant dels quals articular una xarxa de professionals que, de manera intencional, teixeixin pràctiques de disseny que evitin, en la mesura del possible, reproduir la desigualtat estructural i les distintes formes d'opressió (Design Justice Network, 2016):

1. Utilitzem el disseny per mantenir, curar i empoderar les nostres comunitats, així com per buscar l'alliberament dels sistemes explotadors i opressius.
2. Centrem les veus de les persones que es veuen directament afectades pels resultats del procés de disseny.
3. Prioritzem l'impacte del disseny sobre la comunitat per sobre de les intencions de qui dissenya.
4. Veiem el canvi com a emergent d'un procés responsable, accessible i col·laboratiu, en lloc de ser un punt al final d'un procés.
5. Veiem el paper de qui dissenya com el d'un/a facilitador/a i no com a expert/a.
6. Creiem que qualsevol persona és experta basada en la seva pròpia experiència viscuda i que totes tenim aportacions úniques i brillants per aportar a un procés de disseny.
7. Compartim coneixements i eines de disseny amb les nostres comunitats.
8. Treballem per aconseguir resultats sostenibles, dirigits i controlats per la comunitat.
9. Treballem cap a solucions no explotadores que ens tornin a connectar amb la terra i entre nosaltres.

10. Abans de buscar noves solucions de disseny, busquem allò que ja funciona a nivell comunitari. Honrem i elevem els coneixements i les pràctiques tradicionals, indígenes i locals.

Les pedagogies del *design justice* es fonamenten en el moviment de l'educació popular impulsat per Paulo Freire i per tant en una pedagogia crítica que es proposa qüestionar la realitat per desenvolupar la consciència crítica col·lectiva i un sentit d'agència entre els i les aprenents, com a persones que aprenen. Aquests principis apleguen, doncs, un seguit d'enfocaments en els que no podem aprofundir en aquest espai, però que aporten idees interessants per a la pràctica pedagògica i el disseny de l'aprenentatge que tractarem de recollir en les pàgines següents, com ara: la pedagogia tecnològica comunitària crítica (*critical community technology pedagogy*), el disseny d'acció participativa (*participatory action design*), el feminisme de dades (*data feminism*), el construccionisme (*constructionism*), així com alguns aspectes de l'alfabetització digital (Constanza-Chock, 2020).²

Portar a la pràctica aquests enfocaments del disseny de l'aprenentatge no és senzill i requereix d'una autoanàlisi i avaluació constant de les nostres decisions, des d'una mirada oberta a reconèixer les formes d'exclusió i barreres que poden representar per als i les estudiants (Collier, 2020). Això implica necessàriament estar en disposició d'escoltar l'estudiantat i també requereix de suport institucional. Proporcionar un entorn inclusiu i facilitador de l'aprenentatge requereix compartir una comprensió, dels valors i principis que sustenten la pràctica pedagògica. Per tant, oferir estratègies i moments per involucrar els i les estudiants en el procés de disseny pot ajudar a identificar els possibles ajustaments necessaris. Tot això s'ha de produir com a part d'un cicle constant de reflexió i d'autoavaluació de la docència mateixa, que permetrà anar polint i millorant aquells aspectes que haguem trobat més problemàtics en la pràctica (Freie Universität Berlin, 2017c), de forma gradual i progressiva.

Per tant, cal tenir presents totes les dimensions del disseny i de la pròpia acció docent en què podem incidir per fer una docència sensible al gènere. Algunes universitats ofereixen instruments d'autoavaluació dels cursos que poden resultar útils també a l'hora d'enfocar el disseny de les assignatures. L'eina de la Universitat de Friburg, per exemple, planteja una avaluació del curs a partir de vuit dimensions que es poden valorar de forma independent: a) perfil del curs; b) resultats d'aprenentatge; c) mètodes d'ensenyament i aprenentatge; d) ava-

² L'autora en fa un repàs al capítol cinquè del seu llibre: 'Design Pedagogies: "There's Something Wrong with This System!"' (2020). *A Design Justice* (1a ed.). <https://design-justice.pubpub.org/pub/y2ymuvuk>

luació de l'aprenentatge dels estudiants; e) condicions d'estudi (accés, càrrega de treball, mobilitat); f) informació i promoció sobre el programa d'estudis ; g) assessorament i recolzament a l'estudi, i h) marc institucional.

Considerant aquestes perspectives sobre el disseny sensible al gènere, inclusivament i crític, a continuació aprofundirem en una sèrie de components específics del disseny de l'aprenentatge i l'acció docent per a la pràctica d'una docència en línia feminista:

- A. Posicionament docent en l'enfocament pedagògic i la concepció d'ensenyament i aprenentatge.
- B. Formulació de competències i objectius d'aprenentatge.
- C. Metodologies i activitats d'aprenentatge.
- D. Entorns i recursos d'aprenentatge.
- E. Combinació espai/temps: virtualitat-presencialitat i sincronia-asyncronia.
- F. Relació educativa i implicació dels i les estudiants.
- G. Avaluació dels aprenentatges i de l'acció docent.
- H. Suport als i les estudiants.

Ens centrem en aquest conjunt d'aspectes, que identifiquem com a especialment crítics, pel fet de tenir un paper clau per a l'articulació dels principis pedagògics feministes en contextos de pràctica educativa a la universitat. El model de referència per a la descripció d'aquests components és el de la docència en línia o aprenentatge virtual, com a focus d'aquesta guia, malgrat en molts casos les propostes són fàcilment transferibles a situacions d'aprenentatge que combinen virtualitat i presencialitat, o fins i tot totalment presencials. Si bé un component clau, com a marc d'actuació docent, seria el pla d'estudis corresponent, ja hem explicat que no ens referirem directament a uns continguts o temari concrets, sinó que parlarem en termes generals, per desenvolupar la resta de components. Per a cada component s'inclou una descripció, unes pautes o recomanacions per abordar-lo i en alguns casos, també un exemple d'aplicació.

A. Posicionament docent en l'enfocament pedagògic i la concepció d'ensenyament i aprenentatge

Dissenyar escenaris d'aprenentatge des d'una perspectiva feminista implica una reflexió i una autoanàlisi prèvia sobre les intencions, valors i creences, tant respecte el que es considera “normal” o no a la societat, com sobre el posicionament respecte als principis pedagògics descrits i, per extensió, sobre la concepció mateixa d'ensenyament i aprenentatge i els rols docents i discents. El comportament docent i el disseny de les situacions d'ensenyament i aprenentatge pot contribuir a perpetuar relacions jeràrquiques, sense que en siguem conscients. Cal una reflexió crítica sobre els estereotips i prejudicis, així com sobre el paper i la responsabilitat a l'hora de donar suport a la diversitat dels i les estudiants en les situacions d'aprenentatge.

Per començar, Arango Restrepo i Corona-Vargas (2016) assenyalen un conjunt d'aspectes bàsics que tenen a veure amb l'adopció d'una perspectiva de gènere en els que caldrà haver aprofundit:

- Distingir entre conceptes com sexe, gènere i construcció de gènere, rol de gènere, expressió i identitat de gènere, orientació sexual; diversitat, inclusió, equitat, etc.
- Reconèixer la diversitat, reconstruint la versió oficial i inclouent-hi una mirada de gènere, que doni llum a les contribucions de les dones i altres col·lectius invisibilitzats.
- Reconèixer les formes de masculinitat imperants en relació amb el model de relació social patriarcal i identificar les masculinitats diverses i alternatives que coexisteixen a la societat.
- Conèixer els moviments feministes i les manifestacions socials contra l'homofòbia del sistema patriarcal, així com la història dels drets civils i les lluites de dones i homes, fora de l'ordre patriarcal establert.
- Comprendre i analitzar la injustícia social i les formes de discriminació i desigualtat en el tracte entre les persones, les microviolències o “micromasclismes” en les relacions interpersonals i els subtils processos col·lectius d'acció social generadors de discriminació, invisibilització i anul·lació d'enfocaments, perspectives, etc. no “normalitzades” en la societat patriarcal, base del model piramidal de la violència de gènere.

- Desenvolupar la capacitat per relacionar-se i formar a diversitat de col·lectius al voltant de la idea d'equitat i desenvolupar un sentit d'emprenedoria de gènere per a una autèntica transformació de la cultura de gènere en els escenaris i contextos educatius.

Dehler i Gilbert (2010) plantegen dos possibles enfocaments per a una pràctica docent sensible al gènere: implícit i explícit. Una de les primeres decisions a prendre és, doncs, quin d'aquests enfocaments adoptarem. De fet, en la nostra proposta, quedarien integrats tots dos. En l'enfocament explícit es proposa obertament el treball de la competència de gènere, o si més no dels aspectes de gènere com a objectiu d'aprenentatge del pla docent. Per a això integra expressament continguts i qüestions relacionades amb el gènere i es proposa abordar les desigualtats per raó de gènere en el context de la disciplina; discuteix aspectes de gènere i encoratja l'estudiantat a identificar els propis estereotips i a reflexionar-hi per tal de deconstruir-los. Un enfocament implícit es proposa crear un entorn basat en el respecte i l'equitat, que permeti a diferents grups d'estudiants, independentment del seu gènere, origen social, cultural, etc. tenir èxit en l'aprenentatge: es parteix del principi de la diversitat d'estudiants, de les seves experiències i aproximacions a l'aprenentatge; evita atribuir característiques en base a la diferència (de gènere, de classe social, etc.); i reflexiona i analitza les pròpies creences i expectatives associades al gènere per tal d'evitar que condicionin el procés d'ensenyament i aprenentatge.

La reflexió sobre la pràctica requereix de referents i/o punts de contrast i suport, tant per part d'altres companys i companyes, com d'àmbit institucional. Per això, a l'hora d'adoptar un enfocament o altre cal també prendre consciència d'una sèrie de barreres específiques que podem trobar en el context de l'educació en línia (Sator i Williams, 2020):

- El respecte i el valor de la diversitat s’han d’integrar en el disseny del curs per tal de mitigar la marginació de la diversitat d’estudiants existent;
- El desenvolupament professional del professorat no incorpora una formació expressa i explícita per fer dissenys accessibles i inclusius;
- El disseny de cursos en línia sovint no té en compte la diversitat d’identitats i contextos dels i les estudiants;
- Sovint els cursos es forcen per fer que s’adaptin a estudiants diferents o no normatives, quan el seu disseny de base s’adreça a la norma dominant;
- Les epistemologies i ontologies eurocèntriques i occidentals poden generar marginació per a persones diferents o no normatives;
- Els estereotips de gènere, culturals, socials, ètnics, etc. encara són presents i afecten la comunicació, la col·laboració i l’aprenentatge;
- Les diferents expectatives i perspectives sobre el coneixement i l’aprenentatge, problemes lingüístics, etc. poden generar desajustaments culturals;
- Alguns/es estudiants poden ser reàcties a la interacció en entorns en línia pel fet de percebre-la com a forçada, artificial o fins i tot intimidant, això pot generar sensació d’aïllament;
- L’alfabetització digital dels i les estudiants no acostuma a incorporar les competències d’ús específic de les tecnologies digitals per a l’aprenentatge;
- L’accés, els usos tecnològics i l’alfabetització digital és diferent en funció del context cultural i socioeconòmic dels i les estudiants;
- L’ús de nous mitjans tecnològics implica sempre una corba d’aprenentatge i alguns/es estudiants necessiten suport i alè en el procés.

Adoptar una perspectiva crítica cap al poder en la relació educativa es pot traduir en àmbits i accions tan diverses com les següents (Freie Universität Berlin, 2017d):

- Fer-nos conscients de la diversitat d’estudiantat i fer allò possible per adaptar-nos-hi amb flexibilitat, per tal d’evitar que aquestes diferències siguin generadores de situacions de desigualtat.
- Buscar els “buits”, fer-se preguntes i explorar noves perspectives. Animar també els i les estudiants a estendre les seves perspectives més arrelades, a reflexionar-hi críticament o, si cal, a abandonar-les del tot.

- Fer-nos conscients sobre les assumpcions que fem respecte estudiants diverses per tal d'evitar la reproducció d'estereotips.
- Crear un ambient on els errors siguin fonts d'aprenentatge o *error-friendliness*: només es pot modificar la pròpia ignorància, prejudicis i ressentiments un cop reconeguts. Generar situacions en què les persones puguin confrontar i fer-se conscients de la reproducció de relacions de poder i la generació de situacions discriminatòries que hagin tingut un efecte negatiu sobre certes persones, amb la voluntat de convertir aquella circumstància en una oportunitat d'aprenentatge.
- Evitar la discriminació (no) conscient: els patrons i rols tradicionals (com els estereotips de gènere) en l'ensenyament es reproduïen tant de manera conscient com inconscient. Aquests són alguns exemples: l'ús del llenguatge, selecció d'imatges, materials o continguts discriminatoris, assignació de tasques basada en rols estereotípics, reconeixement del mateix rendiment de manera incoherent; donar confiança i suport de manera desigual, mostrar expectatives diferents de manera desigual, etc.
- Reconèixer i evitar l'*othering* o "alterització": no generar dinàmiques en què determinats/des estudiants apareguin com a fora de la norma, inusual o exòtic/a. Independentment que es tracti d'atributs positius o negatius, aquest procés d'extracció d'individus d'una norma comuna devalua "l'altre" i infla el valor del grup com a "normalitat". Assumir les identitats múltiples i el fet que cap estudiant no té perquè erigir-se com a representant de cap col·lectiu en concret. De la mateixa manera, evitar que aquests "altres" esdevinguin els objectes d'estudi de persones situades en posicions privilegiades.
- Tractar els i les estudiants de manera equitativa, tenint en compte les particularitats i necessitats específiques que puguin haver dins del grup: això implica atendre tant les necessitats d'aprenentatge com les històries de vida i condicions per a l'estudi de cada estudiant individualment. Assumir que no totes les estratègies per contrarestar el tracte desigual d'un grup social específic han de tenir sentit per a cada membre d'aquest grup. Això té relació amb la interseccionalitat de la discriminació i la desigualtat;
- Intervenir en les situacions de discriminació: visibilitzar-les i donar-hi dimensió de problema, per tal de de contrarestar-les en la seva especificitat, especialment de cara a aquells/es que no s'hi trobin directament afectats.

- Posar el focus en els mecanismes estructurals de les desigualtats per tal d'aprofitar els recursos per reduir-les: no es tracta d'atorgar favors especials, sinó de compensar els desavantatges, emprendre accions afirmatives i desmuntar les estructures perjudicials.
- Crear possibilitats d'acció en lloc de victimitzar: visibilitzar les situacions de desigualtat, però també la veu i l'agència de les persones discriminades, així com exemples de canvi i transformació: les persones que experimenten discriminació no són víctimes sense veu que depenen de la generositat dels altres. Realitzen sol·licituds justificades i tenen coneixement i agència.
- Reconèixer els diferents posicionaments: tant el professorat com l'estudiantat poden resultar afectats per la desigualtat i la discriminació de manera molt desigual i les experiències poden ser múltiples. Aquestes posicions variables donen lloc a diferents enfocaments dels temes i, sovint, a necessitats i dubtes diversos, i algunes persones poden mostrar resistències o posar límits en plantejar-se certes qüestions. Ningú s'ha de sentir forçat a fer públiques les seves situacions o les seves experiències de marginació, contra la seva voluntat. Comunicar-se de manera transparent al voltant de certes qüestions pot generar tensions, per tant, caldrà arribar a marcs de consens que marquin uns límits amb els que tothom se senti còmode.
- Cercar i promoure espais d'intercanvi per a aprendre de comentaris i/o consells dels col·legues.
- Tenir present que una educació no discriminatòria és un objectiu que mai no es pot assolir totalment, però que ha de guiar la nostra acció, pel que necessitem crear espais de reflexió d'autoavaluació orientats a la millora constant. Es tracta, per tant, de crear estructures per a la pràctica professional en què l'autoreflexió no només sigui possible, sinó que es consideri desitjable i rebi un suport sistemàtic.

Com a docents, podem començar formulant-nos preguntes com les següents:

- *Què faig bé?*
- *En què he de millorar la meva consciència de la diversitat i de les desigualtats?*
- *Accepto cedir control a les estudiants per afavorir una relació educativa més horitzontal?*
- *Què vull canviar en la meva pràctica?*
- *Per on puc començar?*

Per poder fer una autoanàlisi exhaustiva de les condicions que travessen les diferents dimensions de la pràctica docent es pot utilitzar una de les llistes de control (*checklists*) que s'inclouen a l'apartat de recursos, o bé es pot confeccionar expressament a partir dels elements esmentats fins ara.

Un cop feta aquesta reflexió, és important decidir com els principis feministes (o sensibles al gènere) es reflectiran de manera més o menys explícita i transparent en el pla docent, així com els valors o supòsits implicats i com està previst que aquests impregnin la dinàmica de l'aula, les relacions i el llenguatge. En tot cas, és important que els i les estudiants compreguin el com i el perquè aquesta perspectiva estarà integrada a l'assignatura i com s'espera que la incorporin també en la seva activitat. També es poden proporcionar recursos i fonts específiques per ampliar informació relacionada amb el tema als i les estudiants. Es tracta, en definitiva, de negociar i d'establir una mena de contracte amb tots els estudiants al respecte de la perspectiva de gènere dins el marc de l'assignatura.

B. Formulació de competències i objectius d'aprenentatge

A partir de l'autoanàlisi de partida i tenint en compte la pròpia experiència en l'àmbit de coneixement i metodològica, així com els requeriments específics de la matèria, es poden determinar quins objectius d'aprenentatge poden relacionar-se amb el gènere i la diversitat. Aquests objectius hauran de formular-se de manera explícita i estar fonamentats en algun tipus d'anàlisi de les relacions de poder, les estructures socials i el context educatiu, basades en el gènere.

Si s'utilitza un disseny fonamentat en competències, caldrà partir de la formulació de les competències que es volen treballar. Aquestes poden plantejar-se com a part del conjunt de competències específiques de la disciplina, o com a competències bàsiques o transversals. Les competències transversals, o trans-

disciplinàries són aquelles que desenvolupen les persones al marge de l'àmbit de coneixement o d'especialització, són multifuncionals i, per tant, capaciten les persones per a desenvolupar-se i aprendre en diferents contextos al llarg de la vida. Es tracta d'un conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds relacionades amb la dimensió personal i social dels subjectes que d'aquesta manera incorporen components cognitius, metacognitius i instrumentals, però també afectius i emocionals, relacionals i de valors. Poden relacionar-se, per tant, amb els *habits of mind* als que fèiem referència a l'apartat 3.

La UNESCO proposa vuit competències transversals clau vinculades als objectius de desenvolupament sostenible (ODS) per incorporar en la docència universitària: pensament sistèmic; anticipació; normativa; estratègia; col·laboració; pensament crític; autoconsciència; i resolució de problemes (UNESCO, 2017:10). Qualsevol d'aquestes competències es pot prendre com a punt de partida per reformular-se des d'una perspectiva feminista o sensible al gènere, en funció dels aspectes que es vulgui prioritzar.

En el cas de la Universitat Oberta de Catalunya, per exemple, s'ha definit expressament una competència transversal, que s'inclourà a tots els programes de grau i màster, per al treball de la dimensió ètica i de responsabilitat social, relacionada amb els objectius de desenvolupament sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015), en la qual queda inclosa la perspectiva de gènere. Es tracta de la **competència transversal de "compromís ètic i global"**, amb els següents enunciats per als nivells de grau i màster respectivament:

Actuar de manera honesta, ètica, sostenible, socialment responsable i respectuosa amb els drets humans i la diversitat, tant en la pràctica acadèmica com en la professional (Grau).

Actuar de manera honesta, ètica, sostenible, socialment responsable i respectuosa amb els drets humans i la diversitat, tant en la pràctica acadèmica com en la professional, i dissenyar solucions per a millorar aquestes pràctiques (Màster)

Per acompanyar el professorat en la implementació d'aquesta competència a les diferents assignatures, també s'ha dissenyat un paquet a mode de caixa d'eines o *toolkit*, que incorporem a l'apartat de recursos d'aquesta guia, així com una formació específica.

Una altra possibilitat més ambiciosa és formular un sistema de competències expressament concebut per desenvolupar la igualtat de gènere en un context o àmbit específic. En aquest cas podem considerar diferents tipus d'habilitats per tal de decidir quines volem prioritzar. Rosenkranz-Fallegger (2009) proposen quatre tipologies:

1. Competències disciplinàries: els i les estudiants coneixen conceptes i qüestions fonamentals dels estudis de gènere i són capaces de demostrar la seva rellevància en relació amb les preguntes, els marcs teòrics i els continguts de la seva pròpia disciplina.
2. Competències metodològiques: els i les estudiants tenen capacitat d'aplicar els seus coneixements i competències en matèria de gènere a diferents contextos científics i professionals i, per tant, de portar la perspectiva de gènere a situacions concretes de la seva pràctica professional.
3. Habilitats socials o relacionals: els i les estudiants tenen capacitat de reconèixer aspectes de gènere en les seves relacions professionals, tant amb els i les companyes, com amb els i les clients o pacients, així com de gestionar els aspectes informals amb sensibilitat de gènere.
4. Capacitat de reflexió: els i les estudiants tenen capacitat de reflexionar sobre les seves formes d'actuar envers homes i dones, així com per qüestionar els estereotips de gènere que poden estar condicionant la seva actitud personal.

Mimbrero *et al.* (2017) fan una proposta en aquesta línia presentant un model de competències per a la transformació de les cultures de gènere dels contextos organitzacionals. Aquest model es fonamenta en la teoria sociocultural i reconeix tres nivells en què els gèneres es manifesten com a sistema de relacions basat en el poder: sociocultural, interaccional i individual. Sobre aquesta base, les autores classifiquen les competències en quatre tipus: competències de coneixement en matèria d'igualtat (situades en el pla sociocultural), competències metodològiques i competències de participació (ambdues ubicades en el pla relacional) i competències personals (en el pla personal). Aquest model es pot prendre també com a punt de partida per identificar àmbits de desenvolupament competencial que pugui ser d'interès treballar.

Un cop formulades les competències que es volen treballar, caldrà operacionalitzar-les per tal de vehicular-les a través de les activitats d'aprenentatge i la seva avaluació. Amb aquesta finalitat, es defineixen els resultats d'aprenentatge específics que es pretenen assolir a través de les activitats d'aprenentatge que es

plantejarà a l'estudiantat. Els resultats d'aprenentatge expressen de forma clara i concreta allò que pretenem que l'estudiant assoleixi, en relació a la seva capacitat per conèixer, adoptar, actuar, relacionar-se i pensar-se amb perspectiva de gènere o des d'una perspectiva feminista, ja sigui en el seu camp professional o en l'àmbit personal i social.

Exemples de resultats d'aprenentatge

Reconèixer, comprendre i respectar la diversitat funcional, social, cultural, econòmica, política, lingüística i de gènere.

Reconèixer i analitzar críticament les causes i els efectes de les desigualtats per raó de sexe i de gènere en l'àmbit professional.

Els resultats d'aprenentatge determinen, per tant, els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació. També han d'estar estretament connectats amb les activitats d'aprenentatge, és a dir, els escenaris i les tasques que proposarem fer a l'estudiantat per assolir-los.

C. Metodologies i activitats d'aprenentatge

L'enfocament metodològic determina el tipus d'activitats d'aprenentatge que proposarem a l'estudiantat. Per començar, ha de permetre assolir els resultats o els objectius d'aprenentatge establerts. Però prendre decisions sobre les metodologies d'aprenentatge implica tenir en compte un conjunt d'elements. Com hem vist, la pedagogia feminista ens proporciona uns paràmetres metodològics específics. És a dir, caldrà plantejar-se, per exemple, quin tipus d'interacció pedagògica afavoreix el desenvolupament d'opinions i accions crítiques front les normes estereotipades de gènere. La metodologia també haurà de ser l'adequada per treballar els continguts disciplinars específics. Això té una relació estreta amb la concepció de coneixement i la forma en què aquest es construeix. Per tant, a l'hora de triar les metodologies d'aprenentatge caldrà plantejar-se preguntes com les següents (Chick i Hassel 2009, 201-202):

- Els conceptes es representen com a blanc i negre o recollint la seva complexitat i l'ambigüitat?
- Com s'estructura l'aprenentatge: els i les estudiants aprenen de manera individual, competitiva, cooperativa o col·laborativa?
- Les tasques i les activitats animen els estudiants a reproduir la informació que aporta el professorat, un autor de referència o altres figures d'autoritat tradicionals? O el significat es construeix a partir de la síntesi del coneixement autoritzat, l'aportació de companys/es i les pròpies experiències?
- Els i les estudiants tenen el desafiament d'explorar alguna cosa nova?
- El contingut del curs està connectat amb la vida dels i les estudiants i amb la realitat fora de l'aula?
- S'espera que els i les estudiants pensin i s'impliquin amb el seu aprenentatge més enllà de l'aula i construeixin els seus propis significats i connexions?

D'altra banda, treballar el coneixement disciplinar des d'una perspectiva de gènere, suposa aplicar una triple mirada que també té unes implicacions clares en el terreny metodològic: a) l'abordatge dels aspectes professionals de la disciplina, b) el qüestionament i la crítica del coneixement disciplinar i c) la producció i ús dels resultats de la investigació dins de la disciplina (Kortendiek, 2011).

a) L'abordatge dels aspectes professionals de la disciplina

Es tracta de sensibilitzar l'estudiantat sobre els rols de gènere i els estereotips existents en la seva disciplina, per tal de fer-lo conscient de la importància del gènere en la vida professional i formar una actitud reflexiva i crítica (i autoreflexiva i autocrítica) cap a la seva futura activitat. En aquest context, les situacions comunicatives i relacionals pròpies de la professió (per exemple, entre metge/metgessa i pacient) i les percepcions relacionades amb el gènere han de treballar-se especialment. Discutir sobre la història i el desenvolupament d'una professió en termes de gènere i examinar les relacions de gènere dins d'un àmbit específic implica plantejar-se preguntes com les següents: quines són les conseqüències d'un alt percentatge de dones o d'homes per a l'experiència professional? Existeixen jerarquies professionals? Com s'haurien de dissenyar polítiques de personal respectuoses amb el gènere? La remuneració dels anomenats "llocs de treball de dones" i "d'homes" difereix? Quin equilibri hi ha entre el treball i el temps lliure/vida familiar? Podem observar la dissolució del comportament específic de gènere i de les carreres típiques d'homes/dones?

b) El qüestionament i la crítica del coneixement disciplinar

Es tracta d'instar els estudiants a detectar biaixos de gènere en les seves disciplines, és a dir, aprendre a qüestionar qui va investigar i publicar què, quan, per què i com, posant el focus en l'androcentrisme, en les dicotomies de gènere o en la sensibilitat de gènere, en la producció de coneixement. Això suposa tenir en compte el treball i les aportacions de dones autores i investigadores dins de les disciplines respectives. Igualment s'ha de prestar atenció als exemples pràctics utilitzats i assegurar-se que no contribueixen a mantenir els estereotips, sinó que adopten imatges de gènere modernitzades i resistents o inusuals. També s'han de revisar les cultures d'ensenyament específiques de la matèria i tenir en compte situacions d'aprenentatge i treball del mateix sexe i mixtes. Un altre aspecte important és el treball de la sensibilitat i la reflexió sobre el llenguatge emprat en la disciplina, que ha de ser equilibrat entre gèneres, ja que la parla pot reproduir les jerarquies de gènere i contribuir a la construcció d'identitats relacionades amb aquestes.

c) La producció i ús dels resultats de la investigació dins de la disciplina.

Analitzar els resultats de la investigació en una disciplina a través d'una perspectiva de gènere que posi de manifest les relacions de poder existents en l'activitat científica, pot contribuir a demostrar la importància del gènere per a aquella àrea acadèmica i social. És a dir, en l'activitat de recerca o científica s'ha de considerar els aspectes de gènere, tant en el propi procés de producció com en la utilització dels productes o resultats que se'n derivin.

D'entrada, utilitzar mètodes diversificats permet fer un ús variat de suports i estímuls per a estudiants diverses i, per tant, incrementa la igualtat d'oportunitats. Es poden alternar mètodes més transmissius amb mètodes que involucrin activament l'estudiantat, mètodes col·laboratius i basats en el diàleg que requereixin configuracions de gran o petit grup, amb situacions de treball individual, mètodes amb enfocaments cognitius amb d'altres pràctics o d'aplicació. Es tracta de permetre als i les estudiants connectar de maneres diverses i des de diferents perspectives (experiential, experimental, analítica, històrica, empírica, etc.) amb els objectes d'aprenentatge i alhora reflexionar, criticar, discutir i interconnectar allò après. Amb l'alternança de mètodes és especialment important explicar a l'estudiantat els processos amb claredat i anunciar la finalitat, en cada cas, de manera transparent per tal de donar seguretat.

Més enllà de la varietat, els principis de la pedagogia feminista apuntarien de manera preferent cap a estratègies participatives, que potenciïn el diàleg, la negociació, la reflexió i l'anàlisi en relació amb situacions concretes i properes a la realitat de l'estudiantat i que, per tant, siguin flexibles, obertes a un canvi i reconceptualització constants per tal d'ajustar-se als contextos reals. L'autoreflexió s'empra com a estratègia per connectar els continguts curriculars amb les pròpies vides, la col·laboració, per aprofundir en els coneixements superant els prejudicis i el compromís ètic i polític, amb la comunitat com a motor de transformació social (Klebesadel i Kempfert, 2004). L'experiència personal connectada amb els objectius d'aprenentatge es pren com a punt de partida per tal d'aprofundir en el contingut acadèmic, més enllà de l'anècdota personal. Es parteix de la base que el procés de recuperar i construir una narrativa, per compartir-la i discutir-la aporta valor a l'experiència i la dota d'una "forma conceptual" que fa que allò personal es reformuli com a polític. Es tracta, en definitiva, de situar les pròpies experiències personals i col·lectives en el discurs acadèmic com a modelades pels conceptes treballats (Henderson, 2015). Alguns referents pedagògics clars podrien ser l'aprenentatge experiencial de Dewey, les "tècniques de vida" de Freinet, o la "pedagogia de la pregunta" de Freire. Són mètodes adequats que afavoreixen la integració, és a dir, que d'una banda, permetin contextualitzar els coneixements, en situacions d'aprenentatge autèntiques, per tal de posar-los en pràctica i aprofundir-los, i d'altra banda, ajudin a desenvolupar habilitats socials i reflexives, així com estimular i desenvolupar les diverses motivacions i orientacions de l'estudiantat. Es tracta de posar en joc els valors, les inquietuds i les contradiccions vigents en el propi medi d'interacció social i en el marc de la realitat de cada grup específic, amb la facilitació docent. L'*aprenentatge basat en la indagació* és un enfocament aglutinador d'un conjunt de mètodes d'aprenentatge, com ara l'*aprenentatge basat en projectes, en problemes o en casos*, que encaixarien en aquesta mena d'experiència global i integradora. D'acord amb Chick i Hassel (2009), les discussions de final obert i d'ordre superior han de generar necessàriament dinàmiques de col·laboració però també de confrontació, el reconeixement de contradiccions i ambigüitats, l'ús de contradiccions no resoltes i veritats simultànies, promoure una comprensió interseccional de la identitat i el qüestionament dels sistemes de poder i privilegi.

Les metodologies d'aprenentatge es materialitzen en una sèrie d'estratègies i activitats d'aprenentatge, i modelen unes dinàmiques i uns ritmes de comunicació i de treball. A continuació es descriuen algunes possibles estratègies organitzades en una sèrie de principis guia:

c.1) Autoritat compartida i construcció del coneixement en comunitat:

- *Discussions/debats que situen l'estudiantat al centre:* en petits grups, triar un tema polèmic i contemporani, documentar-se al respecte i organitzar i dinamitzar un debat. L'objectiu és que l'aprenentatge, el significat i el coneixement sorgeixin de la sinèrgia creada per la pròpia discussió i no de la provisió del professorat. Si el professorat es fa present a la discussió, ja sigui presencial o virtual, per dirigir-la de manera constant, els i les estudiants poden perdre el seu sentit d'autoritat i allunyar-se del pensament independent, perquè aquesta participació docent persistent suggereix que són incapaces, o que no s'espera que puguin fer-ho a soles (Chick i Hassel, 2009).
- *Discussions en petit grup amb distribució de rols:* les discussions en línia amb grups-classe nombrosos poden resultar aclaparadores i difícils de gestionar. L'ús de petits grups de discussió permet que les estudiants "s'escoltin" unes a altres. Les estudiants debaten primer sobre diferents temes i, posteriorment, informen de la seva conversa a tot el grup-classe, a través del paper del o la portaveu de petit grup. Aquest rol hauria de ser rotatiu, per tal que la responsabilitat de representació fos compartida. Les moderadores o facilitadores poden fer preguntes per continuar la discussió, alhora que ajuden a mantenir la *netiqueta*. Quan els i les estudiants comparteixen aquests rols de lideratge, assumeixen una major responsabilitat envers la comunitat de l'aula, el seu propi aprenentatge i el curs (Chick i Hassel, 2009).
- *Cadena de discussió:* en un fil de discussió iniciat pel professorat o l'estudiantat, els i les estudiants llegeixen totes les contribucions anteriors, reflexionen i hi identifiquen temes i patrons en abans de respondre. Després, responen fent-ne una síntesi, resumint i/o aportant-hi alguna idea o informació nova, o bé oferint una perspectiva diferent sobre la conversa (Chick i Hassel, 2009).
- *Edició col·laborativa de wikis:* mitjançant l'escriptura col·laborativa es fa un aprofundiment, tant en els continguts del curs, com en el sentit de comunitat i el reconeixement de múltiples perspectives, a mesura que es construeix significat de manera compartida. Abans d'iniciar l'edició i/o en paral·lel a aquesta és important desenvolupar una discussió que després pugui ser analitzada i sintetitzada, atenent als matisos per assenyalar consensos, patrons de significat, punts de desacord, etc. Aquest tipus de treball assegura

l'escolta activa mútua, indispensable per poder parafrasejar les aportacions d'altres companyes i la reflexió sobre el treball intel·lectual. D'aquesta manera, s'adquireix un sentit més fort d'autoritat, tant pròpia com de les companyes de classe, en el reconeixement que el propi coneixement és construït, desafiat i revisat per les aportacions dels altres. Pot ser una bona eina, per exemple, per crear conjuntament un glossari de conceptes clau del curs (Heikkinen, 2008).

- *Keyword video*: projecte de producció de vídeo individual o en equip, amb eines digitals disponibles a la xarxa o de fàcil accés, que descriu un terme concret des d'un punt de vista feminista. Alhora, respon comenta els altres vídeos i demana comentaris a la comunitat (projecte de FemTechNet: <https://femtechnet.org/docc/keyword-videos/>).

c.2) Connectar les activitats d'aprenentatge amb la vida i l'experiència de les estudiants:

- *Revisions setmanals o temàtiques*: consisteixen en demanar periòdicament, o en finalitzar el treball sobre un tema, l'elaboració d'una reflexió connectant-la amb la pròpia vida (Chick i Hassel, 2009).
- *Visites de camp virtuals*: les visites als llocs web de museus, pàgines governamentals, portals de dades obertes, premsa i llocs web de notícies, biblioteques digitals, etc. poden ser objecte de tasques per portar els aprenentatges fora de l'entorn acadèmic, aplicar i donar sentit al treball del curs (Chick i Hassel 2009, 209). Es pot demanar als i les estudiants organitzar i fer visites presencials a espais, propers geogràficament parlant, rellevants per als continguts de l'assignatura i que comparteixin un informe de l'experiència, o bé, explorar aquests espais a partir d'informació recollida a Internet (Heikkinen, 2008).
- *Ponents convidats/des*: convidar persones expertes a fer una conferència (o gravar-la com a fitxer digital) i publicar-la en línia, o enviar les preguntes per correu electrònic i publicar les respostes en línia, o implicar-les en una sessió de xat, de videoconferència, o en un debat en línia (Chick i Hassel, 2009).

En el context de les assignatures de Pràctiques professionals del Grau d'Educació Social a la UOC, es convida a professionals de l'acció socioeducativa amb àmplia experiència a diferents àmbits de l'educació social a un espai de reflexió i diàleg síncron conjunt amb l'estudiantat i l'equip docent. Aquesta trobada s'articula a partir de lectures temàtiques i de controvèrsies preparades prèviament a les aules. Aquesta metodologia permet la construcció col·lectiva del coneixement, l'apropament al context de la pràctica professional i la inclusió de diversitat de veus i experiències que amplien la mirada del camp professional. [Exemple proporcionat per l'equip docent del Pràcticum II i del III del Grau d'Educació Social de la UOC]

- *Desenvolupament de projectes: d'aprenentatge-servei, de recerca-acció, de disseny o co-disseny, etc.* que connectin i es comprometin amb la realitat i tinguin un impacte en la comunitat. Es pot demanar als estudiants que incorporin específicament l'anàlisi de dades sobre gènere en relació amb els temes que estiguin abordant. Els projectes poden adoptar diverses formes i suports en l'entorn digital a partir de la creació d'un lloc web, una wiki, un blog, una pàgina de Facebook, etc. (Chick i Hassel, 2009).
- *Publicació de revistes o fanzines digitals:* en petits equips de treball, elaborar i/o recopilar i editar textos i imatges que tractin temàtiques relacionades amb el contingut del curs, com a plataforma d'expressió i construcció de significat sobre realitats i/o veus menys visibles o representades de la comunitat. Utilitzar les xarxes socials i les comunitats virtuals per donar-hi difusió.
- *Mapa de coneixements situats:* utilitzant eines de geolocalització es pot treballar els temes de la matèria des de la relació entre l'espai, el lloc, la mobilitat i la producció i circulació de coneixement. Els i les estudiants poden marcar llocs que siguin significatius per a si mateixos i el seu aprenentatge (projecte de FemTechNet: <http://femtechnet.org/docc/feminist-mapping/situated-knowledge-map/>).

c.3) Reflectir la diversitat d'identitats, realitats i perspectives a les activitats

- *Espai de suggeriments:* demanar als i les estudiants compartir enllaços web, materials, o bones pràctiques vinculades al tema que s'estigui tre-

ballant en un espai digital accessible per a tothom. En un context en què els i les estudiants estiguin a territoris geogràfics diferents i/o parlin diverses llengües, aquesta activitat permetrà, a més a més, fer visible tota la diversitat del grup en una activitat de creació de coneixement compartida (Heikkinen 2008).

- *“Més enllà de l’aula”*: utilitzar els mitjans i xarxes socials, els comentaris de blogs especialitzats, etc. per explorar més enllà dels límits de l’aula, ampliar les diferents opinions i interpretacions sobre temes diversos d’interès per a la matèria, ja sigui des d’una perspectiva acadèmica, professional o social. Es tracta de posar en qüestió les pròpies idees i sotmetre-les a judici en espais de debat oberts, realitzant entrevistes o cercant contribucions alternatives al discurs hegemònic i realitzar una reflexió sobre l’experiència (blog curs Feminist Pedagogy: <https://fpfall2016.wordpress.com/>).
- *Projecte tecnològic*: proposar als estudiants escollir una eina digital en línia, que l’analitzin i la utilitzin per realitzar una activitat sobre els continguts disciplinars, des d’una mirada feminista, ja sigui una activitat formativa o de caire activista. Després, elaborar un informe breu que inclogui: 1) una descripció del projecte i el seu propòsit, 2) els reptes/resultats identificats, i 3) conclusions respecte les possibilitats que ofereix l’eina escollida i sobre com millorar l’activitat o qualsevol altra reflexió (blog curs Feminist Pedagogy: <https://fpfall2016.wordpress.com/>).
- *Pàgines i espais personals*: publicar i compartir espais digitals en format web mitjançant eines blog, per exemple, personals pot contribuir a generar un sentiment de pertinença i d’interconnexió al grup. També permet il·lustrar de la diversitat de l’aula en termes d’edat, gènere, ètnia, etc. Es pot dedicar un temps a l’inici del curs per consultar les pàgines personals dels companys i companyes i animar a reconèixer les seves identitats específiques més enllà de la normalització sota etiquetes i estereotips (Chick i Hassel, 2009). Alguns exemples d’eines gratuïtes i accessibles a la xarxa per a l’elaboració d’aquests espais web personals són: Wix.com, Weebly, Jimdo, GoDaddy, Wordpress.

Dins de les activitats de l'assignatura *Pedagogia de les Relacions Interpersonals* del Grau d'Educació Social de la UOC es proposa als i les estudiants la realització d'un *role-playing* per parelles per reflexionar sobre la pràctica professional. Un dels rols a personificar és el d'un/a professional i l'altre, el d'una persona sol·licitant d'un servei socioeducatiu; tots/es dos estudiants han de passar per ambdós rols. Aquesta activitat s'acompanya de diversos materials relacionats amb l'escolta activa i la comunicació no violenta. L'exercici té l'objectiu de connectar amb l'experiència encarnada (la sol·licitud del servei ha de partir d'una experiència pròpia de l'estudiant); posar el cos (el *role-playing* de les entrevistes es fa per videoconferència, de forma síncrona i privada, i l'anàlisi de la corporalitat i la comunicació no verbal és part de l'anàlisi reflexiva posterior que han de fer per ser avaluats/des); i està centrat en l'escolta (una habilitat relacionat amb les professions vinculades a l'àmbit de les cures i poc visibilitzada als espais acadèmics). [Exemple proporcionat per Andrea Francisco, professora del Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

D. Entorns i recursos d'aprenentatge

Aquest apartat fa referència tant als materials didàctics, entesos com a recursos d'informació o suport als continguts de l'assignatura, com a les eines i entorns digitals que vehiculen el procés d'ensenyament i aprenentatge. En la confecció i/o selecció d'uns i altres caldrà tenir en compte la competència digital de l'estudiantat, així com la seva actitud vers la tecnologia.

En el cas dels materials didàctics, idealment han de presentar-se en diversitat de formats accessibles. Atenent més directament al contingut, cal evitar els estereotips de gènere i fer servir criteris inclusius, no només en el text sinó també i especialment en les imatges, els gràfics, els vídeos i àudios. Això implica: a) assegurar-se que es faci una representació equitativa per gènere, grups d'edat, origen social i cultural, etc. independentment del tema tractat, de manera que l'estil d'expressió i els missatges transmetin un estatus i una autoritat equivalents com a participants iguals i actius en tots els aspectes de la vida (p. ex., incloure dones com a entrevistadores, entrevistades i ponents en esdeveniments, així com combinar veus femenines i masculines en veus en *off*); b) desafiar els estereotips de gènere, trencant amb les nocions de rols de gènere que perpetuen les desigualtats de gènere (p. ex., mostrar dones en llocs de poder i en professions no assignades típicament al gènere femení).

Pel que fa a les eines i als entorns digitals, en coherència amb les metodologies i el tipus de relacions que es pretenen privilegiar des d'una perspectiva feminista, caldria prioritzar aquelles que garanteixin una major accessibilitat i possibilitats d'interacció social i col·laboració, més enllà de la gestió i transmissió d'informació. Com argumenten les autores del col·lectiu FemTechNet (2013), la major part de les plataformes tecnològiques existents estan optimitzades per implementar un model transmissiu de l'ensenyament i aprenentatge. En general, deixen les possibilitats d'organització i administració de la informació i de l'activitat dins de l'entorn en mans d'unes poques persones autoritzades (docents i assistents de docència). A més, en ser espais d'accés restringit, el contingut que s'hi genera només té vigència dins d'aquell espai institucional i queda limitat, és a dir, tancat a la possibilitat d'un creixement més obert, col·laboratiu i distribuït, generat per les pròpies persones usuàries, ja siguin docents o estudiants. Les eines de la web 2.0, també coneguda com a web participativa o web social, pel contrari, es caracteritza pel fet que el contingut és generat pels propis usuaris, la facilitat d'ús, la cultura participativa i la interoperabilitat (entesa com a compatibilitat entre sistemes i dispositius). Fa possible, per tant, un paper més actiu i autònom de l'estudiant, així com un aprenentatge basat en l'intercanvi i la col·laboració en obert a la xarxa.

Un DOCC (*Distributed Open Collaborative Course*) és un curs, o més aviat un entorn, definit per un continu de cursos oberts i en xarxa, que exemplifica els principis feministes i mètodes pedagògics, com a formes d'aprenentatge descentralitzades i col·laboratives. Va ser desenvolupat pel col·lectiu FemTechNet, que el defineix com a un gènere alternatiu als populars MOOC (*Massive Open Online Course*). A diferència d'aquests, l'objectiu del DOCC no és arribar a masses, sinó teixir col·laboracions entre institucions i organitzacions i construir així una xarxa de feministes compromeses amb un aprenentatge inclusiu i democràtic. El DOCC és un entorn d'accés obert, publicació multimodal, investigació i publicació col·laborativa i pedagogia transdisciplinària. Parteix de la idea que l'expertesa es distribueix a través de xarxes, entre participants situats en contextos institucionals diversos, dins de contextos materials, geogràfics i nacionals diversos, que encarnen i actuen des d'identitats diverses. Les experiències d'aprenentatge connectiu es produeixen quan altres perspectives, geografies, corporalitats i subjectivitats esdevenen components clau i desafien les narratives estàtiques. Els DOCC són també **recursos educatius oberts** que ofereix la xarxa i s'adrecen tant a estudiants, com a personal docent i investigador en qualitat de participants i creadors de coneixement.

El DOCC es basa en els principis següents:

- Reconeix i involucra l'experiència distribuïda a tota una xarxa;
- Afirmar que hi ha moltes maneres i mètodes d'aprenentatge;
- Incorpora modes de comunicació i activitats d'aprenentatge col·laboratives entre iguals;
- Respecta la diversitat, l'especificitat i les diferències entre les persones i l'amplada de banda de les xarxes;
- Fomenta la creació col·laborativa d'un arxiu històric;
- Promou un experiment col·laboratiu en l'ús de pedagogies en línia.

Per a més informació: <https://femtechnet.org/docc/>

Exemples de projectes feministes desenvolupats a través del DOCC: <https://femtechnet.org/get-involved/self-directed-learners/key-learning-project/>

Les eines de suport a l'estructuració i la representació del coneixement, per a l'elaboració de mapes conceptuals, per exemple, són també interessants des d'aquesta perspectiva. Permeten una representació integrada del coneixement a partir de la disposició dels conceptes i les seves relacions, que poden ser multidimensionals i transdisciplinàries, mostrant que les estructures no tenen perquè

seguir una jerarquia determinada, ni són tancades i completament definibles. Fomenten una construcció activa del coneixement durant el procés de creació, que pot ser tant individual com col·laborativa. A més a més, el suport digital permet l'emmagatzematge i la distribució d'aquestes representacions i també la possibilitat de reedició permanent. Alguns exemples d'eines per a la creació de mapes conceptuals i mentals són CmapTools, Coggle Mindomo o MindMeister.

La selecció de les eines tecnològiques que utilitzar sempre ha de partir d'uns criteris pedagògics, a més de considerar qüestions de tipus pràctic. Com a punt de partida, s'ha de tenir en compte el tipus d'aprenentatge que volem promoure amb cada activitat (anàlisi-síntesi, pràctica, indagació i resolució de problemes, comunicació i discussió, construcció col·laborativa de coneixement i creació, o reflexió) i considerar tota la seqüència d'aprenentatge, per tal de valorar quina combinació d'eines pot ser més adequada. Cal considerar també la competència digital dels i les estudiants i tractar d'escollir sempre tecnologies que resultin familiars, o bé que siguin senzilles d'utilitzar. Sempre que sigui possible, es pot deixar escollir, o bé implicar l'estudiantat en la selecció. Si és tracta d'eines que no hem provat abans és important testear-les i idealment tenir un pla alternatiu per si alguna cosa no funcionés bé.

E. Combinació espai/temps: presencialitat-virtualitat i sincronia-asincronia

Les propostes d'aprenentatge mixt impliquen una combinació curiosa i deliberada i flexible de l'aprenentatge presencial i en línia (en termes d'entorns, temps i recursos), amb el propòsit de proporcionar la millor experiència d'aprenentatge. Podem trobar models diferents en funció del grau de virtualització: la presencialitat pot actuar com a complement de la virtualitat o bé a la inversa. El propòsit ha de ser en tot cas estendre i connectar els aprenentatges que es donen en els diferents moments i espais. Aquesta mena de propostes presenten una sèrie de requeriments específics:

- Fer un disseny de l'aprenentatge acurat i una preparació anticipada, sense deixar coses a improvisació;
- Les indicacions han de ser clares i han d'establir unes rutines de treball que clarifiquin on s'ha de fer cada cosa i per què;
- El disseny ha de ser global per a tot l'itinerari d'aprenentatge, és a dir, s'ha de tractar com una sola proposta formativa amb un model integrat de pre-

sencialitat i virtualitat, incloent en l'últim cas els moments d'activitat síncrona i asíncrona;

- Preveure moments d'activitat en sincronia o presencialitat amb una certa periodicitat;
- Presentar als i les estudiants l'itinerari d'aprenentatge complet i registrar en l'entorn virtual les activitats realitzades al llarg de tot el procés, perquè aquest es pugui entendre i seguir en la seva globalitat;
- Seleccionar la tipologia d'activitats d'aprenentatge de cada entorn (presencial i virtual), en funció del tipus d'aprenentatge que volem privilegiar en cada cas;
- Fomentar l'autonomia, l'autogestió i l'autoregulació de l'estudiantat en les seves trajectòries d'aprenentatge en els diferents entorns, dins d'un marc d'acció concret però flexible;
- Establir canals de suport i retroalimentació transversals als diferents entorns d'aprenentatge.

Tot i que la decisió dependrà de cada context de formació específic, es poden tenir presents algunes recomanacions generals per treure el màxim partit de la virtualitat i de la presencialitat respectivament.

Pel que fa a la virtualitat:

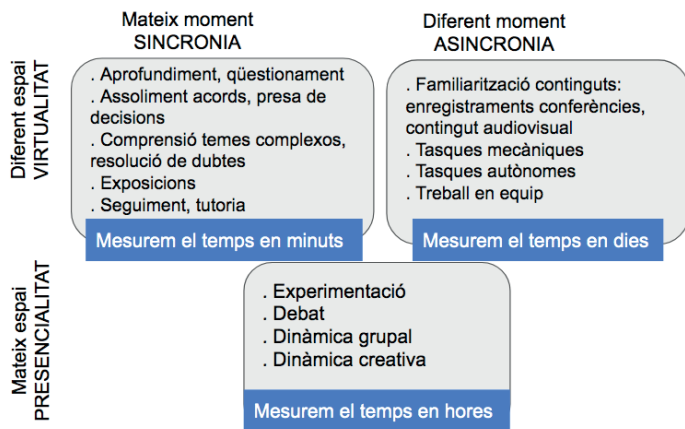
- Garantir l'accessibilitat / inclusivitat;
- L'entorn d'aprenentatge virtual ha de ser conegut i segur;
- Combinar asincronia/sincronia de manera coherent, tenint en compte la durada i la flexibilitat de les activitats;
- Preveure moments d'interacció entre els participants, a més d'entre els participants i el contingut;
- Incorporar el rol docent amb una doble dimensió dinamitzadora i orientadora, que proporcioni *feedback* periòdicament;
- Oferir espais amb diferents graus de formalitat i estructuració. Especialment si els moments de presencialitat són poc freqüents i distants en el temps, és important preveure espais de trobada i intercanvi en la virtualitat de caràcter més informal i relaxat, per a la socialització del grup, que

afavoreixin l'emergència de dinàmiques d'aprenentatge, col·laboració i suport mutu, espontànies, i no determinades ni dirigides pel professorat.

Pel que fa a la presencialitat:

- Potenciar les activitats de contacte social, per a la creació de vincles i la generació de cohesió grupal;
- Potenciar la contextualització i situar els aprenentatges;
- Identificar les dificultats, les necessitats i els interessos dels i les estudiants;
- Garantir la comprensió i la continuïtat de les propostes d'aprenentatge, evitant la desconnexió.

A l'hora de distribuir les activitats d'aprenentatge síncrones i asíncrones en l'entorn virtual cal tenir present que la percepció del temps és diferent en aquestes dues modalitats. Les activitats virtuals síncrones exigeixen d'una gran implicació i atenció per part dels participants i, per tant, és preferible que tinguin una durada breu, de no més d'una hora. En canvi, les asíncrones, com cadascú decideix el moment de dedicació més adequat i, a més, aquesta pot ser intermitent, es poden allargar durant dies, malgrat sigui necessari fer-ne un seguiment, dinamitzar-les i dotar-les d'una certa estructura. En aquest sentit, és important treure el màxim partit de l'asincronia, per tal de no caure en l'abús de la sincronia i reservar-la pels moments en què aporti un valor afegit o es consideri indispensable.



A la figura precedent es classifiquen les activitats recomanades per als tres quadrants resultants de la intersecció entre els eixos de coincidència o no en el temps i de coincidència o no en l'espai. Tot i així, insistim en què no hi ha receptes úniques i caldrà decidir en funció de cada context, àmbit disciplinar, objectius d'aprenentatge, interessos i necessitats dels i les estudiants, etc. quines activitats d'aprenentatge poden ser més adequades per a cada situació.

F. Relació educativa i implicació dels i les estudiants

Com hem vist, emprar mètodes d'aprenentatge actius promou un paper més autònom per part de l'estudiantat però, en paral·lel, es important crear una cultura dialògica mitjançant la creació d'espais de trobada i d'escolta mútua, on comentar la dinàmica del curs, i fins i tot promoure la participació de l'estudiantat en la discussió i selecció dels mètodes i procediments de treball, dels continguts, dels criteris d'avaluació, etc. En general, aportar els propis coneixements, experiència i opinions augmenta la motivació i el grau de compromís amb l'aprenentatge i el curs. També es fan més visibles els progressos i les mancances en els aprenentatges, cosa que permet replanificar el treball per compensar els buits, ja sigui de manera personalitzada o grupal.

L'establiment d'un entorn segur, la cura de les relacions i l'atenció a la diversitat en el marc del curs és un altre dels aspectes clau. L'estudiantat ha de tenir la tranquil·litat i confiança necessàries per expressar les seves inquietuds, pors, dubtes i contrastar aquelles actituds, creences i motivacions que els poden portar a actuar d'una determinada manera, per exemple en exposar-se a la diversitat i la disparitat de punts de vista. En tots aquests aspectes, és fonamental atendre a les situacions comunicatives que tenen lloc en diferents moments i als diferents espais, virtuals i presencials, parant especial atenció al llenguatge que utilitzem.

f.1) Implicació dels estudiants i canvis en la jerarquia de rols professorat – estudiants

La relació entre professorat i estudiantat en l'àmbit universitari no pot ser en igualtat de condicions des del moment que implica processos d'avaluació i qualificació. Per tant, és especialment important ser conscient del propi rol i de la jerarquia existent en les situacions d'ensenyament i aprenentatge. Això suposa, per exemple, comunicar de manera transparent als i les estudiants què s'espera d'elles i també el que poden esperar de nosaltres com a docents, però també cedir-hi part del control, promovent la seva implicació en la presa de decisions de

diferents aspectes del curs. També és important l'establiment de límits de manera negociada i oberta, arribant a acords des de l'inici de semestre, per a terminis, dedicacions, organització, etc.

Promoure la implicació de l'estudiantat té a veure amb potenciar el seu apoderament, en el sentit d'ajudar-lo a fer-se conscient del seu potencial i capacitat transformadora de la realitat, i alhora, donar-li eines per prendre iniciatives i autodirigir el seu aprenentatge i desenvolupament. Per a això, cal transferir-li part del control i la responsabilitat en el desenvolupament i el lideratge de diferents aspectes del curs. Cal també la afavorir la seva creació de xarxa i participació en comunitats d'àmbit social i/o professional, dins i fora de l'àmbit acadèmic. Tot això, a més a més, no només en un sentit individual, sinó com a part d'una comunitat, des d'una comprensió de l'aprenentatge com a activitat interdependent i de compartició d'un propòsit comú.

Cal tenir present que el concepte d'implicació en l'aprenentatge en línia és complex i multidimensional. Redmond *et al.* (2018) proposen un marc que incorpora les cinc dimensions següents: social, cognitiva, comportamental, col·laborativa i emocional. El disseny de l'aprenentatge en la virtualitat per promoure la implicació de l'estudiantat hauria de tenir en compte aquestes cinc dimensions.

A continuació proposem algunes estratègies per a la implicació i el desenvolupament de l'agència de l'estudiantat:

- *Formulació de preguntes i objectius d'aprenentatge personals i grupals.* A l'inici del curs o d'un tema concret, passar un qüestionari que permeti exposar els dubtes, diferents perspectives i mancances de coneixement. Després de compartir les respostes, valorar conjuntament de quina manera pot el curs resoldre aquestes qüestions i establir un full de ruta del grup-classe sobre el que anar treballant al llarg del curs. Es pot demanar també als i les estudiants que identifiquin les seves pròpies expectatives o objectius d'aprenentatge (personals o en petit grup) i que els redactin, animant a incorporar qüestions relacionades amb el gènere i la diversitat. Aquests objectius s'aniran contrastant a nivell de grup-classe periòdicament, per valorar conjuntament fins a quin punt s'estan assolint o no. Això reforça la consciència que hi ha una dependència mútua per a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge (adaptat de Freie Universität Berlin, 2017d).
- *Elaborar i publicar un diari d'aprenentatge o portafoli digital* en què l'estudiantat reflexioni sobre el contingut d'un curs i els propis processos d'aprenentatge. A partir d'aquests diaris o portafolis es poden generar dis-

cussions i processos de retroalimentació mútua entre companys/es i professorat (adaptat de Freie Universität Berlin, 2017d).

- *Reutilització dels productes aprenentatge i transferència de coneixement:* reutilitzar els TFG/TFM i altres productes d'aprenentatge com a material de referència de les assignatures permet reforçar la idea de construcció de coneixement a l'aula i del reconeixement del valor acadèmic de l'aportació dels i les estudiants, més enllà de l'exercici acadèmic i del seu procés d'aprenentatge. Es pot també promoure la presentació o publicació d'aquests productes a través de la xarxa, en fòrums, revistes digitals, jornades, seminaris virtuals, o pàgines web, de manera que tinguin vigència i utilitat més enllà de l'exercici acadèmic i del procés d'aprenentatge en el curs. Aquesta mena d'exercici és coherent amb la filosofia del **contingut generat pels estudiants** (*student-generated content*) com a part del moviment d'**educació oberta** (*open education*).

L'assignatura d'Animació Sociocultural del Grau d'Educació Social de la UOC s'ha plantejat en el seu conjunt com unes Jornades d'Animació Sociocultural. L'objectiu és que l'estudiantat transiti per l'espai i s'impliqui en aquest com a participant i part activa del projecte. Les activitats es plantegen des d'aquesta lògica, intentant que tant el llenguatge com els espais de l'aula facin referència al lloc de construcció col·lectiva de coneixement i de posicionament polític que són unes Jornades. Es busca que l'estudiantat pugui experimentar un procés d'aprenentatge allunyat de les dinàmiques d'una aula d'educació formal. Amb aquest objectiu, entre d'altres accions, es van canviar els noms a les diferents eines de comunicació presents a l'aula, passant a denominar-se Àgora, Mur, Projectió i Bar. Aquest últim es considera especialment rellevant en una universitat en línia: poder incloure el bar, tot i que de manera metafòrica, és recordar també que hi ha coneixements que circulen en aquests espais i per tant, és invocar també al diàleg des d'aquests altres espais. [Exemple proporcionat per la professora Andrea Francisco dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

Els partenariats amb estudiants, o projectes basats en l'associació col·laborativa entre estudiants i personal acadèmic *partnerships in teaching and learning*, permeten portar al límit la resignificació del paper dels estudiants com a productors i agents de canvi i de millora de la vida acadèmica en un sentit ampli. Els partenariats agrupen un ampli repertori de pràctiques i possibles relacions col·laboratives,

amb diferents nivells de compromís i implicació per part dels estudiants: codocència, coinvestigació disciplinar, coinvestigació educativa, cocreació o codisseny curricular, o processos de revisió, anàlisi i reflexió. Es tracta d'un moviment, també anomenat *students as partners*, que en els darrers anys ha impregnat la política educativa i s'ha generalitzat força entre les institucions d'educació superior de l'àmbit anglosaxó.

A l'assignatura d'Inclusió Socioeducativa i Intervenció en Xarxa, del màster en Psicologia Infantil i Juvenil: Tècniques i Estratègies d'Intervenció, s'està duent a terme una experiència per incorporar la veu dels estudiants en el disseny de l'assignatura, mitjançant processos cíclics de codisseny que es vehiculen a través de formularis en línia, videoconferències i un espai de fòrum a l'aula. La participació dels i les estudiants és voluntària i les seves aportacions s'integren amb la seva pròpia reflexió sobre els aprenentatges que van realitzant, així com amb l'intercanvi d'experiències personals i/o professionals vinculades als continguts de l'assignatura, amb el propòsit de generar condicions per al desenvolupament de l'agència dels estudiants respecte el propi aprenentatge i desenvolupament professional. [Exemple proporcionat per la professora Iolanda Garcia dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

Per a més informació: Garcia, I. (2020) *Partenariats amb estudiants: cap a una educació superior més inclusiva, equitativa i transformadora* <https://epce.blogs.uoc.edu/ca/partenariats-amb-estudiants-educacio-superior-inclusiva-equitativa-transformadora/>

f.2) Cura de les relacions i atenció a la diversitat

La cura de les relacions té a veure amb generar un espai de relació obert i basat en el diàleg. Per a això és indispensable oferir canals clars de comunicació, ja sigui asincrònics o sincrònics, perquè els i les estudiants puguin posar-se en contacte amb el professorat, tant en cas de dubtes o problemes com per ampliar informació, fer comentaris o suggeriments, etc. En el cas de les trobades síncrones, és recomanable facilitar intervals horaris que els i les estudiants puguin reservar, cosa que es pot fer fàcilment a través d'eines de planificació de reunions, de vegades integrades a les pròpies plataformes d'aprenentatge, o bé externes com Google Calendar, Doodle, NeedtoMeet o Calendly.

Generar dinàmiques que permetin el coneixement de les estudiants, entre elles i amb el professorat, millorarà les relacions i facilitarà el desenvolupament de les activitats, especialment les grupals. En aquesta mena d'activitats de presentació per part del professorat i de l'estudiantat, combinar l'ús del mitjà escrit amb l'audiovisual pot ajudar a crear una sensació de més proximitat.

- Més enllà de la clàssica presentació de l'inici de curs, es pot plantejar una activitat senzilla, en petit grup assignat a l'atzar, consistent en comentar una imatge, una notícia, una definició i recollir les respostes de cada grup per escrit.

Durant aquestes activitats de presentació, és probable que els i les estudiants comparteixin informació que pot ser útil per adaptar la docència a les seves necessitats. És interessant recollir i sistematitzar aquesta informació en un full de seguiment. Per exemple, si es tracta de mares treballadores que tenen fills/es petits ho podem tenir present a l'hora de ser més flexibles amb els terminis de lliurament, si així ho demanen. [Exemple proporcionat per la professora Beatriz García, dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

Debatre les concepcions de “seguretat” i “benestar” i explicitar experiències concretes associades pot contribuir a la millora del clima dels espais d'aprenentatge i afavorir relacions dialògiques entre totes les participants.

- Per parelles o petits grups, preferiblement entre diferents gèneres, es pot respondre i comentar de manera crítica qüestions com les següents: què constitueix un bon clima i entorn de l'aula i del campus? Què és un entorn segur? Què constitueix un bon o bona estudiant i professor o professora? Quines mesures es poden prendre en el curs i a la institució per millorar el clima i el benestar de tothom? Després es poden debatre les respostes en sessió plenària i escollir algunes mesures que podrien dur-se a la pràctica en el marc del curs o dels estudis.

Tot i que des del punt de vista docent pot semblar que és més democràtic que l'estudiantat autoreguli els debats en línia, aquesta política de *laissez-faire* pot afavorir que els perfils més agressius acabin dominant la conversa, generant un ambient que pot desincentivar la participació de determinats estudiants. En aquest sentit es poden desenvolupar estratègies de moderació i/o de formació de l'estudiantat davant d'aquest comportament, inspirades en les estratègies contra el discurs de l'odi a les xarxes socials (per exemple el compte de Twitter @nolesdescasito).

Cal analitzar les dinàmiques sexistes que es poden produir durant el procés d'aprenentatge i fer intervencions directes, ja sigui amb el grup d'estudiants o més personalitzades, en funció de cada cas. Per exemple, tenir en compte la possible tendència al *mansplaining*³ per part d'alguns homes en els debats que es puguin produir a l'aula, una tendència a la "síndrome de l'impostor/a"⁴ per part d'algunes dones o d'altres grups marginalitzats, així com certa tendència d'algunes dones a assumir les tasques logístiques i de cura en la gestió dels treballs en equip en grups mixtes. En els debats, per tant, pot ser convenient reflexionar sobre el *mansplaining* i convidar a les estudiants a expressar-se de manera proactiva i assertiva, unes apreciacions positives sobre la feina que es poden compartir també a través del *feedback* de les avaluacions. De cara a l'organització de grups es pot visibilitzar també aquest patró de gènere i convidar a les estudiants a subvertir-lo. [Exemples proporcionats per la professora Beatriz García, dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

Per tractar explícitament les relacions de poder relacionades amb el gènere i la diversitat cal aconseguir un equilibri complicat que permeti establir les circumstàncies i exposar les posicions socials dels col·lectius vulnerables o discriminats, sense convertir-los en víctimes. A l'hora de discutir temes delicats, una bona estratègia és establir regles, si pot ser de manera democràtica amb el grup d'estudiants, per a una interacció i intercanvi respectuosos. També és important introduir el concepte d'error com a oportunitat d'aprenentatge. Això afavoreix la transparència i crea una sensació de seguretat. Algunes recomanacions poden ser, per exemple:

- Quan es fa una pregunta, explicar per què es fa i què significa per a qui la fa.
- Ser autèntic/a i selectiu en les pròpies intervencions: tenir en compte el que es pensa i se sent i triar allò que es vol expressar.

3 El concepte de *mansplaining* és un anglicisme que s'ha popularitzat a través dels textos de Rebecca Solnit, qui en un article de l'any 2008 compartia les seves experiències d'aquest hàbit masculí d'explicar coses a les dones, amb independència de si aquestes dones ja coneixen o tenen experiència sobre aquest tema. Aquestes explicacions anirien a més a més acompanyades de certa condescència i paternalisme, que acaba potenciat inseguretat i inhibició a les dones, entre d'altres.

4 Encunyat inicialment per les psicòlogues Pauline Clance i Suzanne Imes, aquest concepte fa referència a un fenomen psicològic que afectaria dones (i d'altres grups marginalitzats) amb un elevat assoliment professional i/o acadèmic, que malgrat els resultats són incapaces d'internalitzar aquest èxit i, assumint que tothom està equivocat en aquesta valoració, viuen amb por que en algun moment es descobreixi que són un frau.

- Restringir-se al màxim en la interpretació dels altres. Parlar més aviat de les pròpies reaccions personals.
- Allunyar-se de les generalitzacions.
- Si es fa una declaració sobre el comportament o les característiques d'un altre participant, expressar-ho com el que significa per a hom mateix.
- Només una persona parla alhora perquè només es pot escoltar una persona alhora. Respectar els torns de paraula.
- Vigilar el llenguatge corporal propi i el dels altres.

A la secció de recursos d'aquesta guia es poden trobar alguns d'específics sobre organització i facilitació de grups en línia.

A l'assignatura *Direcció i gestió de centres i programes* del Grau d'Educació Social es treballa de manera explícita el treball en grups cooperatius i la gestió de possibles conflictes. Per als treballs en grup, per exemple, es creen equips de 4 persones i cadascuna ha d'assumir un rol amb unes funcions concretes: coordinadora, relatora, gestora del temps i responsable de comunicació interna. Això permet, d'una banda, una distribució equitativa de les càrregues de treball i de l'altra, visibilitza funcions especials per dotar-les de valor i reconeixement. Qui assumeix el rol de comunicació interna ha d'encarregar-se de gestionar els conflictes que puguin sorgir al grup i tenir cura dels processos de transformació pel tal que el grup pugui resoldre'ls de manera dialogada, abans que escalin i el seu abordatge sigui més complicat. Així, aquest rol permet posar la cura i la sostenibilitat del grup al centre.

Així mateix, dins d'aquesta assignatura es convida a posar en pràctica eines organitzacionals amb perspectives feministes, en especial la dinàmica grupal de rondes emocionals, recollida a la recopilació realitzada pel col·lectiu Mugarik Gabe: *Viajando por lo invisible. Cambio organizacional para la transformación feminista*. [Exemples proporcionats per la professora Andrea Francisco dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

Comunicació i ús del llenguatge

Desenvolupar habilitats de comunicació sensibles i respectuoses amb el gènere i la diversitat implica parar especial atenció a la discriminació en situacions de comunicació, ja sigui detectant formes de llenguatge discriminatori que utilitzem o que utilitzen els altres així com estils comunicatius que puguin resultar ofensius per a determinades persones, i oferir alternatives.

Com la comunicació i el llenguatge són elements transversals a tot el procés d'aprenentatge, caldria posar atenció a moltes dimensions (comunicacions institucionals, vocabulari i expressions presents a les eines tecnològiques, als materials docents, etc.). No obstant això, ens centrem aquí en els processos d'interacció present a la relació educativa entre professorat i alumnat i entre l'alumnat.

En un entorn de docència en línia d'aquestes interaccions es donen principalment de manera escrita (correu electrònic, fòrums, debats, xats, blogs, etc.) i oral (vídeos, vídeo/àudio-conferències...). I tot i que serà la paraula el mitjà predominant, no podem obviar que aquesta va sovint acompanyada d'altres elements com emoticones, imatges i altres símbols, així com també del llenguatge no verbal en la comunicació oral. Per tant, més enllà de la literalitat de les paraules que fem servir, cal tenir en compte tot el context comunicatiu. Des de l'Association of College and University Educators (2020b) proposen cinc fonaments del llenguatge inclusiu:

1. El llenguatge inclusiu no consisteix en ser políticament correcte sinó que té a veure amb la dignitat i mostrar respecte.
2. Comprendre el “perquè” és més important que el “què”: no és una qüestió només de paraules sinó de les assumpcions i connotacions que les acompanyen.
3. El llenguatge és fluid i contextual, per tant no hi ha sempre una resposta “correcta”. La terminologia està sempre en procés evolutiu.
4. Cometre errors està bé. No saber està bé. Fer preguntes està bé.
5. Cal mantenir una actitud d'aprenentatge continu.

En un entorn inclusiu, no només vetllarem per evitar la discriminació sinó que desenvoluparem pràctiques que ajudin als i les estudiants a sentir-se acompanyats/des i visibles a l'espai d'aprenentatge. En aquest sentit, algunes pràctiques poden ser evitar el genèric masculí i fer servir d'altres fórmules lingüístiques orientades a

visibilitzar la presència del gènere femení, però també, d'altres gèneres no binaris –vegeu per exemple Harbin (2016).

Els Serveis Lingüístics de la UOC ofereixen unes orientacions per a l'Ús no sexista de la llengua disponible en obert a la seva web: <https://www.uoc.edu/portal/ca/servei-linguistic/redaccio/tractament-generes/index.html>.

Aquests continguts, amb el suport de l'eLearn Center i els Estudis d'Humanitats s'han sintetitzat també en format d'infografia (<http://hdl.handle.net/10609/129366>).

Destaquem també la publicació *Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris*, elaborada i publicada conjuntament pels Serveis Lingüístics Universitaris de la Xarxa Vives

També és important fer servir el nom preferit pels estudiants (fixar-nos com signen les seves intervencions escrites i en intervencions orals, demanar com volen ser interpel·lats/des) o bé demanar que ho facin explícit anotant el nom amb què volen ser identificats en un espai compartit en línia. Finalment, també és important tenir presents altres terminologies relatives a grups identitaris que puguin ser rellevants, sense tenir por a equivocar-nos, a preguntar i a estar en disposició d'aprendre.

Això implica també una predisposició dialògica amb la qual convidarem als i les estudiants a l'inici de curs a decidir quines seran les normes d'interacció acordades, d'allò que en contextos en línia es considera netiqueta. Des de l'Association of College and University Educators (2020a) també ofereixen algunes recomanacions en aquest aspecte sobre com ser inclusius, la gestió dels temps de resposta, com mostrar desacord de manera respectuosa, la importància de la concisió i de no desviar-nos del tema, i com conèixer i saber utilitzar algunes convencions (l'ús de majúscules o les emoticones).

Al llarg del curs, aquesta pràctica dialògica i reflexiva es pot aplicar també per a l'anàlisi d'altres paraules que es facin servir de manera habitual per la seva vinculació als continguts de la matèria, desenvolupant un glossari col·laboratiu en línia que permeti recollir terminologia i expressions més alternatives i més respectuoses amb potencials situacions discriminatòries.

Finalment, en les interaccions en línia podem incorporar altres pràctiques procedents de la comunicació no violenta i/o d'estratègies ciberfeministes per a la prevenció de violències en entorns digitals (al següent apartat d'aquesta guia n'oferim alguns exemples de recursos en línia d'aquest tipus).

G. Avaluació dels aprenentatges i de l'acció docent

Pel que fa a l'avaluació, els models escollits són, en coherència amb les metodologies d'aprenentatge descrites, transformadors i en aquest sentit han d'avaluar la transformació que s'ha produït en relació a l'adopció de la perspectiva feminista en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge (Grup d'Educació i Gènere, 2020). L'avaluació, de fet, hauria d'anar més enllà dels aprenentatges en el marc de l'assignatura i la matèria i promoure una reflexió més àmplia al voltant de la transferència a altres àmbits de la vida, i el plantejament mateix de la formació. Amb aquest propòsit es recolliran evidències del desenvolupament competencial de les estudiants en les seves pràctiques, que mostrin la seva aplicació de coneixements, habilitats i actituds, però també avaluant la transformació dels contextos d'aprenentatge. Això implica fixar-se en els resultats, però sobretot en el procés al llarg de qual caldrà utilitzar una diversitat suficient d'instruments d'avaluació, d'una banda, per capturar la complexitat dels resultats d'aprenentatge que es pretenen assolir i, de l'altra, per donar prou oportunitats a les estudiants de reflexionar, des de múltiples perspectives, sobre el seu aprenentatge.

En aquest procés, l'acompanyament docent i la provisió de *feedback* (retorn) a través del tipus de relació educativa dialògica a la que fèiem referència en les seccions prèvies és fonamental. El retorn permet a l'estudiant fer-se conscient de què ha de millorar, com ha de regular el seu procés d'aprenentatge, així com a decidir de manera reflexiva on dedicar els esforços.

El *feedback* es considera un element clau del procés d'avaluació formativa i de l'aprenentatge a la UOC. S'hi han elaborat una sèrie de recursos adreçats tant al professorat com a l'estudiantat recollits en aquest blog sobre *feedback*: <http://efeedback.blogs.uoc.edu/>

L'avaluació per tant serà formativa i implicarà de manera central als i les estudiants, demanant el seu compromís i atorgant-los agència en el procés (Grup d'Educació i Gènere, 2020), cosa que permetrà garantir també una major flexibilitat i ajustament a cada context específic. En coherència amb el principi d'horitzontalitat en la relació entre docent i estudiant, els criteris d'avaluació hauran de ser idealment compartits i negociats entre tots els participants i els procediments d'avaluació traslladaran també part del control de l'avaluació a les estudiants, fent ús d'estratègies d'autoavaluació, coavaluació i/o avaluació col·laborativa entre iguals. Estem parlant d'un tipus d'avaluació basat en la reflexió per part de tots els participants, en què la provisió de retorn no només vindrà per part del rol docent sinó també dels iguals, on la formació del judici crític per part dels i les estudiants, en tant que autoavaluadors del seu aprenentatge i de l'aprenentatge dels altres, passa a ser un objectiu de la formació en ell mateix.

- En la preparació d'un projecte o un assaig individual, es pot proposar a les estudiants que el presentin, a mig procés, davant de tot el grup classe, per tal d'obtenir comentaris i retorn dels companys i companyes. La presentació ha d'estar organitzada i dinamitzada per l'estudiant que actua com a ponent i es pot estructurar de la forma següent: a) l'estudiant fa una presentació breu del treball, d'uns 5 minuts, que incorpori els aspectes més rellevants des de la seva perspectiva; b) facilita la conversa durant uns 10 minuts, a partir del plantejament d'un parell de preguntes als companys i companyes que permetin rebre *feedback* sobre els punts desitjats, i c) pren notes dels comentaris, així com de les seves idees al respecte, per tal d'elaborar-los i incorporar-los posteriorment al treball. Es pot plantejar en forma de trobada síncrona, utilitzant alguna eina de videoconferència, o bé de manera asíncrona, utilitzant un espai de trobada tipus fòrum, on el o la ponent publiqui una presentació en format vídeo i després dinamitzi la discussió. En grups nombrosos es poden planificar en paral·lel diverses sessions amb grups més reduïts de participants, que vagin rotant en el paper de ponents.

A les assignatures de *Planificació i Avaluació i Direcció i Gestió de centres i programes* del Grau d'Educació Social de la UOC es demana als i les estudiants la realització d'un projecte o pla d'una entitat en grup. Per tal d'acompanyar el procés de forma dialogada, estreta i propera, durant el semestre hi ha un moment en què cada grup es reuneix amb l'equip docent per fer una revisió i avaluació formativa del treball, en forma de tutoria síncrona grupal. Aquest espai permet la construcció col·lectiva del coneixement a més de proporcionar un *feedback* formatiu, amb una devolució que no està focalitzada en la nota sinó en l'aprenentatge. [Exemple proporcionat per la professora Andrea Francisco dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

Lògicament, també serà necessari garantir que ni l'entorn, ni les condicions de les situacions avaluatives (p. ex. els exercicis, problemes, casos o escenaris que s'ofereixen a l'estudiantat) transmetin cap estereotip, ni representin cap biaix per raó de gènere o altres, utilitzin un llenguatge inclusiu i assegurin al màxim la igualtat d'oportunitats de la diversitat d'estudiants.

A continuació proposem algunes preguntes que poden ajudar a dissenyar l'avaluació des d'una perspectiva feminista i inclusiva.

Per a l'avaluació dels aprenentatges:

- Quins processos d'avaluació són els més adequats per valorar els aprenentatges i el desenvolupament de competències vinculats a la consciència o igualtat de gènere? Quins criteris d'avaluació s'adapten millor als principis de les pedagogies feministes que s'han treballat al curs?
- Quins tipus d'activitats de seguiment són necessàries per ajudar els participants a implementar els canvis esperats? Com es pot donar suport a les comunitats d'aprenents per afavorir la transformació de l'entorn acadèmic des de la perspectiva feminista?

Per a l'avaluació del curs:

- Com es poden desenvolupar i documentar les pràctiques pedagògiques feministes de manera col·lectiva i reflexiva, per tal de ser sotmeses a valoració i revisió permanent de forma conjunta?

- Què ha funcionat? Què puc millorar? Quina mena de suport o formació necessito per poder abordar millor certs aspectes? Amb qui puc compartir o intercanviar impressions sobre la meua experiència?

Al final de l'avaluació dels aprenentatges o competencial, convé analitzar els resultats obtinguts en funció del gènere, per valorar si cal introduir algun canvi en el disseny de l'assignatura. Aquest pot ser un paràmetre important també a l'hora de decidir la distribució de les "Matrícules d'Honor", especialment tinent en compte que van associades a avantatges econòmics. A més a més, durant el procés d'avaluació contínua es poden enviar missatges personalitzats a aquells/es estudiants que prèviament hagin manifestat tenir més dificultats – una informació que haurem identificat a la presentació o en interaccions posteriors– i oferir algun suport específic. [Exemple proporcionat per la professora Beatriz García, dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC].

H. Suport als i les estudiants

El suport a l'estudiantat implica atendre un conjunt d'aspectes més directament o indirectament relacionats amb afavorir el desenvolupament del procés d'aprenentatge en unes condicions adequades i equitatives. En els entorns en línia aquest suport és fonamental per compensar la sensació de solitud i aïllament que poden experimentar de vegades els i les estudiants, i que pot arribar ser una de les causes d'abandonament.

Això té a veure, per exemple, amb orientar i donar suport en la facilitació de la conciliació dels estudis amb altres responsabilitats socials, ja siguin professionals, familiars o personals, per tal de garantir l'èxit en l'aprenentatge independentment de quin sigui l'estil de vida, o situació en relació a la socialització masculina o femenina. També vol dir acompanyament i assessorament en les situacions de dificultat que puguin sorgir durant la trajectòria acadèmica. En definitiva, mesures dirigides a promoure i sostenir la motivació dels i les estudiants i la seva retenció en els estudis, però també amb afavorir experiències d'aprenentatge més satisfactòries i riques.

Les bones pràctiques en aquest sentit poden consistir des de la provisió de xarxes informals de suport, a programes de mentoria o figures d'assessorament i orientació a l'estudi. Aquestes figures estan en contacte directe amb els i les estudiants de manera individualitzada, al llarg de tota la seva trajectòria acadèmica.

Idealment són persones amb experiència en el camp d'estudi i professional corresponent, que poden oferir orientació en la configuració de l'itinerari acadèmic. Aquestes persones haurien de ser capaces d'identificar aspectes relacionats amb el gènere en les diferents qüestions organitzatives, relacionals o acadèmiques, que afecten les condicions per a l'estudi i, si escau, abordar-los o bé assegurar que es posin en coneixement de les instàncies o figures on puguin ser tractats adequadament. Desenvolupar aquest tipus de rol implica també, com a punt de partida, reflexionar sobre les representacions, per exemple front a les opcions d'estudi atípiques o no associades tradicionalment i normativa a una socialització masculina o femenina, i el paper dels estereotips en una situació d'assessorament.

A la UOC, per exemple, aquest rol és assumit per l'equip de tutoria de cada programa de grau o màster. Cada tutor o tutora té un conjunt d'estudiants assignats dels quals fa un seguiment individualitzat al llarg de la seva permanència en el programa, amb les funcions següents: a) actuar com a referent en la planificació dels estudis, el disseny de l'itinerari curricular i l'ajustament del ritme de treball a la realitat de cada estudiant; b) ajudar a decidir quines assignatures són les més adequades per a cada perfil, en funció de les expectatives i situació personal de cada estudiant; c) acompanyar i guiar durant tota la trajectòria d'estudi; d) aconsellar en tot el que tingui a veure amb la vida a la universitat.

Per a més informació:

Boixadós, Mercè, Ollé, Eva i Gutiérrez, Maite (2017). 'Tutoría en la UOC: Diseño y elaboración del plan de tutoría del grado de psicología'. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 305-323. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6080>

Com t'acompanya el tutor o tutora de la UOC [vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=gaKcVEjF_AM

La provisió d'assistència tècnica àgil és una altra forma de suport necessari per ajudar a superar les possibles dificultats o barreres de tipus tècnic o tecnològic dels i les estudiants en l'aprenentatge en línia. En un enfocament inclusiu, això ha d'anar associat necessàriament amb garantir un accés sense barreres per a qualsevol perfil d'aprenent, considerant les seves diferents capacitats, qualitats i contextos. L'accessibilitat com a filosofia i pràctica de disseny inclusiu afecta especialment els elements següents: a) els llocs web informatius de les universitats i els espais de gestió acadèmica; b) els sistemes o plataformes de gestió de l'aprenen-

tatge (LMS), allò que denominem el “campus virtual”; i c) els materials i recursos d’aprenentatge: els recursos d’aprenentatge i les formes d’avaluació electrònica.

Les mesures a què ens hem referit fins ara tenen sentit en un marc institucional, però també es poden traslladar al context de cada curs o assignatura, com a accions més directament vinculades a la tasca docent i les dinàmiques del grup-classe, per exemple com a suport en l’organització i planificació de l’aprenentatge: en la planificació del temps de dedicació i organització del calendari d’activitats; en les estratègies de flexibilització: temps, formats, canals...; en la configuració de grups i/o equips de treball, etc. Així, per exemple, en el disseny dels cursos és fonamental l’anticipació: la planificació del curs, amb els corresponents terminis, i els materials d’aprenentatge han de ser públics tan aviat com sigui possible en l’entorn digital, des de l’inici del curs, o fins i tot abans, si pot ser. D’aquesta manera els i les estudiants podran fer una previsió, organitzar-se i/o contactar el professorat per tal d’aclarir dubtes i/o sol·licitar alternatives. Altres exemples d’estratègies específiques que es poden aplicar en aquesta direcció poden ser les següents:

- Creació d’un espai “Demana ajuda”: en contextos en què el nivell de coneixements sobre l’ús de les tecnologies és divers es pot crear aquest espai, fàcilment accessible per a qualsevol participant, tant per sol·licitar com per oferir ajut sobre temes concrets de tipus instrumental, afavorint així la idea d’una comunitat d’aprenentatge, on no només el professorat sinó també els estudiants ofereixen el seu suport (Heikkinen, 2008).

05. RECURSOS DOCENTS ESPECÍFICS PER A LA INCORPORACIÓ DE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE

Tot i que a les seccions anteriors i a la següent (sobre recerca) s'incorporen alguns exemples i eines que poden ser útils per al disseny de la docència en línia, oferim aquí un recull organitzat de recursos ampliat, que aporta algunes eines pràctiques des d'una perspectiva feminista. Majoritàriament es tracta de recursos orientats a la docència, però hem incorporat també algunes referències més genèriques sobre eines i estratègies d'ús de les tecnologies des de perspectives feministes. Considerem que poden servir per ampliar i/o aprofundir algunes qüestions que no estan tan desenvolupades en els materials exclusivament docents. Hem agrupat les referències sota títols temàtics i a l'interior de cadascun d'aquests títols, apareixen per ordre alfabètic dels autors i autores:

Docència amb perspectiva de gènere i sensible a la diversitat

Association of College and University Educators (ACUE). *Inclusive Teaching Practices Toolkit*: <https://acue.org/inclusive-teaching-practices-toolkit/#sec9>

Ebenfeld, Melanie. (2017). *Checklist for gender- and diversity conscious didactics*. In: Freie Universität Berlin. *Toolbox Gender und Diversity in der Lehre*. URL: https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/methods_checklist1.pdf

Freie Universität Berlin (2018). *Toolbox Gender and Diversity in Teaching*: <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/index.html>

Kisakürek, Basak i Baltic Gender (2018). *Tools and Resources on Gender-Sensitive Teaching Methods in Higher Education*. <https://oceanrep.geomar.de/41854/>

May, Helen i Thomas, Liz (2010). *Embedding equality and diversity in the curriculum: self-evaluation framework*. York: Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/Embedding_EandD_Selfevaluation_Framework.pdf

Trbovc, Jovana Mihajlovic i Ana Hofman (2015). *Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching*. GARCIA Working Papers. http://garcia-project.eu/wp-content/uploads/2015/12/GARCIA_working_paper_6.pdf

National Council of Teachers of English (revised October 2018). *Statement on gender and language*. <https://ncte.org/statement/genderfairuseoflang/>

Universitat Oberta de Catalunya (UOC) - eLearn Center. *eLC Kit. Docència amb perspectiva de gènere*: <http://hdl.handle.net/10609/129686>. Recurs que inclou una infografia que identifica els principals elements que cal tenir en compte per a la incorporació de la perspectiva de gènere a la universitat, així com aspectes relacionats amb el disseny d'assignatures i l'acció docent. També s'ofereix una plantilla per al disseny d'activitats: permet identificar les accions orientades a adoptar la perspectiva de gènere en una assignatura i el vídeo "La perspectiva de gènere en la docència a la UOC".

Pedagogia feminista

Daniel, Clare i Howard, Jacquelyne Thoni (curadors) (2020). *Feminist Pedagogy for Teaching Online. A Curated Digital Resource*. Tulane University. <https://feminists-teach-online.tulane.edu/>

Díez, Arantza (2021) *Toolkit de gènere* (disciplines àmbit comunicació). Coordinat per la professora Candela Ollé dels grup de gènere dels Estudis de Ciències de la Informació i de la Comunicació de la UOC: <http://genre-toolkit.recursos.uoc.edu/>

FemTechNet (2020). *Feminist Pedagogy in a Time of Coronavirus Pandemic*: <http://femtechnet.org/feminist-pedagogy-in-a-time-of-coronavirus-pandemic/>

Gupta, Hermangini; Thomsen, Carly; La Roche, Cat. i Essig, Laurie. *Teaching feminisms. A collection of digital tools created by students in Gender and Sexuality studies classes*: <https://www.teachingfeminisms.net/>

Howkins, Heidi (2016). *Blog del curs WGS 525 - Feminist Pedagogy* de la Southern Connecticut State University. Examina les teories pedagògiques feministes per formar als i les estudiants en conceptualització, desenvolupament i impartició de cursos, amb fort component digital, en estudis de gènere a distintes disciplines de nivell secundari i/o postsecundari. <https://fpfall2016.wordpress.com/>

MIT OpenCourseware - Women's and Gender Studies: <https://ocw.mit.edu/courses/womens-and-gender-studies/>

Puotinen, Sara L. (2010). *Feminist Pedagogies*. Repositori en línia del curs impartit a la Universitat de Minnesota: <https://wayback.archive-it.org/338/20150613052445/http://blog.lib.umn.edu/puot0002/femped2010/>

Skwiot, Elizabeth (2017). *Feminist pedagogy in the online classroom*. Faculty Speaker Series. Colorado State University Global Campus [vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=cXlWvM7xBNg>

SIMREF - Seminari Interdisciplinari de Metodologia de Recerca Feminista. A la secció de “Materials” es pot accedir a una interessant col·lecció de vídeos i publicacions al voltant de la recerca feminista. <http://www.simref.net/simref/>

The Collective (2015). *Equality Archive: a reliable source for the history of sex and gender equality in the United States*. <http://equalityarchive.com/>

Valle-Ruiz, Lis; Navarro, Kristen; Mendoza, Kirsten; McGrath, Allison; Galina, Ben; Chick, Nancy; Brewer, Sherry i Bostow, Raquelle (2015). *A Guide to Feminist Pedagogy*. Vanderbilt Center for Teaching: <https://my.vanderbilt.edu/femped/>

Organització i facilitació de reunions en línia

Dolan, Mara i Gunnarsson, Hanna (2020). *Kit de herramientas para la organización feminista: planificación de reuniones virtuales*. <https://wedo.org/feminist-organizing-toolkit-planning-virtual-meetings/>

Harquail, Celia V. (2020). *Bringing Feminist Practices into Online Work Sessions*: <https://www.cvharquail.com/blog/2020/5/14/mini-book-bringing-feminist-practices-into-online-work-sessions>

Rewa, Jeanne i Hunter, Daniel (2020). *Leading Groups Online. A down-and-dirty guide to leading online courses, meetings, training and events during the coronavirus pandemic*. <http://www.leadinggroupsonline.org>

Prevenió violències en línia

DONESTECH. Recull de recursos, notícies i activitats sobre seguretat i privacitat. Val la pena revisar el conjunt de la seva web per aprofundir sobre la relació entre tecnologia i gènere des d'una perspectiva feminista.

<https://www.donestech.net/ambits-tematics/seguretat-privacitat>

FemTechNet. *Do Better*: <https://femtechnet.org/csov/do-better/>

Llista de recursos i recomanacions per mantenir-se segures als espais digitals i assegurar que no fas mal a d'altres amb les teves pràctiques digitals.

Fundació per la Pau (2021) *Comunicació a les xarxes i entorns digitals socials*
<https://fundipau.org/pacificuemlesxarxes/>; <https://fundipau.org/wp-content/uploads/2021/04/15-propostes.pdf>

Institute for War i Peace Reporting: *Holistic digital security training curriculum for women human rights defenders*. <https://cyber-women.com/>

MariaLab - Biblioteca: <https://www.marialab.org/biblioteca/>

Take Back the Tech. *Safety Toolkit*: <https://www.takebackthetech.net/be-safe/safety-toolkit>

Eines digitals per a la formació i l'accessibilitat digital

Association of College and University Educators (ACUE). *Online Teaching toolkit*.
<https://acue.org/online-teaching-toolkit/>

Barrett, Helen i Richter, Jonathon. *Reflection4Learning. Technology Tools for Reflection*: <https://sites.google.com/site/reflection4learning/technology-tools-for-reflection>

Digital Alchemists i the Center for Solutions to Online Violence (CSOV) (2016). *Research Ethics for Students i Teachers: Social Media in the Classroom*: https://femtechnet.org/wp-content/uploads/2016/06/Research-Ethics-For-Students-Teachers_Social-Media-in-the-Classroom_DA-CSOV_2016-1.pdf

Kumar, Swapna; Kumar, Vijay i Taylor, Stan (2020). *A Guide to Online Supervision*. UK Council for Graduate Education. <https://supervision.ukcge.ac.uk/cms/wp-content/uploads/A-Guide-to-Online-Supervision-Kumar-Kumar-Taylor-UK-Council-for-Graduate-Education.pdf>

Rosen, Stephanie i FTN Accessibility Committee. *Accessibility report*. <http://femtechnet.org/publications/accessibility-report/>

Wikimedia Learning Patterns- Using Wikipedia's gaps as feminist teaching tools.
https://meta.wikimedia.org/wiki/Learning_patterns/Using_Wikipedia%27s_gaps_as_feminist_teaching_tools

Xarxa Vives d'Universitats (2020). *Recomanacions lingüístiques per a les xarxes socials a les universitats*. <https://www.vives.org/book/recomanacions-linguistiques-xarxes-socials-universitats/>

06. ENSENYAR A FER RECERCA SENSIBLE AL GÈNERE

La docència orientada a la recerca en el seu format en línia hauria de combinar totes les propostes de la pedagogia feminista en línia exposades a les seccions prèvies amb les aportacions de la recerca feminista. Per fer-ho distingirem les tres dimensions que utilitzen Davis i Hattery (2018), a partir del treball de Sandra Harding: epistemologia, metodologia i mètodes.

Part de la producció teòrica sobre recerca feminista s'ha dedicat a desenvolupar alguna proposta epistemològica, entesa com a teoria del coneixement. La majoria d'aquestes s'han centrat en qüestionar l'objectivitat, la racionalitat i la neutralitat en la producció del coneixement, quan aquest ha estat construït a partir d'un ventall molt limitat de perspectives i experiències. Així per exemple, el concepte de *coneixements situats* de Donna Haraway ens obliga a posicionar-nos, tot posant atenció a les relacions de poder que es donen en la producció de coneixement: qui observa? Com i des d'on ho fa? Per què? Qui interpreta allò observat? Com les diferents tecnologies i metodologies emprades per a l'observació estan invisibilitzant o no determinades realitats? (Rogowska-Stangret, 2018). Així mateix, des de la "teoria del punt de vista" (*standpoint theory*) de Sandra Harding es ressalta com el nostre coneixement del món ve influenciat per la nostra posició, i que el lloc epistèmic privilegiat és el d'aquelles posicions dels grups més marginalitzats: poden plantejar noves preguntes, problemes científics i agendes de recerca que forcin a examinar les creences i prejudicis dels grups dominants en la societat i les lectures de la realitat a priori considerades coneixements neutrals (Bowell, 2011). No obstant això, des de perspectives més interseccionals també s'assenyala la limitació d'aquesta premissa, segons la qual existeixen determinats punts de vista "privilegiats", perquè es pot caure en l'error de l'essencialització, des d'una visió excessivament immutable i homogenia de la identitat. En contraposició defensen que el coneixement situat es pot construir també des de pràctiques socials o comunitats epistèmiques, on són els valors o les idees compartides allò que articula el grup, més que no pas el fet de compartir una mateixa posició respecte als diferents eixos de poder (Yuval-Davis, 2012). Així doncs, la recerca feminista és fonamentalment col·laborativa, està compromesa amb la inclusió de la diversitat entre els subjectes investigadors i assumeix que els participants són també cocreadors en la creació de coneixement (Davis i Hattery, 2018). Uns principis no només orientats a la justícia social sinó que també contribueixen a millorar la qualitat de la recerca i la innovació (Puy *et al.*, 2015; Davidson, 2019). Aquests posicionaments lligats amb l'*ètica de la cura* també pròpia de la recerca feminista poden ser especialment transformadors per a la docència en línia,

ja que com assenyalen Kirkup *et al.* (2010), els entorns d'aprenentatge mediat per la tecnologia sovint reforcen els estils d'aprenentatge individualistes i molt centrats en la transmissió i la creació de coneixement, més orientats al mercat i la rendibilitat econòmica que a la col·laboració i al valor social del coneixement.

Pel que fa a la metodologia de la recerca feminista, com a conjunt d'aproximacions i filosofies que guien la recerca, està fonamentalment orientada a la transformació de les desigualtats de gènere, tenint en compte tant l'experiència de les dones, com la d'altres poblacions marginalitzades (minories sexuals, racials, ètniques, persones en situació de pobresa o amb una identitat de gènere no binària, entre d'altres) (Trbovc i Hofman, 2015; Davis i Hattery, 2018). Per tant, més enllà de voler visibilitzar l'experiència de les dones i/o de les diferències sexuals i de gènere en la recerca, com seria per exemple el cas de la recerca sensible o conscient al gènere (Puy *et al.*, 2015), la recerca feminista té un objectiu clarament transformador, basat també en la responsabilitat i la transparència, una major porositat entre l'espai acadèmic i el seu exterior, i un compromís amb l'accés obert als materials i resultats generats (Vergés *et al.*, 2020).

Finalment, respecte als mètodes, trobem diferents posicionaments. Segons Davis i Hattery (2018) una vegada definida una metodologia feminista, qualsevol mètode de recerca, entès com a articulació de tècniques de recollida i anàlisi de les dades, pot ser útil. Luxan i Azpiazu (2016), en el seu mòdul sobre metodologies d'investigació feministes, se situen en el que identifiquen com a un posicionament intermedi en aquest debat. Considerarien feministes totes aquelles tècniques (de recollida, producció i anàlisi de dades) sustentades en plantejaments epistemològics feministes, però també defensen què es pot fer un ús feminista de tècniques que s'han desenvolupat des d'altres paradigmes, com l'enquesta o el grup de discussió: en el seu manual podem trobar alguns exemples.

6.1 Ensenyar i aprendre a fer recerca feminista (en línia)

Per tant, malgrat haver assenyalat anteriorment que la recerca feminista aniria més enllà de la recerca amb perspectiva de gènere, creiem que hi ha alguns elements d'aquesta última que poden servir de base, especialment per aquell estudiantat (i professorat) més novell en relació a les aportacions dels Estudis de Gènere i Feministes a la recerca. En aquests casos, no obstant això, seria important que els estudiants hagin adquirit prèviament una mínima base de teoria feminista, per facilitar la comprensió de la connexió existent entre la teoria i la metodologia i puguin així ampliar el concepte, entenent que el feminisme va més enllà de la desigualtat de gènere, per incorporar d'altres formes de desigualtat

estructural. Tot i que la majoria dels exemples que es comentaran a continuació no estan pensats per entorns específicament en línia, considerem que poden ser fàcilment aplicables, com mostrarem a partir d'alguns exemples.

Com a primer pas en el disseny d'aquests programes formatius, podem basar-nos per exemple en el **disseny de competències per a la recerca basada en el gènere**, estructurada en diferents nivells, que proposa la TU Berlin (Puy *et al.*, 2015):

- **Competència de gènere reconstructiva:** adquisició de coneixement sobre conceptes clau dels estudis de gènere i com aquests s'articulen amb les diferents disciplines.
- **Competència de gènere específica d'un camp concret:** adquisició d'habilitats per transferir mètodes i fonaments epistemològics amb perspectiva de gènere a la seva pròpia àrea d'expertesa.
- **Competència de gènere reflexiva i creativa:** adquisició d'habilitats per reflexionar de manera sistemàtica sobre les seves assumpcions, posicionaments, etc. de manera que les estudiants puguin transferir la perspectiva de gènere a noves situacions, tant a nivell teòric com metodològic.
- **Competència de gènere formativa (*shaping*):** adquisició de la capacitat de desenvolupar i donar forma a nous projectes, preguntes i aproximacions en el seu camp d'estudi basat en la seva expertesa en la perspectiva de gènere.

Acompanyat d'això, hauríem de dissenyar també un **currículum** que convidi a les estudiants a aprendre com aplicar la perspectiva de gènere/feminista a les diferents fases de la recerca. En alguns casos, podem crear àrees específiques de treball de final de grau o de treball de final de màster amb perspectiva de gènere i feminista.

A la UOC podem citar dos exemples dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació:

Àrea de TFG de Feminismes i Diversitat sexual al grau d'Educació social: segons Nizaiá Cassián Yde (2019), professora i impulsora de l'àrea, aquesta "fa una aposta per recuperar la riquesa de diverses perspectives feministes segons les quals el sistema de discriminació en funció del gènere, no es pot entendre de forma aïllada, sinó que cal analitzar les múltiples relacions entre diferents estructures de poder i sistemes de desigualtat, discriminació i privilegi, com ara: el gènere, la diversitat sexual, la dimensió colonial, racial, la procedència i l'etnicitat, la classe social, la diversitat funcional, l'edat, el nivell de formació o la posició de ciutadania". Com a eines de suport a aquesta àrea, Cassián ha coordinat també la creació d'un repositori en obert de recursos d'aprenentatge per a la recerca feminista (<http://tfg-educacio-social.recursos.uoc.edu/filtre/>) i un monogràfic de la Biblioteca de la UOC titulat "Feminismes per a l'acció social". Aquest inclou una selecció bibliogràfica de literatura bàsica sobre feminismes per a estudiants d'educació social, així com específica per a 20 temes més concrets, que articulen ambdues mirades, i que properament estarà publicat en obert.

Àrea de Perspectiva de Gènere al TFM del Màster Universitari de Psicopedagogia: la professora Maite Fernández-Ferrer va impulsar el curs 2019-2020 la creació d'aquesta àrea de TFM. L'objectiu dels treballs realitzats en aquesta àrea és analitzar en profunditat tot allò relacionat amb la igualtat i la perspectiva de gènere, aprofundint sobre temes com l'educació sexoafectiva, el col·lectiu LGBTI, l'alumnat transgènere o amb diversitat sexual i la violència masclista.

Al repositori obert de la UOC podem trobar una **col·lecció de treballs finals en obert sobre estudis de gènere** elaborats des de diferents àmbits disciplinars: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/132669?_ga=2.243047810.1076998137.1626689663-1454916881.1604480047

Davis i Hattery (2018) consideren què convidar a investigadores que s'autodenomenen feministes a presentar la seva feina, tot incloent les pràctiques, productes i també la seva agenda de recerca, és la millor manera d'ensenyar als estudiants en què consisteix això de la recerca feminista. Aquesta és una activitat aplicable tant en contextos presencials com virtuals, ja que la formació per a la recerca normalment es desenvolupa en grups petits d'estudiants que permeten la incorporació

d'activitats com webinars o videoconferències, en les quals una presentació pot anar acompanyada d'un torn de preguntes i respostes. Aquest format fa possible, a més a més, una major accessibilitat, tant per a les potencials ponents com per a les assistents, augmentada pel fet que aquestes eines de comunicació permeten una gravació fàcil i la possibilitat de ser retransmesa, i així compartir els vídeos de manera oberta i gratuïta. En aquesta línia de convidar a "expertes" externes i amb la idea feminista d'ampliar el concepte d'"expertesa", Davis i Hattery (2018) també proposen involucrar a d'altres professionals no investigadors però amb un paper important en la recerca acadèmica, com pot ser el personal de biblioteca, analistes de dades (i podríem afegir, tècnics de laboratori), que poden contribuir a la formació en línia sobre eines que avui dia són fonamentalment tecnològiques, com són l'ús de bases de dades per a la cerca de literatura, o l'ús de programari d'anàlisi estadística, entre d'altres. En un entorn de formació en línia seria interessant, a més a més, fer un especial èmfasi en formar els estudiants sobre tecnologies orientades a potenciar l'*Open Science*, com per exemple els repositoris de publicacions en obert, les eines de gestió bibliogràfica col·laboratives, o l'ús de xarxes socials per a la difusió i comunicació de la recerca, entre d'altres.

Exemples d'alguns repositoris, portals de dades i eines sobre recerca en obert i/o amb perspectiva de gènere o feminista:

DOAJ: Directory of Open Access Journals. <https://www.doaj.org/>

Podem convidar els estudiants a fer cerques tant d'articles com de revistes en accés obert a partir de paraules clau com gènere, dones, feminisme, LGTBI, etc.

EU Open Data Portal: <https://data.europa.eu/euodp/en/home>

Portal de dades obertes de la Unió Europea que permet fer una recerca específica per la paraula *gender*.

Observatori iQ : <http://www.quotidiana.coop/observatori/>

Web que presenta els principals indicadors i dades sobre les condicions de vida a Catalunya des d'una perspectiva de gènere. Ho fa d'una manera accessible i atractiva tant per a persones no familiaritzades amb aquesta qüestió, com per a persones especialitzades i activistes, a la cerca de dades concretes.

GenPORT: <http://www.genderportal.eu/>

Portal col·laboratiu per compartir en oberts coneixement sobre ciència i gènere a nivell europeu.

Zotero: <https://www.zotero.org/>

Programari de gestió de referències lliure i de codi obert i amb orientació col·laborativa. Podem demanar als estudiants que creïn llistes de referències col·laboratives i en obert, així com fer cerques a llistes amb perspectiva feminista ja existents i en obert, com l'elaborada per (Vergés *et al.*, 2020):

<https://www.zotero.org/groups/414156/metodologiasfeministas/library>

RRITools: <https://rri-tools.eu/ca/homepage>

Repositori en línia i col·laboratiu d'eines sobre Responsible Research and Innovation (innovació i ciència oberta orientada a reptes socials), amb filtres temàtics entre els quals trobem la igualtat de gènere: <https://rri-tools.eu/ca/gender-equality>, i per tipus d'actors involucrats, en els quals trobem la comunitat investigadora: <https://rri-tools.eu/ca/research-community>

Gendered Innovations: <http://genderedinnovations.stanford.edu/index.html>

Projecte que desenvolupa mètodes pràctics sobre les diferències i desigualtats basades en el sexe i el gènere, i l'anàlisi interseccional en l'àmbit de la ciència, la salut i la medicina, l'enginyeria i el medi ambient. També inclou casos d'estudis que mostren com la inclusió de la variable del sexe, la perspectiva de gènere i l'anàlisi interseccional afavoreix la innovació.

Com a alternativa o acció complementària a convidar a persones externes a parlar de les seves recerques, podem oferir un recull de recerques a l'estudiantat per analitzar-les des d'una perspectiva de gènere i feminista. Aquesta anàlisi es pot fer, per exemple, a partir del llistat de preguntes que plantegen Trbovc i Hofman (2015), i que posteriorment els i les estudiants poden aplicar també per al disseny de la seva pròpia recerca:

Identificació del problema i de la pregunta de recerca:

- S'ha tingut en compte les possibles diferències de gènere en la formulació de la pregunta de recerca?
- Davant d'aquest problema de recerca: hi poden haver posicionaments o relacions diferents en funció del gènere? I en funció dels cossos masculins o femenins?
- Si el vostre projecte tracta qüestions estructurals d'una societat (per exemple, la presa de decisions i la presa de polítiques), heu pensat en les diferències de gènere en relació al sistema polític, els òrgans de direcció, la propietats dels recursos (terres, ingressos, etc.)? Si el vostre projecte tracta la vida privada de les persones, heu tingut en compte les diferències de gènere en relació a les decisions de carrera, les pautes de consum, el comportament del vot, la criaça, etc.? Heu tingut en compte com els diferents rols i expectatives poden influenciar en el comportament que voleu analitzar?
- Quan compileu una llista de referències (revisió de la literatura) per a la vostra recerca, busqueu literatura sensible al gènere i projectes de recerca realitzats al vostre camp o penseu en quins àmbits els falta?

Detectar estereotips de gènere, desigualtats i biaixos de gènere:

- Si teniu en compte les diferències de gènere en la vostra investigació, heu revisat els vostres possibles biaixos? Us heu preguntat si potser projecteu rols estereotípics sobre com es comportarien les dones i els homes, que necessiten i desitgen?
- Ara pensa-hi de nou. Hi ha cap aspecte ocult que impliqui rols i estereotips de gènere en les vostres preguntes i objectius de recerca?

Metodologia sensible al gènere:

- Heu incorporat exemplars/participants masculins i femenins a la vostra mostra de recerca?
- Si produïu una metodologia nova i original, heu pensat com podeu integrar-hi la perspectiva de gènere?
- Si realitzeu enquestes a la vostra investigació o distribuïu qüestionaris, heu pensat com fer-les rellevants tant per a dones com per a homes?
- Heu fet servir un llenguatge sensible al gènere a l'esquema del vostre projecte?
- Si part del vostre projecte realitza anàlisis visuals, heu revisat si les imatges reproduïxen estereotips sobre els rols de gènere?

Desagregació de dades per sexe i anàlisi sensible al gènere:

- Quan recopileu dades: les heu desglossades per sexe/gènere? I les heu creuades amb altres variables per identificar lògiques interseccionals?
- Si feu treball de camp amb persones, heu tingut en compte la diversitat de gènere en el vostre disseny mostral? Si feu experiments de laboratori o mèdics, informeu sempre del sexe de les cèl·lules, teixits, animals o subjectes que utilitzeu? Si només utilitzeu un sexe, justifiqueu perquè i anoteu les limitacions a la vostra discussió? Si realitzeu anàlisis de polítiques, teniu en compte la diferent distribució segons el gènere als diferents espais de presa de decisions?

Resultats sensibles al gènere:

- Presenteu les dades de manera sensible al gènere?
- Si el resultat del vostre projecte és una recomanació política, penseu en els vostres resultats en relació a les desigualtats de gènere i com combatre-la?
- Heu comprovat si la vostra publicació/presentació inclou imatges de diferents gèneres? Us heu plantejat si aquestes imatges reproduïen rols de gènere estereotípics?

Identificació d'usuaris/beneficiaris amb sensibilitat de gènere:

- Us heu plantejat si i com podrien les persones de diferents gèneres utilitzar els resultats del projecte de maneres diferents?
- Si realitzeu una investigació mèdica, penseu en com millora la vida tant dels homes com de les dones? Heu considerat l'experiència de les persones trans?
- Si el resultat del vostre projecte és un producte o una tecnologia nova o millorada, heu pensat si se'n farà un ús diferenciat o tindrà un benefici diferenciat en funció del gènere?
- De quina manera es relaciona la vostra investigació amb les desigualtats de gènere a la societat?

Per a una reflexió més exhaustiva sobre com incorporar a la recerca la perspectiva de gènere i feminista, Biglia i Vergés (2016) també han desenvolupat una llista de preguntes per a la reflexió en quatre blocs temàtics: (1) equitat i igualtat d'oportunitats a l'equip de recerca; (2) disseny del projecte; (3) implementació del projecte; i (4) resultats, impactes i recerca. Tot i que en aquest cas no està tan enfocat a la formació inicial per a la recerca, pot ser també un material interessant de consulta, anàlisi i reflexió.

Un altra dimensió important a incorporar en la docència sobre recerca és la dimensió ètica. En aquest cas, podem inspirar-nos en algunes propostes d'ètica de la recerca desenvolupades des de la recerca feminista a Internet (i per tant, aplicable a qualsevol tipus de recerca que involucri a participants humans), que proporcionen preguntes-guia per ajudar-nos a revisar i reflexionar sobre les nostres propos-

tes d'investigació, més enllà dels requisits legals que acostumen a avaluar-se des dels Comitès d'Ètica (Association for Progressive Communication, 2019):

1. Consentiment:

- a. Es tracta d'un consentiment informat?
- b. Hem explicat de manera clara els objectius de la nostra recerca?
- c. Hem comunicat de manera efectiva (tenint el compte el llenguatge, les capacitats, etc.) els riscos i implicacions de la recerca sobre les vides del participants?
- d. Si els objectius d'un consentiment informat ideal no són plenament assolibles en aquesta recerca, pots explicar i documentar el perquè?

2. Responsabilitat (*accountability*):

- a. Sabeu a quines persones o comunitats heu de retre comptes?
- b. Inclou això una pràctica de reciprocitat amb els participants i altres persones afectades per la investigació?
- c. Ens fem càrrec dels riscos que poden afrontar els participants?
- d. Quines formes de compromís són millors per ser més transparents en els nostres processos, resultats i altres etapes del projecte?

3. Posicionalitat (*situatedness*):

- a. Som conscients i comuniquem la nostra ubicació i posicionalitat, és a dir, la nostra identitat, cultura, el cos que habitem, raça, etc.?
- b. Reflexionem sobre el privilegi (de diversos tipus) a l'hora de produir coneixement: és una reflexió activa que afecta la producció?
- c. Coneixem les relacions de poder, les dinàmiques i com poden canviar,
 - i. Entre investigador i participant en la investigació?
 - ii. Dins del camp de la investigació per internet?
 - iii. Relacions de poder institucionals?
- d. El procés i els resultats de la investigació estan oberts a la crítica?

4. Interseccionalitat

- a. Assumim que la nostra condició és universal? I com abordem això?
- b. Descriu i entenem el context en relació amb els poders que s'entrecruen i que actuen sobre les persones?
- c. Estem descrivint persones i grups com a homogenis, i sense tenir en compte que encarnessin identitats i realitats múltiples i diverses?
- d. Estem fent una inclusió simbòlica de diverses persones i grups, o estem avançant cap a la complexificació de la nostra comprensió del context en termes de potències i identitats entrecruades?

5. Connexió

- a. En el procés de creació de xarxes hem indicat clarament els tipus de connexió que (intensem) establir amb els participants/actors i altres: compromisos, riscos, beneficis.
- b. Hem deixat espai (literalment o no) per a la possible evolució de les relacions? Podrien ser relacions dins l'equip de recerca, transformacions individuals, etc.

6. Memòria

- a. La política feminista de creació de coneixement també consisteix a resistir l'oblit. Per tant, aquí hem de preguntar-nos si sempre s'ha oblidat la gent, com es pot abordar això?
- b. Com pot el vostre projecte contribuir a preservar la memòria i construir arxius per a la comunitat i els participants en el procés de recerca?

7. Cures i seguretat

- a. El nostre procés de recerca mostra prou atenció a la persona | informació | dades | col·lectiu?
- b. Tenim cura de les persones en situació de vulnerabilitat?
- c. Ens assegurem de no posar en risc ningú, de no (re)produir danys?
- d. Seguim rituals i pràctiques d'autocura i atenció col·lectiva?
- e. Com a individus i com a equip, establim límits en relació amb diverses altres xarxes i relacions?
- f. La cura és el treball feminitzat que s'espera històricament de les dones en particular, o de grups específics basats en la casta, la classe, la raça, l'ètnia, etc. Som conscients que la cura també pot ser explotadora i hi treballem en contra?
- g. Tenim un mecanisme per garantir la seguretat de la persona | informació | dades | col·lectiu?

Si la recerca implica l'anàlisi de dades extretes de xarxes socials i/o activitats docents que involucren aquestes eines i plataformes, podem incorporar també les propostes que, des d'una perspectiva ètica, fan des del col·lectiu Digital Alchemists i el Center for Solutions to Online Violence (CSOV) (2016). Així mateix, convé tenir present la proposta del **feminisme de dades** de D'Ignazio i Klein (2020), que aplica els principis del feminisme interseccional a la recerca basada en la ciència de dades:

1. **Examina el poder.** Comença amb l'anàlisi de com opera el poder al món: ciència de dades per a qui? Per part de qui? Amb quins objectius i amb els interessos de qui?
2. **Qüestiona el poder.** Es compromet a qüestionar les estructures desiguals del poder i a treballar a favor de la justícia. Un mètode pot ser recollir “contradades” (*counterdata*) que els organismes oficials no estan seguint.
3. **Eleva l'emoció i l'encarnació** (*embodiment*). Ens ensenya a valorar les múltiples formes de coneixement, també aquelles que provenen de les persones com a cossos vivents i amb sentiments.
4. **Repensa els binarismes i les jerarquies.** Ens demana que qüestionem el binarisme de gènere, així com d'altres mètodes de quantificació i recompte que perpetuen l'opressió. Quantificar és sempre complicat i cal atendre sempre al context quan es prenen decisions sobre què comptabilitzem, qui ho fa i com.
5. **Abraça el pluralisme.** El coneixement més complet ve de sintetitzar múltiples perspectives, donant prioritat a les formes de coneixement local, indígena i experiencial.
6. **Tingues en compte el context.** Les dades no són neutrals o objectives, són productes de relacions socials desiguals i aquest context és essencial per realitzar una anàlisi precisa i ètica.
7. **Fes visible el treball.** El treball de la ciència de dades és resultat de moltes mans: cal fer-ho visible per tal que pugui ser reconegut i valorat.

Reconeixent l'origen del marc de la interseccionalitat en el feminisme negre, aquestes autores insten a les acadèmiques blanques a: comprometre's amb el treball antiracista a les institucions, decolonitzar la docència i la formació i comprometre's de manera autèntica amb les comunitats afectades (D'Ignazio i Klein, 2020).

6.2 Alguns apunts sobre la supervisió d'estudiants des de la pedagogia feminista

Des dels principis de la pedagogia feminista i a partir de la seva pròpia experiència, Christine Jarvis i Miriam Zukas (1998) proposen una reflexió sobre les diferències i similituds en la docència, la recerca i la supervisió d'estudiants (de màster i doctorat). En aquest cas posarem èmfasi en la supervisió d'estudiants que fan treball de recerca. En aquest context, segons Jarvis i Zukas (1998), tot i que posar en

el centre el valor de **l'experiència** d'ambdues parts (supervisat/da i supervisor/a) és un punt de partida feminista, cal tenir clar que aquesta relació inicialment no està construïda des de la reciprocitat i ambdues experiències no poden comptar igual: la persona supervisora ha de mantenir cert rol d'expertesa i té la responsabilitat de què la persona supervisada acompleixi les demandes institucionals per tal d'aconseguir la titulació. La persona supervisada també espera del/la supervisor/a que sàpiga com conduir-lo/la en el procés de recerca, alhora que se li faciliti una estructura i un acompanyament que sigui útil als objectius d'obtenir la titulació. En tot cas, el que es produirà és un procés gradual de **transferència de poder, control i coneixement** de la supervisora a la supervisada a mesura que es va avançant en el procés de recerca. Per tant, en aquest context no es poden ignorar ni superar les relacions de poder implícites en una situació de supervisió: des d'una perspectiva feminista el que cal és fer-les explícites i negociar-les durant la relació, tenint en compte les múltiples restriccions institucionals.

D'altra banda, Humble *et al.* (2006), sense negar totes aquestes tensions i contradiccions que travessen aquest tipus de relació vinculades a la supervisió, proposen un model feminista de supervisió (*mentoring*) basat en quatre dels principis connectats a la pedagogia i la recerca feminista: (a) compartir experiències sobre els temes de recerca i sobre la vida institucional des d'una perspectiva de gènere, mostrant la **inseparabilitat d'allò personal i allò polític**; (b) analitzar el poder de manera crítica, construint una **relació que pot ser jeràrquica i col·laborativa** alhora, sense confondre l'autoritat del coneixement amb la de la posició ni caure en lògiques d'abús de poder; (c) ensenyar com enfrontar-se a la **resistència a les perspectives feministes** en el món acadèmic; (d) treballar conjuntament vers el **canvi social** des de les múltiples vies possibles. En definitiva, es tractaria d'anar incorporant els principis de la pedagogia i la recerca feminista a la relació de supervisió, des de l'ètica de la cura, la reflexió constant, el diàleg i la negociació, sense oblidar els rols marcats institucionalment i els objectius acadèmics d'aquesta relació.

Per acabar, tot i que no hem identificat experiències específiques de **supervisió en línia** des de perspectives feministes, podríem dir que l'objectiu seria integrar els principis anteriorment exposats a les bones pràctiques de supervisió en línia. Aquest model de supervisió en entorns virtuals, segons Kumar *et al.* (2020) té vuit reptes per als quals proposen una sèrie d'estratègies i pràctiques. D'aquests vuit, els que destacarien com a específics de la supervisió en línia serien molt similars als identificats per a la docència en aquesta modalitat: la connexió, la comunicació, la construcció de la relació i la lluita contra l'aïllament que pot ex-

perimentar l'estudiant. Així com en entorns totalment presencials aquest procés es podrà produir de manera més informal, en un context en línia requerirà d'una major planificació i estructuració per ambdues parts i un major lideratge de la persona supervisora, especialment durant les primeres fases. Caldrà tenir també canals de comunicació oberts de manera més freqüent i orientats no únicament a qüestions purament acadèmiques, sinó a la construcció de la relació, la confiança i el coneixement mutu. Ja sigui institucionalment i/o liderats per l'estudiantat, també serà interessant generar dinàmiques de contacte amb altres estudiants que promoguin un sentiment de comunitat i contribueixin a evitar la sensació d'aïllament. A les seccions anteriors d'aquesta mateixa guia es poden trobar indicacions i estratègies pràctiques per aconseguir aquests objectius. També podem incentivar als i les estudiants de recerca que participin a espais en línia de suport mutu, com per exemple grups d'estudi en línia com PhDForum (<https://www.thephdforum.com/>), o que en creïn de nous.

07. RECURSOS PEDAGÒGICS

GLOSSARI

Accessibilitat

L'accessibilitat digital garanteix que qualsevol persona, incloses aquelles amb algun tipus de discapacitat o necessitat educativa especial, pugui accedir al contingut i/o utilitzar una eina, producte o sistema tecnològic. En un sentit més ampli, una educació o formació accessible és aquella que satisfà les necessitats educatives d'individus i col·lectius diversos, amb diferents capacitats i preferències d'aprenentatge.

Aprenentatge basat en la indagació

Es tracta d'una expressió paraigües per identificar un conjunt de mètodes d'aprenentatge basats en l'activitat indagadora per part dels i les estudiants, com ara l'*aprenentatge basat en projectes, en problemes o en casos*. El tret diferencial és l'experiència global i integradora a què ens referim, de tipus cognitiu, emocional i social, que s'esdevé per a l'estudiant en el procés de donar resposta a un interrogant, problema o situació des d'una perspectiva interdisciplinari, mitjançant un procés sistemàtic de cerca d'informació, anàlisi, construcció de coneixement i elaboració de conclusions. L'autonomia de l'estudiantat en el procés de treball, que pot ser individual o grupal, juga un paper important, malgrat que implica també formes d'orientació, acompanyament i assessorament per part del professorat que podran tenir un pes més o menys gran.

Aprenentatge híbrid/hybrid learning

Aquesta expressió (com la de *hyflex learning*) s'empra per referir-se a fórmules *blended* o mixtes però generalment incorporant una particularitat important, que és la flexibilitat que ofereixen a l'estudiant per moure's entre els entorns d'aprenentatge presencials i en línia. És a dir, la possibilitat de configurar l'aprenentatge al seu criteri, segons les seves necessitats i preferències, a partir de participació en activitats presencials i/o virtuals de manera combinada (QAA, 2020). Aquesta modalitat implica que el disseny dels cursos s'ha de pensar tant per a un context presencial com en línia o, dit d'una altra manera, les trajectòries d'aprenentatge entre l'entorn presencial i el virtual han de ser com més transparents i fluides

sigui possible. Alguns autors, com Bates (2019), posen en canvi l'èmfasi de la definició en aquest redisseny complet de l'experiència d'aprenentatge a través del màxim aprofitament del potencial de la tecnologia. Així, segons Bates, el temps dedicat a la interacció cara a cara tendeix a reduir-se considerablement, per limitar-se a aquelles oportunitats d'aprenentatge úniques que ofereix la presencialitat, proporcionant a les estudiants un accés flexible per a tota la resta.

Aprenentatge invertit/*flipped learning*

Aquesta modalitat ha esdevingut popular en els últims anys i consisteix en una forma d'aprenentatge combinat en què la part de transmissió i comprensió dels continguts es fa en línia, generalment en forma de videotutorials, mentre que es dedica el temps presencial a l'aula per a la discussió i la realització d'activitats indagatives que permetin aprofundir i articular correctament els continguts (QAA, 2020).

Aprenentatge semipresencial, combinat, mixt o bimodal/*blended learning*

En un sentit bàsic es tracta de situacions formatives que combinen la presencialitat i la virtualitat. Això pot concretar-se de formes diverses en funció de l'organització, el temps i la prioritització que es faci del component presencial o en línia i, per tant, del tipus d'implicació que possibiliti per part de les estudiants. Alhora, la part en línia pot ser *onsite* ("en el lloc") o remota, és a dir, el treball virtual pot donar-se en el mateix espai en què s'imparteix la formació presencial o no. Per exemple, podem parlar de classes presencials que es combinen amb algunes activitats realitzades en línia, ja sigui dins de l'horari lectiu o fora d'aquest. O podem parlar d'un període determinat de classes presencials, que aprofiten l'ús d'un espai físic específic, com ara un laboratori, i un període de sessions completament en línia. També podríem considerar aquells models de formació en línia en què les estudiants han de prendre part en una sèrie d'activitats presencials programades al llarg del període acadèmic. Aquesta modalitat, en la seva versió més limitada d'ús d'entorns virtuals, pot significar un replantejament mínim de l'ensenyament presencial: ja sigui incorporant de manera puntual ajudes tecnològicament mediades per tal de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge, o emprant plataformes virtuals com a sistemes de gestió de l'aprenentatge (LMS) que permetin digitalitzar algunes tasques (estructurar les activitats, emmagatzemar, seqüenciar i distribuir els continguts, fer lliuraments, realitzar exercicis senzills, etc.), mentre la major part de la formació continua impartint-se de manera presencial. Aquesta és, amb poques diferències, la fórmula emprada de manera més freqüent per la major part de les universitats presencials del nostre territori.

Aprentatge sense costures/*seamless learning*

Es tracta d'un enfocament de l'aprenentatge com un tot, una experiència contínua en la transició natural dels aprenents per les categories tradicionalment dicotòmiques “dins i fora de l'aula”, “acadèmic i extraacadèmic”, “curricular i no curricular”, per tant, entre els entorns formals i informals i les experiències d'aprenentatge acadèmiques, socials i professionals. L'accés omnipresent a dispositius mòbils, connectats a la xarxa, personals i portàtils fa possible un aprenentatge ubic i afavoreix aquesta continuïtat de l'experiència d'aprenentatge, que pot canviar d'un escenari a un altre fàcilment i ràpidament, combinant l'aprenentatge individual, en petit grup o en comunitat, ja sigui cara a cara o a través de la xarxa.

Consciència d'equitat

La consciència d'equitat és una qualitat o característica de les persones, col·lectius o sistemes que reconeix i s'adreça a la diversitat. La consciència d'equitat parteix de la identificació de col·lectius històricament oprimits i desafavorits i es proposa garantir el ple accés a les oportunitats educatives de tots els individus i grups.

Contingut generat pels estudiants/*student (or user) generated content*

Es tracta d'involucionar els estudiants en el desenvolupament d'objectes d'aprenentatge que puguin tenir valor més enllà de l'activitat del curs i esdevenir contingut acadèmic, ja sigui per a cursos posteriors, d'altres assignatures, estudiants de nivells acadèmics inferiors, o fins i tot com a contingut d'aprenentatge per a altres contextos. Es tracta doncs de proposar activitats que permetin generar aquesta mena de productes compartibles i reutilitzables per part dels estudiants. També poden ser fruit de processos de cocreació en què participin estudiants i professorat. Un dels aspectes importants és establir criteris clars pel que fa al tractament de la propietat intel·lectual i idealment s'hi assignarà llicències Creative Commons.

Disseny de l'aprenentatge

Una metodologia que permet els docents i dissenyadors prendre decisions informades sobre el disseny d'experiències d'aprenentatge, partint de la fonamentació pedagògica per fer un ús eficaç de les eines tecnològiques adequades. Pot referir-se a des del disseny de recursos i activitats d'aprenentatge individuals a un disseny curricular complet. Un principi clau és ajudar a fer el procés de disseny

més explícit i compartible entre el professorat (Conole, 2013). Implica prendre decisions sobre l'articulació de diferents elements per tal d'assolir els objectius d'aprenentatge pretesos, com ara el contingut, el temps, les metodologies i la seqüència d'activitats d'aprenentatge, els recursos i l'avaluació, així com la naturalesa de la tecnologia que s'utilitza per donar suport a l'aprenentatge.

Disseny universal de l'aprenentatge/*universal learning design*

És un enfocament del disseny de l'aprenentatge focalitzat en atendre les necessitats de tots i totes les estudiants amb capacitats diverses, proporcionant més flexibilitat en l'accés als materials, a la participació i a l'avaluació dels aprenentatges i, per tant, eliminant les barreres per tal que tinguin les mateixes oportunitats d'èxit. Amb aquest propòsit se centra en principis per a l'aprenentatge: el compromís o implicació, la representació, l'acció i l'expressió i tracta de proporcionar múltiples maneres per accedir o assolir cadascun d'ells.

Distància transaccional

S'entén com a l'espai psicològic i de comunicació influenciat pel mitjà, que s'ha de superar i que pot ser causa de malentès, per exemple en interferir en un diàleg positiu, en el disseny de la comunicació i l'aprenentatge, o la limitació de l'autonomia de les estudiants (Moore, 1997). Des dels inicis de l'educació a distància, sempre s'ha considerat que aquesta distància només podia tenir efectes negatius per a la comunicació i l'aprenentatge, i diferents solucions tecnològiques i de disseny de l'aprenentatge han estat orientades a tractar de salvar aquesta distància. No obstant això, també s'ha vist que aquesta distància transaccional permetria crear un espai per a la reflexió, de desconexió de les relacions de poder no productives, que d'una banda afavoriria la personalització de l'aprenentatge i l'auto-administració del propi temps i energia però també podria provocar espais de disrupció.

Docència o ensenyament en línia

Es tracta d'una modalitat d'educació a distància en què la formació es distribueix exclusivament i de forma total a través d'Internet, ja sigui de manera síncrona o asíncrona o bé combinant tots dos mecanismes, i respon a un disseny tecnopedagògic específic per a un entorn virtual. Quan fem servir els termes de docència i/o ensenyament en línia fem una al·lusió directa a l'acció docent. No obstant això,

en enfocaments pedagògics centrats en l'estudiant, seria adequat donar protagonisme als termes anàlegs d'aprenentatge en línia, aprenentatge virtual o aprenentatge digital.

Educació oberta

Es tracta d'un moviment amb la filosofia de fer arribar una educació de qualitat, a tothom i sense restriccions i, per tant, amb la voluntat d'eliminar les barreres perquè l'aprenentatge sigui accessible i personalitzable. Parteix d'una concepció de la producció i la compartició del coneixement basada en la participació i la col·laboració. Pretén oferir múltiples maneres d'ensenyar i aprendre al llarg de la vida de manera flexible, en qualsevol moment, espai i a través de diferents canals i entorns. Amb aquest fi es dota de recursos, eines i pràctiques obertes i lliures de barreres legals, econòmiques i tècniques, que es beneficien de l'entorn digital per afavorir al màxim l'intercanvi, la compartició, l'aprenentatge en xarxa i la construcció conjunta de coneixement. També incorpora nous enfocaments d'avaluació i acreditació dels aprenentatges al llarg de la vida.

E-learning

Aquest terme ha tendit a emprar-se en el mateix sentit que "docència en línia" però en general més directament associat al sector de la formació corporativa. Tanmateix, el seu significat és un tant vague, ja que també pot utilitzar-se en un sentit més ampli, per aplegar totes les experiències educatives que utilitzen la tecnologia com a suport, com proposen Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera i Bravo (2011): "una modalitat d'ensenyament i aprenentatge, que pot representar tot o una part del model educatiu en el que s'aplica, que explota els mitjans i dispositius electrònics per facilitar l'accés, l'evolució i la millora de la qualitat de l'educació i la formació".

Inclusió educativa

Es proposa assegurar la presència, la participació i l'assoliment d'un desenvolupament integral de totes les persones en l'entorn educatiu. Parteix del dret fonamental de totes les persones a participar plenament i contribuir en tots els aspectes de la vida i la cultura, sense restriccions, ni discriminacions.

MOOC

Cursos massius en línia i oberts, per tant, sense cost i de lliure accés per a tothom, que tenen com a objectiu la participació a gran escala i l'accés obert als materials i les activitats, i per la qual cosa poden utilitzar recursos educatius oberts com a contingut.

Nadius/es digitals

Mark Prensky proposa l'any 2001 el terme “nadius digitals” per designar les persones nascudes a l'era de les tecnologies digitals i internet i que, per tant, han crescut amb l'ús d'aquestes eines i viuen connectats a la xarxa en el seu dia a dia. En contraposició, els i les “immigrants digitals” pertanyen a generacions anteriors, que van créixer en entorns dominats pels mitjans impresos i les tecnologies analògiques i que han conegut i han hagut d'adaptar-se a les tecnologies digitals més tard a la seva vida. D'acord amb la proposta de Prensky, aquestes dues generacions tindrien diferents característiques, hàbits i formes de processar la informació i d'entendre el món, que les capacita de forma diferent per a la vida i l'aprenentatge (Prensky, 2001).

Netiqueta

Terme general emprat per designar el conjunt de normes pensades per regular el comportament dels usuaris en la seva comunicació i participació a la xarxa, és a dir, una adaptació de les normes d'etiqueta del món presencial als entorns virtuals.

Recursos educatius oberts/*open educational resources*

Els recursos educatius oberts són qualsevol material educatiu, per a l'ensenyament, aprenentatge o la investigació, gratuït, de domini públic i lliure accés a la xarxa, o disponible sota una llicència de propietat intel·lectual oberta, que concedeix permís per al seu ús, reproducció, reutilització, remescla i redistribució. Poden ser cursos complets, materials del curs, mòduls de continguts, llibres de text, vídeos, àudios o animacions, exercicis, projectes, proves, programari i qualsevol altra eina, material o tècnica. Per tal de potenciar la seva accessibilitat i ús és important que siguin creats mitjançant tecnologies obertes i accessibles i fer disponible almenys una versió reutilitzable (Sanjaya Mishra, 2017). En els darrers anys, s'ha passat de posar el focus en la creació i l'accés als recursos educatius oberts, a

fer-ho en la generació d'una arquitectura d'aprenentatge oberta que doni suport a l'ús i la producció d'aquests recursos dins de pràctiques educatives obertes.

Sincronia i asincronia

La comunicació en els entorns virtuals pot ser síncrona o asíncrona. En el primer cas l'intercanvi es produeix en temps real, és a dir, els participants coincideixen en el mateix moment en el temps independentment que es trobin en espais físics diferents. La comunicació asíncrona, en canvi, té lloc de forma no simultània o de manera diferida en el temps. Exemples d'eines per a la comunicació síncrona són el xat o la videoconferència, mentre que les més típicament utilitzades per a la comunicació asíncrona són el correu electrònic, el fòrum, la wiki o el blog.

8. PER A APROFUNDIR

ANEJA, Anu (2016). 'Blending in: reconciling feminist pedagogy and distance education across cultures', *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237621>

Arango Restrepo, María C. i Corona-Vargas, Esther (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>

ASSOCIATION OF COLLEGE AND UNIVERSITY EDUCATORS (2020a). *Sample Netiquette Discussion Forum Guidelines*. https://acue.org/wp-content/uploads/2020/07/2B_Online_PG_Netiquette.pdf

ASSOCIATION OF COLLEGE AND UNIVERSITY EDUCATORS (2020b). *Using Inclusive Language @ UMSL*. https://blogs.umsl.edu/diversity/files/2020/06/InclusiveLanguage_Resource_Sheet_0001.jpg

ASSOCIATION FOR PROGRESSIVE COMMUNICATION-WOMEN'S RIGHTS PROGRAMME (2019). *Feminist Internet Ethical Research Practices*. <https://genderit.org/resources/feminist-internet-ethical-research-practices>

BATES, A. W. (Tony) (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. 2nd Edition. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>

BIGLIA, Barbara i JIMÉNEZ, Edurne (2012). 'Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso. Athenea Digital'. *Revista de pensamiento e investigación social*, 12(3), 71-93. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922>

BIGLIA, Barbara i VERGÉS BOSCH, Núria (2016). 'Cuestionando la perspectiva de género en la investigación'. *Revista d'Innovació i Recerca en Innovació*, 9(2), 12-29. DOI:10.1344/reire2016.9.2922//

BILGIÇ, Hatice Gökçe; DOĞAN, Dilek i SEFEROĞLU, Süleyman Sadi (2016). 'Digital Natives in Online Learning Environments: New Bottle Old Wine—The Design of Online Learning Environments for Today's Generation'. *A Handbook of research on engaging digital natives in higher education Settings* (pp. 192-221). IGI Global.

BOIXADÓS, Mercè; OLLÉ, Eva i GUTIÉRREZ, Maite (2017). 'Tutoría en la UOC: Diseño y elaboración del plan de tutoría del grado de psicología'. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 305-323. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6080>

BOWELL, Tracy (2011). 'Feminist Standpoint Theory'. *Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Source*. <http://www.iep.utm.edu/fem-stan/>

BRUESTLE, Peter; HAUBNER, Dominik; SCHINZEL, Britta; HOLTHAUS, Mathias; REMMELE, Bernd; SCHIRMER, Dominique i REIPS, Ulf-Dietrich (2009, March). 'Doing e-learning/doing gender? Examining the relationship between students' gender concepts and e-learning technology'. A 5th European Symposium on Gender i ICT Digital Cultures: Participation-Empowerment-Diversity (p. 5-7).

CASSIÁN YDE, Nizaia (2019) 'Feminismes i diversitat sexual'. <https://epce.blogs.uoc.edu/ca/feminismes-i-diversitat-sexual/>

CHICK, Nancy i HASSEL, Holly (2009). "'Don't Hate Me Because I'm Virtual": Feminist Pedagogy in the Online Classroom'. *Feminist Teacher*, 19(3), 195-215.

COLLIER, Amy (2020). 'Inclusive Design and Design Justice: Strategies to Shape Our Classes and Communities'. *Educause Review* 55 (4). <https://er.educause.edu/articles/2020/10/inclusive-design-and-design-justice-strategies-to-shape-our-classes-and-communities>

CONOLE, Gráinne (2013). *Designing for learning in an open world*, New York, Springer.

Costanza-Chock, Sasha (2018). 'Design Justice: Towards an Intersectional Feminist Framework for Design Theory and Practice', (June 3, 2018). *Proceedings of the Design Research Society 2018*, disponible a SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3189696>

Constanza-Chock, Sasha (2020). 'Introduction: #TravelingWhileTrans, Design Justice, and Escape from the Matrix of Domination'. A *Design Justice* (1st ed.). Extret a <https://design-justice.pubpub.org/pub/ap8rgw5e>

CRABTREE, Robbin D.; SAPP, David Alan i LICONA, Adela C. (2009). 'The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy: An NWSAJ Retrospective', a CRABTREE, Robin; SAPP, David Alan; i LICONA, Adela C. (eds.) (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

CRIPPS, Jenna i STERMAC, Lana (2018). 'Cyber-sexual violence and negative emotional states among women in a Canadian university'. *International journal of cyber criminology*, 12(1), 171-186.

DAVIDSON, Zoë (2019). 'There's more to being a scientist than just doing science. The Gist. The Glasgow Instight into Science and Technology'. <https://the-gist.org/2019/10/theres-more-to-being-a-scientist-than-just-doing-science/>

DAVIS, Shannon N. i HATTERY, Angela (2018). 'Teaching Feminist Research Methods: A Comment and an Evaluation'. *Journal of Feminist Scholarship 15 (Fall)*: 49-60. 10.23860/jfs.2018.15.05.

DEHLER, Jessica i GILBERT, Anne-Françoise (2010). 'Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre', a BERENDT, Brigitte; VOSS, Hans-Peter i Johannes WILDT (ed.). *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*, G 2.6, Stuttgart: Raabe, 19 S.

D'IGNAZIO, Catherine i KLEIN, Lauren F. (2020). 'Seven intersectional feminist principles for equitable and actionable COVID-19 data'. *Big Data i Society*. Vol. 7, n. 2. <https://doi.org/10.1177/2053951720942544>

DESIGN JUSTICE NETWORK (2016). DesignJustice.org. Darrera consulta de 10/12/2017 a <http://designjustice.org>

DIGITAL ALCHEMISTS I CENTER FOR SOLUTIONS TO ONLINE VIOLENCE (CSOV) (2016). 'Research Ethics for Students i Teachers: Social Media in the Classroom Questions to Answer as You Prepare for Social Media Research'. https://femtechnet.org/wp-content/uploads/2016/06/Research-Ethics-For-Students-Teachers_Social-Media-in-the-Classroom_DA-CSOV_2016-1.pdf

DONESTECH (2020). 'Resultados de investigaciones feministas sobre violencias machistas online'. <https://www.donestech.net/noticia/donestech-webinar-resultados-de-investigaciones-feministas-sobre-violencias-machistas-online>

ERAC [EUROPEAN RESEARCH AREA AND INNOVATION COMMITTEE] (2020). 'Policy brief "Mobilising to eradicate gender-based violence and sexual harassment: A new impetus for gender equality in the European Research Area"'. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-1206-2020-INIT/en/pdf>

FAUCHER, Chantal; JACKSON, Margaret i CASSIDY, Wanda (2014). 'Cyberbullying among University Students: Gendered Experiences, Impacts and Perspectives'. *Education Research International*, vol. 2014, article ID 698545, 10 pàgs., 2014. <https://doi.org/10.1155/2014/698545>

FEMTECHNET (2013). 'Transforming higher education with distributed open collaborative courses (DOCCs): Feminist pedagogies and networked learning'. *FemTechNet Commons*, 30. <https://femtechnet.org/about/white-paper/>

FEMTECHNET COLLECTIVE (2018). 'FemTechNet: A Collective Statement on Teaching and Learning Race, Feminism, and Technology'. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 39(1), 24-41. <https://doi.org/10.5250/fronjwomestud.39.1.0024>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2018). 'Toolbox Gender and Diversity in Teaching'. <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/index.html>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017a). 'Planning and Evaluating Methods'. <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/teaching-methods/planning-and-evaluating/index.html>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017b). 'Methodological Skills'. https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/teaching-skills/skills/_inhalte/Skills-and-Competences-FAQ/methodological-skills.html

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017c). 'Gender and Diversity Skills for University Teachers'. <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/teaching-skills/skills-acquisition-cycle/index.html>

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (2017d). 'Guidelines'. https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/en/toolbox/kompetenzen/leitlinien/_inhalte/Guidelines-FAQ/index.html

GAJJALA, Radhika; BEHRMANN, Erika M.; BIRZESCU, Anca; CORBETT, Andrew i BONDOR, Kayleigh F. (2017). 'Epistemologies of doing: Engaging online learning through feminist pedagogy'. *MOOCs and Their Afterlives: Experiments in Scale and Access in Higher Education*, 135.

GOEL, Urmila i STEIN, Alice (2012). 'Más que una simple relación de poder: educación crítica para el poder y enfoques de la interseccionalidad'. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/goelstein/>

GRUP D'EDUCACIÓ I GÈNERE (2020). 'Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual'. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/226865>

HARAWAY, Donna (2010). "A Cyborg Manifesto"(1985). *Cultural Theory: An Anthology*, 454.

HARBIN, Brielle (2020). 'Teaching Beyond the Gender Binary in the University Classroom'. Center for Teaching, Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-beyond-the-gender-binary-in-the-university-classroom/>

HEIDE, Anouk van der; ARENSBERGEN, Pleun van; LANSU, Monic i BLEIJENBERGH, Inge L. (2017). 'Collected good practices in introducing gender in curricula'. EGERA Project Deliverable number: D.4.4. Nijmegen: Radboud University. <https://hdl.handle.net/2066/181606>

HEIKKINEN, Mervi; PIHKALA, Suvi i SUNNARI, Vappu (2008). 'Constructing a Pedagogical approach for an E-learning Programme on Gender and Sexual Violence'. *A From Violence to Caring: gendered and sexualized violence as the challenge on the life-span. Conference proceedings.* (p. 203-215). University of Oulu. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1012718/FULLTEXT01.pdf>

HENDERSON, Emily (2014). *Gender pedagogy: Teaching, learning and tracing gender in higher education.* Springer.

HEY, Barbara (2010). 'Guidelines on gender fair curriculum development'. University of Graz, Austria. https://www.wus-austria.org/files/docs/Publications/guidelines_gender_fair_curriculum_development.pdf

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey i BOND, Aaron (2020). 'The difference between emergency remote teaching and online learning'. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

HERMAN, Clem i KIRKUP, Gill (2008). 'Learners in transition: the use of ePortfolios for women returners to science, engineering and technology'. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(1), 67-76.

HERMAN, Clem i KIRKUP, Gill (2017). 'Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning'. *Gender and Education*, 29(6) p. 781-795.

HUGHES, Gwyneth (2007). 'Diversity, identity and belonging in e-learning communities: Some theories and paradoxes'. *Teaching in higher education*, 12(5-6), 709-720.

HUGHES, Gwyneth (2010). 'Queen Bees, Workers and Drones: Gender Performance in Virtual Learning Groups'. *A Gender Issues in Learning and Working with Information Technology: Social Constructs and Cultural Contexts* (p. 244-254). IGI Global.

HUMBLE, Áine M; SOLOMON, Catherine Richards; ALLEN, Katherine R., BLAISURE, Karen R. i JOHNSON, Michael P. (2006). 'Feminism and mentoring of graduate students'. *Family relations*, 55(1), 2-15.

JARVIS, Christine i ZUKAS, Miriam (1998). 'Feminist teaching, feminist research, feminist supervision: Feminist praxis in adult education'. *A Proceedings of the 39th Annual Adult Education Research Conference* (p. 197-201). San Antonio: University of the Incarnate Word/Texas A&M University.

KIRKUP, Gill (2010). 'Gendered Knowledge Production in Universities in a Web 2.0 World'. *A Gender Issues in Learning and Working with Information Technology: Social Constructs and Cultural Contexts* (p. 231-243). IGI Global.

KIRKUP, Gill; SCHMITZ, Sigrid; KOTKAMP, Erna; ROMMES, Els i HILTUNEN, Aino Maija (2010). 'Towards a feminist manifesto for e-Learning: Principles to inform practices'. *A Gender Issues in Learning and Working with Information Technology: Social Constructs and Cultural Contexts* (p. 255-274). IGI Global.

KIRKUP, Gill i WHITELEGG, Elizabeth (2013). 'The legacy and impact of Open University women's/gender studies: 30 years on'. *Gender and Education*, 25:1, 6-22, DOI: 10.1080/09540253.2012.728569

KLEBESADEL, Helen i KEMPFERT, Tammy (2004). 'Women's Studies, Student Learning, and Technology. How Online Teaching Can Complement Feminist Pedagogy'. *Teaching With Thecnology Today*, 10 (5). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/klebesadel.htm>

KORTENDIEK, Beate (2011). 'Supporting the Bologna process by gender mainstreaming: a model for the integration of gender studies in higher education curricula'. A Laura Grünberg (ed.). *From Gender Studies to Gender IN Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education*. Bucharest: CEPES UNESCO.

KOSEOGLU, Suzan; OZTURK, Tugba; UCAR, Hasan; KARAHAN, Engin i BOZKURT, Aras (2020). '30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning'. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1).

KRAMARAE, Cheris (2001). 'The Third Shift: Women Learning Online'. American Association of University Women Educational Foundation, 1111 Sixteenth St. NW, Washington, DC 20036.

KUMAR, Swapna; KUMAR, Vijay i TAYLOR, Stan (2020). 'A Guide to Online Supervision'. UK Council for Graduate Education. <https://supervision.ukcge.ac.uk/cms/wp-content/uploads/A-Guide-to-Online-Supervision-Kumar-Kumar-Taylor-UK-Council-for-Graduate-Education.pdf>

LAMPTEY, Alice; GAIDZANWA, Rudo Barbra; MULUGETA, Ernebet; SAMRA, Sami; SHUMBA, Overson; ASSIE-LUMUMBA, N'Dri; OLIPHANT, John i SUNNARI, Vappu (2015). 'A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices'. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231646.locale=es>

LAI, Alice i LU, Lilly (2009). 'Integrating feminist pedagogy with online teaching: Facilitating critiques of patriarchal visual culture'. *Visual Culture i Gender*, 4, 58-68.

LUXÁN, Marta i AZPIAZU, Jokin (2016). 'Metodologías de Investigación Feminista. Tema 4 Módulo del Metodologías de Investigación Feminista', del Máster en Igualdad de Mujeres y Hombres: Agentes de igualdad. <https://www.ehu.es/documents/1734204/6145705/Metodolog%C3%ADas+de+Investigaci%C3%B3n+Feminista.pdf/54172098-3058-1d47-df68-780965fa8f46?t=1513345070000>

LUXÁN, Marta i BIGLIA, Barbara (2011). 'Pedagogía ciberfeminista: entre utopías y realidades'. *Revista*

Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información, 12(2), 149-183. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8277/8281

MATTERN, Klaudia (2009). 'Impulse zu Gender und Diversity im e-Learning: Praxisleitfaden zur Berücksichtigung von gender-und diversitygerechten Aspekten in Online-Bildungsangeboten'. FH-Campus Wien. https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Gender_and_Diversity/Dokumente/e-Learning_Web.pdf

MCKERLICH, Ross; RIIS, Marianne; ANDERSON, Terry, i EASTMAN, Brad (2011). 'Student perceptions of teaching presence, social presence, and cognitive presence in a virtual world'. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 324-336. https://jolt.merlot.org/vol7no3/mckerlich_0911.pdf

MESSMER, Ruth i SCHMIT, Sigrid (2007). 'Bridging disciplines: Gender studies and computer science in an e-Learning course'. A ZORN, Isabel; MAASS, Susanne; ROMMES, Els; SCHIRMER, Carola i SCHELHOWE, Heidi (eds.). *Gender Designs IT. Construction and deconstruction of Information Society Technology* (pp.135-147). Wiesbaden: VS-Verlag

MENA, María; SÁEZ, Ángela; LEAL, Aurora, i PUJAL, Margot (2019). 'Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria'. *Educar*, 55(2), 579-596.

MIMBRERO, Concepción; PALLARÈS, Susana i Cantera, Leonor M. (2017). 'Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones'. *Athenea Digital*, 17(2), 265-286. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>

MONTES-RODRÍGUEZ, Ramón; HERRADA-VALVERDE, Rosario-Isabel i MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Juan Bautista. (2019). 'Mujeres en un MOOC. Brecha, Vulnerabilidad y Marcas de Género. Reflexiones desde un estudio de caso cualitativo'. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10 (1) 27 -39.

MOORE, Michael G. (1997). 'Theory of transactional distance'. A KEEGAN, Desmond (ed.) (2005). *Theoretical Principles of Distance Education* (p. 22-38). London: Routledge.

MORA, Enrico i PUJAL, Margot (2014). 'El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario. Un ejemplo: la asignatura. Las clases sociales y la estratificación del grado de Sociología'. En III Jornada de Innovación en Género: Docencia e Investigación (p. 105-126). Vigo: Unidad de Igualdad. Universidad de Vigo.

MORGAN, Hanna i HOUGHTON, Ann-Marie (2011). 'Inclusive curriculum design in higher education. Considerations for effective practice across and within subject areas'. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/introduction_and_overview.pdf

NACIONES UNIDAS (2015). Cf, O. D. D. S. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

PATTERSON, Natasha (2009). 'Distance Education: A Perspective from Women's Studies'. *Thirdspace: A Journal of Feminist Theory i Culture* 9 (1): 1–16

PRENKSY, Marc (2001). 'Digital natives, digital immigrants'. *On the horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PUY, Ana; PÉREZ, María Pascual, i FORSON, Abigail (2015). *Manuals with guidelines on the integration of sex and gender analysis into research contents, recommendations for curricula development and indicator*. Deliverable 3.11. Gender-NET. https://eige.europa.eu/sites/default/files/d3.11_manuals_with_guidelines_on_the_integration_of_sex_and_gender_analysis_into_research.pdf

QAA (2020). 'Guidance. Building a taxonomy for digital learning'. The Quality Assurance Agency for Higher Education. UK. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/building-a-taxonomy-for-digital-learning.pdf>

REDMOND, Petrea; ABAWI, Lindy-Anne; BROWN, Alice; HENDERSON, Robyn, i HEFFERNAN, Jones (2018). 'An online engagement framework for higher education'. *Online learning*, 22(1), 183-204.

REMMELE, Bernd, i HOLTHAUS, Matthias (2013). 'De-gendering in the use of e-learning'. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 27-42.

RENSFELDT, Annika Bergviken, i RIOMAR, Sandra (2010). 'Gendered distance education spaces: "Keeping women in place"?. A *Gender issues in learning and working with information technology: Social constructs and cultural contexts* (p. 192-208). IGI Global.

RINGROSE, Jessica (2018). 'Digital feminist pedagogy and post-truth misogyny'. *Teaching in Higher Education*, 23(5), 647-656.

RODRÍGUEZ MILANÉS, Cecilia i DENOYELLES, Aimee (2014). 'Designing Critically: Feminist Pedagogy for Digital/Real Life'. Hybrid Pedagogy: <https://hybridpedagogy.org/designing-critically-feminist-pedagogy-digital-real-life/>

ROGOWSKA-STANGRET, Monika (2018). 'Situated Knowledges'. *New Materialism. How matter comes to matter*. <https://newmaterialism.eu/almanac/s/situated-knowledges.html>

ROSENKRANZ-FALLEGGGER, Edith (2009). 'Gender-Kompetenz: Eine theoretische und begriffliche Eingrenzung'. A LIEBIG, Brigitte; ROSENKRANZ-FALLEGGGER, Edith i Ursula MEYERHOFER (ed.). *Handbuch Gender-Kompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen*, Zürich: vdf, 29-48.

SANGRÀ, Albert; VLACHOPOULOS, Dimitrios; CABRERA, Nati i BRAVO, Sílvia (2011). 'Hacia una definición inclusiva del e-learning'. Barcelona: eLearn Center. UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/10541/6/inf_ed_cast.pdf

SANJAYA, Mishra (2017). 'Open educational resources: removing barriers from within'. *Distance Education*, 38:3, 369-380, DOI: 10.1080/01587919.2017.1369350

SATOR, Andrea i WILLIAMS, Heather (2020). 'Removing Barriers to Online Learning though a teaching and learning lens'. ABLE Research. BCcampus Diversity, Equity,

and Inclusion. https://bccampus.ca/wp-content/uploads/2020/06/Report_Removing-Barriers-to-Online-Learning-Through-a-Teaching-and-Learning-Lens.pdf

SCHMITZ, Sigrid; MEBMER, Ruth i SCHINZEL, Britta (2006). 'Gender and diversity in e-learning'. A Trauth, Eileen M. (ed.). *Encyclopedia of Gender and Information Technology*. Hershey, PA: Idea Group, S. 385-391.

SOCIAL SCIENCES FEMINIST NETWORK RESEARCH INTEREST GROUP (2017). 'The burden of invisible work in academia: Social inequalities and time use in five university departments'. *Humboldt Journal of Social Relations*, 39, 228-245. <https://digitalcommons.humboldt.edu/hjsr/vol1/iss39/21/>

SØRENSEN, Knut Holtan; FAULKNER, Wendy i ROMMES, Els (2013). 'Technologies of Inclusion. Gender in the Information Society'. Tapir Academic Press, 2011. *Nordic Journal of Science and Technology Studies*, vol. 1 n. 1, 46-47.

TAYLOR, James C. (2001). 'Fifth generation distance education'. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1-14.

TORRAS VIRGILI, Eulalia (2015). *Aproximació conceptual a l'ensenyament i aprenentatge en línia*. Barcelona: FUOC.

TRBOVC, Jovana Mihajlovic i HOFMAN, Ana (2015). 'Toolkit for integrating gender-sensitive approach into research and teaching'. https://eige.europa.eu/sites/default/files/garcia_toolkit_gender_research_teaching.pdf

UNESCO (2018). Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Educación 2030. Sector de Educación. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

UNIDAD DE MUJERES Y CIENCIA (UMYC) MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2020). *Resultados del cuestionario sobre el impacto del confinamiento en el personal investigador*. https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/Resultados_cuestionario_impacto_confinamiento_personal_investigador_UMyC.pdf

UNIVERSITY OF ICELAND. 'Equality in Teaching. Checklist' https://english.hi.is/sites/default/files/sveinng/equality_in_teaching_checklist.pdf

UOC (2018). 'Diagnosi de la igualtat de gènere a la Universitat Oberta de Catalunya'. https://www.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/la_universitat/igualtat/diagnosi-genere-2018-ca.pdf

VERGÉS BOSCH, Núria (2019). 'Gènere i TIC: avancem en la CiberFeministització?'. *Idees: Revista de temes contemporanis*, (47), 7.

VERGÉS BOSCH, Núria (2013). 'Teorías Feministas de la Tecnología. Evolución y principales debates'.

VERGÉS, Núria; BIGLIA, Barbara i ALMEDA, Elisabet (2020). 'Metodologías feministas con tecnologías para la gestión de la información en la enseñanza universitaria'. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 21, (45), p. 165-182,

VIVAKARAN, Mangala Vadivu i MARAIMALAI, Neelamalar (2017). 'Feminist pedagogy and social media: A study on their integration and effectiveness in training budding women entrepreneurs'. *Gender and Education*, 29(7), 869-889.

VON PRÜMMER, Christine (2004). 'Gender issues and learning online'. *Learner support in open, distance and online learning environments*, 179.

WRAY, Mike (2013). *Developing an inclusive culture in higher education: final report*. York: Higher Education Academy.

XARXA VIVES D'UNIVERSITATS. Grup de Treball de Qualitat Lingüística (2019). *Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris*. Xarxa Vives d'Universitats. <http://hdl.handle.net/10251/118893>

YUVAL-DAVIS, Nira (2012). 'Dialogical Epistemology—An Intersectional Resistance to the "Oppression Olympics"'. Patricia Hill Collins Symposium. *Gender i Society*, 26, (1) 46-54.

La Guia per a una docència en línia amb perspectiva de gènere parteix de la preocupació que, en una més que possible transició cap a models de docència universitària més digitals, supose una barrera als grans esforços que s'han dut a terme per a incorporar la perspectiva de gènere en docència a l'educació superior durant els darrers anys.

Si bé per una banda existeix clarament un biaix de gènere digital i tecnològic, l'educació a distància també conté una gran potencialitat inclusiva i emancipadora per a les dones i altres col·lectius socialment discriminats. Aquesta guia ofereix propostes, exemples de bones pràctiques, recursos docents i eines de consulta per incorporar la perspectiva de gènere en un moment de canvis profunds.



Consulta les guies d'altres disciplines a vives.org

Xarxa Vives
d'universitats 

Universitat Abat Oliba CEU. Universitat d'Alacant. Universitat d'Andorra. Universitat Autònoma de Barcelona. Universitat de Barcelona. Universitat CEU Cardenal Herrera. Universitat de Girona. Universitat de les Illes Balears. Universitat Internacional de Catalunya. Universitat Jaume I. Universitat de Lleida. Universitat Miguel Hernández d'Elx. Universitat Oberta de Catalunya. Universitat de Perpinyà Via Domitia. Universitat Politècnica de Catalunya. Universitat Politècnica de València. Universitat Pompeu Fabra. Universitat Ramon Llull. Universitat Rovira i Virgili. Universitat de Sàsser. Universitat de València. Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya.