

Género y Salud: una experiencia transformadora de apertura y colaboración para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje

Gender and Health: a transformative, open and collaborative experience for reconsidering the teaching/learning process

Lorena Ruiz Marcos¹, Elena Casado Aparicio²
lrmarcos@cps.ucm.es, e.casado@cps.ucm.es

¹Departamento Sociología: Metodología y Teoría
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

²Departamento Sociología: Metodología y Teoría
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

Resumen- A partir de la experiencia en una asignatura transversal situada en el cruce de las ciencias sociales y las ciencias de la salud se aborda la centralidad de la apertura y la colaboración para rediseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Con el objetivo de conectar con las realidades significativas para el alumnado, el trabajo que se presenta hibrida diversos materiales didácticos, conocimientos y perspectivas a través de la presencia en las clases de invitados (académicos y no académicos). Se apuesta así por la construcción colaborativa del conocimiento a partir de la experiencia situada de los participantes y de la incorporación de los contextos cotidianos del alumnado como elementos de aprendizaje.

Palabras clave: transversalidad, aprendizaje significativo, ecologías de saberes.

Abstract- Drawing on the experience of a cross-curricular course in the intersection of the social sciences and the health sciences, this paper revolves around the core importance of openness and collaboration for redesigning the teaching/learning processes at the university level. Searching for the connection with the realities deemed as meaningful by the students, this experience mixes teaching materials, knowledges and perspectives through the presence of both academic and nonacademic collaborators in the classroom. Our aim is to defend a cooperative construction of knowledge via the situated experience of the participants and the inclusion of everyday life contexts as learning resources.

Keywords: cross-curricular issues, meaningful learning, ecologies of knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

Es muy habitual que el enfoque y la práctica de la innovación educativa otorguen la primacía a la tecnología y obvien así que el resto de elementos que la integran están en un mismo plano de importancia. Los procesos, las personas y el conocimiento son apoyos igualmente necesarios para sustentar la silla de la innovación educativa, siguiendo el símil planteado por Ángel Fidalgo (2010). Además, deberíamos considerar nuestro posicionamiento frente al alcance de la innovación educativa: si queremos lograr una mejora o una transformación, si pretendemos sustituir o ampliar otras herramientas o si lo que

buscamos es rediseñar de manera significativa el aprendizaje, tal y como señala Puentedura (2014) para el caso de las tecnologías digitales.

Pues bien, frente a la centralidad de lo tecnológico, aunque sin obviar su importancia, la experiencia que describe este trabajo prioriza las personas (en su diversidad), los procesos (abiertos) y el conocimiento (colaborativo y significativo). De la misma manera, propone los espacios “ecológicos” frente a la fragmentación disciplinar, tratando de traducir en la práctica cotidiana una perspectiva que se suele quedar en la dimensión discursiva y propositiva (y así, decimos que tenemos un enfoque inter/multidisciplinar pero luego explicamos “lo nuestro”). Las consecuencias de esta posición tienen un impacto de largo recorrido, pues según Martín Barbero (2003) cuando hablamos de la cuestión transdisciplinar o de la transversalidad, “lo que se pone en juego es la capacidad de las instituciones académicas de rebasar, en la docencia como en la investigación, el plano de la renovación de contenidos o de técnicas, y afrontar el rediseño de los modos de producción del conocimiento, rediseño requerido hoy por una sociedad cuya comprensión emborrona las fronteras de los saberes instituidos” (p. 27).

El marco de este trabajo enfatiza por tanto el proceso y el aprendizaje práctico (saber-hacer y saber-estar) frente al habitual privilegio del producto y el aprendizaje memorístico (saber-saber). La metodología de aprendizaje en el aula es coherente con las competencias que se promueven en relación con la salud y los cuidados: se parte de un diagnóstico colaborativo de límites y potencialidades, se alienta la formulación de preguntas frente a las respuestas inmediatas y cerradas y se favorecen los procesos abiertos que colectivizan la producción de conocimiento de forma más ecológica. Todo ello cuestionando una concepción individualizada de la carrera profesional y la monocultura biomédica.

2. CONTEXTO

En el curso 2018/2019 la Universidad Complutense de Madrid (UCM) amplió la formación complementaria ofertando una serie de asignaturas a estudiantes de grado y máster que reforzaran la adquisición de competencias transversales,

favorecieran un aprendizaje más práctico y facilitaran el diálogo interdisciplinar. En su puesta en marcha se consideró adecuado aprovechar la oportunidad para cubrir lagunas formativas relacionadas por ejemplo con la demanda social y el mandato institucional de promover una formación especializada desde la perspectiva de género y el respeto a la diversidad. En este contexto nace la asignatura transversal Género y Salud, impartida en su primera edición en el curso 2018/2019 a un grupo de veinte estudiantes de diferentes grados (Enfermería, Trabajo Social, Ciencias Políticas y Derecho) y en la que han colaborado docentes e investigadores de diversas instituciones y colectivos ciudadanos.

Este trabajo se dirige a toda persona interesada en repensar la docencia desde los presupuestos de la transversalidad, la apertura y la colaboración. El objetivo es compartir una experiencia surgida al calor del deseo de superar la fragmentación disciplinar y las experticias autorreferenciales, cerradas y desconectadas de las prácticas y vivencias cotidianas que dan forma al aprendizaje significativo.

3. DESCRIPCIÓN

La conceptualización, diseño e implementación de la asignatura Género y Salud ha pivotado sobre tres ejes: la apertura, la colaboración y la transversalidad. Para ello se ha establecido una estrategia docente organizada en torno a tres líneas principales. En primer lugar, se combinan presentaciones teóricas con dinámicas participativas en el aula y trabajo autónomo del alumnado. En segundo lugar, cada sesión cuenta con la presencia de invitados (docentes, investigadores y colectivos ciudadanos) que ofrecen una perspectiva aplicada de los conceptos básicos y debates vistos en la primera parte de la clase. En tercer lugar, se documentan los contenidos de las sesiones (audio, resúmenes, presentaciones y materiales complementarios) en un blog disponible en abierto para el conjunto de la comunidad académica y de la sociedad.

Este planteamiento se concreta en el marco de una asignatura de tres créditos, impartida a lo largo de ocho sesiones de tres horas de duración cada una, con una periodicidad semanal. Puede matricularse en ella cualquier estudiante de cualquier grado o postgrado de la UCM y, una vez superada, es objeto de reconocimiento de créditos e incluida en su currículo formal.

Tal y como se recoge en la ficha de la asignatura disponible en la web de la UCM, los objetivos de la asignatura son: promover y practicar un enfoque integral de la salud atento a los determinantes sociales tomando el género como modelo; analizar la salud-enfermedad desde una perspectiva de género y sensible a la diversidad afectivo-sexual; formar para prevenir, detectar y atender situaciones de violencia de género en sus diferentes manifestaciones y consecuencias; visibilizar las redes de cuidados, identificando pautas de división sexual del trabajo y sus implicaciones para la salud; y, por último, promover un aprendizaje significativo que fomente el intercambio de saberes con profesionales, investigadores y asociaciones.

En consonancia con los objetivos perseguidos, la asignatura pretende desarrollar las siguientes competencias específicas: que los/as estudiantes tengan formación en perspectiva de género y sean sensibles a las desigualdades y a la diversidad (de

género y afectivo-sexual); que comprendan cómo afecta el género a las formas de vivir, enfermar, envejecer, cuidar y ser cuidados/as a lo largo de la vida; que identifiquen y contrarresten los sesgos de género en el ámbito sociosanitario; que comprendan la importancia de los cuidados en el sostenimiento cotidiano de las vidas, su relación con la división sexual del trabajo y sus implicaciones para la salud; que conozcan redes profesionales, proyectos de investigación e iniciativas ciudadanas en el campo de la salud con perspectiva de género; y que reconozcan distintas formas de violencia de género y tengan criterios para orientar tanto la prevención como la intervención sobre ella.

Los contenidos temáticos concretos buscan ofrecer una panorámica viva de los conceptos, debates y referencias clave sobre la materia objeto de estudio, en este caso las relaciones entre género y salud. Para ello, la primera selección de los temas a abordar en la asignatura, efectuada por las docentes responsables de la misma, se abrió a la posibilidad de ser ampliada o modificada con las aportaciones y sugerencias del grupo. Para lograr este objetivo se realizó una consulta durante la primera sesión de clases, tras las presentaciones introductorias, donde se preguntó también por las expectativas y motivaciones de cada estudiante para matricularse en la asignatura. De esta forma se sientan las bases que facilitan un aprendizaje significativo, vinculado con las motivaciones y realidades contextuales relevantes para el alumnado, aquellas en las que encuentran sentido.

A. Desarrollo general de la asignatura

Como se ha señalado anteriormente, las sesiones presenciales se dividen en dos partes: una primera parte dedicada a una exposición introductoria del tema, que dura aproximadamente una hora, y una segunda parte que corre a cargo de invitados que ofrecen una visión práctica y aplicada de los contenidos teóricos abordados en la introducción, cuya duración estimada es de una hora y cuarenta y cinco minutos. Esta secuencia se aplicó a todas las sesiones a excepción de dos de ellas: a) una clase específica en la que se opta por un formato de taller, pues se considera que es más ajustado para la temática a abordar (salud, género y violencias) y para la experticia de una de las docentes, y b) la última clase, en la que se realizaron las presentaciones de los trabajos de las alumnas y se planteó una primera evaluación colectiva del desarrollo de la asignatura.

De manera previa a las clases, tanto para aquellas de vertiente más teórica como para las presentaciones de las personas invitadas, se ofrecieron materiales de consulta y ampliación en diferentes formatos (artículos, vídeos, guías, etc.) a través del campus virtual de la asignatura. En la selección de estos materiales nos encontramos con una oportunidad para apostar por “la práctica contextualizada y la conexión de saberes disímiles (saber-hacer, saber-estar)” (Casado Aparicio, Ruiz y López Carrasco, 2015, p. 29), eligiendo recursos diversos que respondieran a las especificidades del contexto de aprendizaje (con estudiantes de primer curso hasta cuarto curso y de grados como Enfermería, Trabajo Social, Ciencias Políticas y Derecho) y de su potencial aplicación futura, tanto en su dimensión profesional como personal. Además, al tratarse de una asignatura que se sitúa a medio camino entre las ciencias

sociales y las ciencias de la salud, aparecieron un primer conjunto de tensiones más generales que la puesta en práctica de la transversalidad explicitó de manera inequívoca: ¿cómo poner a dialogar diferentes perspectivas?, ¿qué materiales didácticos utilizar para no privilegiar unas capacidades sobre otras?, ¿cómo “remezclar” (Gaylor, 2008; Lessig, 2008) recursos, miradas, saberes, aproximaciones?, ¿cómo incluir y reconocer el bagaje que cada alumno trae a la clase, procedente de disciplinas diferentes?, ¿qué lenguajes utilizar? En definitiva, se trata de la pregunta por cómo crear un terreno común que acoja las particularidades y practique el cruce de saberes sin menoscabo del marco temático general de la asignatura.

Para dar respuesta a este interrogante general y partiendo de la situación en el aula se intervino sobre aspectos tales como la distribución física del espacio, favoreciendo una disposición para la conversación colectiva, y se buscó de manera activa generar dinámicas de participación a través de herramientas y técnicas diversas como el *role playing*, el *world cafe* o el trabajo en grupos. Otro aspecto importante en este sentido fue establecer desde el inicio y de manera progresiva el tono en el que se desarrollarían las clases, creando la confianza y el acompañamiento necesarios para que se pudiera hablar en primera persona, legitimando las vivencias propias como elementos de aprendizaje.

B. Abrir el aula: invitados en las clases

Tras la presentación introductoria del tema, de corte más teórico, se realiza un descanso que precede a la segunda parte de la clase, en la que se lleva a cabo un abordaje práctico. Para ello se invita a investigadores y docentes de otras instituciones y a colectivos ciudadanos (activistas, asociaciones, etc.) para que compartan su experiencia en relación al tema que se está trabajando en la sesión. En un caso se optó por un formato más tradicional de conferencia, en otro por el de conversatorio y en el resto fueron intervenciones individuales más abiertas y orientadas a provocar la participación. Estos invitados abarcaron perfiles muy variados: en este curso contamos con docentes de distintas universidades y áreas de conocimiento apasionados por sus temas de investigación (las sonámbulas románticas, la salud reproductiva o la intersexualidad y la transexualidad). También fueron invitados estudiantes de la universidad que están trabajando, realizando prácticas o voluntariado en ámbitos relacionados con los temas que se abordan en la asignatura (este curso, la endometriosis y la fibromialgia). En cuanto a los invitados no académicos, se trata de dar a conocer a colectivos y profesionales que aportan la experiencia activista y ciudadana a partir de su trabajo situado en el cruce de los ejes de género y salud: en concreto contamos con la presencia de colectivos de mujeres mayores que trabajan por el empoderamiento de las mujeres en los centros de mayores de la ciudad de Madrid, grupos de apoyo mutuo en salud mental con una perspectiva feminista o mediadoras culturales que trabajan con poblaciones en exclusión social. Este espacio permite conectar con el afuera de la universidad, reformular las preguntas pertinentes desde la práctica profesional cotidiana y desde la perspectiva de la ciudadanía, provocando así que la producción de conocimiento surja de un encuentro de saberes diversos, tradicionalmente desconectados de la academia.

C. Memorias y aportaciones: el trabajo autónomo del alumnado

Otro de los pilares de esta estrategia docente basada en la apertura y la colaboración es el trabajo autónomo de las estudiantes que, además de la preparación de las sesiones con los materiales de referencia, se organiza sobre dos tareas concretas: una memoria y una aportación. Ambas actividades permiten a los/as estudiantes hacer un seguimiento continuo de las clases y favorecen el acompañamiento, tanto individual como colectivo, por parte del profesorado para que adquieran las competencias perseguidas y puedan reapropiarse de lo aprendido en relación con sus intereses y motivaciones.

La memoria consiste en una suerte de cuaderno de bitácora que va recogiendo el proceso de aprendizaje de cada alumno, donde en un formato libre (dibujo, texto, vídeo, etc.) se reflexiona sobre los contenidos de cada sesión, pero también sobre lo que su preparación previa ha movilizad, las conexiones despertadas o los nuevos interrogantes e inquietudes surgidos tras ella. Los estudiantes contaban desde el inicio de curso con indicaciones precisas sobre la tarea y los objetivos perseguidos. Aunque se propuso como actividad de evaluación continua esto no siempre fue posible, tanto por vicisitudes personales como por impedimentos materiales (en el caso por ejemplo de quien decidió trabajar sobre un cuaderno físico, con notas, dibujos, planes de futuro, etc.).

En cuanto a la aportación final a la asignatura, esta consistía en identificar un tema o pregunta de investigación o intervención sobre la que se elabora una breve reflexión teórico-práctica que se recoge en un formato libre (infografía, podcast, instagram temático, etc.). Las distintas aportaciones se presentaron y debatieron en la última sesión del curso. Como sucedió con la memoria, en el campus virtual se especificaron las instrucciones y objetivos de la actividad, que en este caso se podía realizar de forma individual o colectiva. Tres aportaciones fueron colectivas (en parejas de estudiantes) y el resto individuales.

Se planteó desde el inicio la posibilidad de que las memorias y las aportaciones realizadas se publicaran en el blog de la asignatura para visibilizar y difundir en abierto el trabajo realizado por las alumnas al final del curso, tarea actualmente en proceso.

D. Los retos de la evaluación

La evaluación de este tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje supone toda una serie de dificultades que tienen que ver con la propia naturaleza de estos procesos y que, nuevamente, explicitan tensiones presentes en la formación reglada en general.

En primer lugar, hay que considerar que las personas matriculadas son de distintos cursos (unas están empezando la universidad, otras están terminando), viven en realidades muy diferentes (unas están trabajando, otras no) y llegan a la asignatura con recorridos previos diversos respecto al feminismo y los estudios de género. Todo ello pone en primer plano la necesidad de profundizar en metodologías que apuesten por un aprendizaje individualizado adaptado a los

distintos puntos de partida para la adquisición de las competencias perseguidas.

Del mismo modo, cuando los ámbitos disciplinares que están en juego son tan dispares se evidencia la necesidad de poner en valor los procesos y no solo los resultados. Cuando estamos pidiendo a estudiantes de Ciencias de la Salud, de Derecho o de Trabajo Social que realicen una reflexión de corte sociológico sobre las implicaciones del género en la salud, ¿qué debemos priorizar como criterios de evaluación? ¿Qué códigos presuponemos que manejan y cuáles no? ¿Cómo “traducir” los cánones y presupuestos de unas disciplinas de tal forma que sean aplicables a disciplinas muy diferentes? ¿Qué exclusiones están operando si no somos conscientes de la necesidad de dicha traducción? Son preguntas con las que, si bien contábamos parcialmente de partida, se han revelado aún más importantes en este curso y han ampliado el marco de reflexión en relación con las metodologías de evaluación en el momento concreto de la calificación final.

Más allá de esta encrucijada de lo transdisciplinar, también nos encontramos como reto en la evaluación la mezcla de aportaciones individuales y colectivas en las dinámicas colaborativas y la consideración de los diferentes formatos empleados por el alumnado en sus trabajos (como señalábamos más arriba, desde trabajos de corte más tradicional a infografías, pasando por cuentas específicas en redes sociales como Instagram). Calibrar adecuadamente las cargas de trabajo autónomo en formatos diversos, cuando además el profesorado está desigualmente habituado a unos códigos u otros, ha supuesto también desafíos y vías de aprendizaje para docentes y estudiantes en relación con la producción y difusión colaborativa de conocimiento.

4. RESULTADOS

Como principales resultados de esta experiencia docente destacamos los siguientes. En primer lugar, se ha conseguido diseñar e implementar un proceso de aprendizaje significativo que, a juzgar tanto por los resultados de la evaluación de la asignatura como de una primera valoración de los estudiantes, ha provisto de herramientas, recursos y metodologías útiles, favoreciendo una mejor adquisición práctica de competencias y un mayor grado de fijación de contenidos básicos. Dado que la asignatura se impartió en el segundo semestre del curso 2018/2019 aún está pendiente realizar una evaluación más detenida de la experiencia que permita introducir modificaciones y mejoras. Para ello, además de las propias evaluaciones realizadas por la UCM en su programa Docentia y cuyos resultados conoceremos en los próximos meses, se propuso a los estudiantes participar en un proyecto de innovación y mejora de la calidad docente centrado precisamente en la evaluación de la experiencia. En esta evaluación participarán todas las personas implicadas (docentes, estudiantes e invitados) y profesionales ligados a la temática específica de la asignatura que puedan orientar futuras ediciones en relación con las necesidades y potencialidades detectadas en su ejercicio profesional. Prácticamente la mitad de los estudiantes mostraron interés por el citado proyecto, que ha sido recientemente concedido y que se desarrollará en el primer semestre del próximo curso. La previsión es que sus

resultados se puedan traducir en la segunda edición de la asignatura que se celebrará en el curso 2019/2020.

En segundo lugar, se ha logrado abrir la universidad a la comunidad, lo que redundará en una mayor accesibilidad de la institución para que la ciudadanía participe de la producción de conocimiento y que este tenga un mayor impacto social. Así, la participación de personas invitadas, tanto de otras instituciones académicas e investigadoras como del activismo ciudadano en salud, ha sido valorada muy positivamente por los estudiantes y por las propias personas invitadas. En el caso de los estudiantes se ha puesto en valor fundamentalmente en relación con un aprendizaje más práctico y aplicado a realidades concretas abordadas de partida desde una mirada interdisciplinar. Para quienes venían de entornos académicos ha sido positivo poder conversar en un entorno más flexible y abierto al diálogo a partir de experiencias y motivaciones diversas. Por último, en relación con las personas invitadas del ámbito de la participación ciudadana y el activismo en salud, han visto reconocidos sus saberes en un espacio universitario que con excesiva frecuencia les ha sido vetado más allá de su consideración como meros objetos de estudio. Es significativo además que hayan sido precisamente esas sesiones las que se han valorado más positivamente, como sucedió por ejemplo con la clase en la que participaron personas activistas en salud mental en primera persona.

En relación con la participación de estas iniciativas ciudadanas un tercer resultado reseñable es que se han reforzado las redes de trabajo de las que partíamos al inicio de la asignatura y se han creado otras nuevas al ponernos en contacto, tanto a docentes como estudiantes, con entidades y proyectos que no conocíamos. Esto ha permitido a su vez aprender por la vía de la práctica nociones tan centrales como la de activos en salud, haciendo hincapié en la circulación de conocimiento entre las ciencias sociales y las ciencias biomédicas.

La evaluación más precisa de todas estas cuestiones en relación con la experiencia en esta asignatura se abordará próximamente desde esa misma óptica colaborativa, con la participación de docentes y estudiantes del curso ya terminado en el proyecto de innovación referido. En él se contemplan una serie de acciones e indicadores que permitirán concretar los resultados. Por un lado, se analizarán datos cuantitativos, tanto los arrojados por el programa Docentia como otros procedentes por ejemplo de las estadísticas de descarga de los materiales de documentación disponibles o del tráfico generado por el blog de la asignatura en su primer año de funcionamiento. Por otro lado, se realizarán tanto entrevistas individuales como sesiones grupales con los distintos agentes implicados en la experiencia este curso (estudiantes, docentes e invitados) y con profesionales y colectivos vinculados al campo del género y la salud. En el primer caso se podrá evaluar la experiencia desde dentro en mayor detalle; con los segundos perfiles podremos seguir construyendo un conocimiento vivo, adaptado a las necesidades y potencialidades detectadas por sus protagonistas. Todo ello desde el compromiso decidido con metodologías colaborativas que, como hemos visto, atraviesan la experiencia de principio a fin, desde su diseño a su evaluación.

En esta fase que ahora iniciamos esperamos poder seguir fortaleciendo la replicabilidad de la experiencia, favorecida por la difusión y divulgación en abierto de los contenidos y metodologías de la asignatura en relación con la temática concreta. Además, la replicabilidad también se ve potenciada por las reflexiones más generales suscitadas en torno a cuestiones habitualmente implícitas en toda práctica docente pero escasamente abordadas debido al peso de la inercia, y que parecen encontrar acomodo únicamente en espacios centrados en la innovación educativa como es el caso de este congreso.

Por último, parece oportuno señalar algunas dificultades o líneas de mejora. Por ejemplo, el alto grado de diversidad entre los estudiantes (por cursos, titulaciones, formación previa en género y salud, intereses, etc.) requiere de un abordaje más específico al inicio del curso que permita detectar y diseñar recorridos de aprendizaje mejor adaptados a las situaciones de partida. En ese sentido, estamos profundizando nuestra formación en ese campo mediante cursos de formación continua y a través de plataformas *online*. Del mismo modo, las preguntas que han resultado más relevantes en el proceso de evaluación en relación con las dificultades encontradas, y que hemos comentado en este texto, habrán de abordarse de manera más específica en los talleres de evaluación previstos en el proyecto de innovación docente que ahora comenzamos. Así se podrá mejorar el acompañamiento efectivo del proceso durante el desarrollo del curso y concretar los criterios de evaluación en relación con los distintos puntos de partida, formatos elegidos o campos disciplinares de origen.

No podemos dejar de mencionar otras dificultades de carácter administrativo-burocrático que han consumido tiempo y energía que bien podríamos haber dedicado a otras cuestiones. Nos referimos por ejemplo a los obstáculos prácticos para formalizar la participación de personas no vinculadas contractualmente a la universidad. Así, si bien es relativamente sencillo gratificar la participación de docentes de la universidad, es bastante más complejo hacerlo con personas y colectivos ciudadanos. Por este motivo hemos tenido que movilizar fondos de proyectos y grupos de investigación diversos y con unos requisitos formales excesivos y cambiantes para una cantidad inicialmente prevista de ochenta euros de gratificación por cada participante. Del mismo modo, las tareas de coordinación de la asignatura (recordemos que hay personas invitadas prácticamente en todas las sesiones), la gestión de los pagos y la puesta en marcha y mantenimiento del blog han recaído sobre dos docentes, una con vinculación contractual y otra sin ella. Para la primera, como la asignatura se integra en la formación complementaria no computa en la carga docente, lo que implica de partida una cierta sobrecarga; mucho más problemática es aún la situación de la segunda docente, colaboradora honorífica del mismo departamento que la docente oficial y, por tanto, sin vinculación contractual en este momento, y cuyo reconocimiento simbólico y material por el trabajo realizado dista mucho de lo que sería justo y deseable. La sostenibilidad de esta experiencia puede verse comprometida por estas dificultades, por lo que urge abordarlas en próximas ediciones.

5. CONCLUSIONES

La experiencia en la implementación de la asignatura transversal Género y Salud en el marco de la formación complementaria de una universidad pública ha mostrado ser un campo fructífero para contrarrestar las consecuencias no deseadas de una excesiva especialización fragmentaria. Esta experiencia ha favorecido tanto el diálogo interdisciplinar como el diálogo abierto con otros agentes implicados en la producción de conocimiento, en este caso en la salud y los cuidados desde una perspectiva de género. Esta última cuestión ha permitido abrir la universidad a otras voces y saberes y ha potenciado un aprendizaje más práctico para todas las partes implicadas. El mayor impacto es que ese aprendizaje haya sido también y fundamentalmente más significativo, tanto respecto a las diversas inquietudes e intereses de los estudiantes como en relación a la conexión entre la universidad y la sociedad en sendas que se acercan a las propuestas del aprendizaje-servicio.

Por otra parte, se han explicitado preguntas relevantes con respecto a los criterios que orientan las metodologías docentes en general y que, con demasiada frecuencia por el peso de la inercia, no suelen ser objeto de suficiente reflexión: qué tipo de materiales y fuentes utilizar en cada caso y por qué, cómo adaptarse mejor y saber sacar partido a la diversidad en las aulas o cómo difundir mejor y a un público más amplio los aprendizajes y aportaciones significativas.

La experiencia, valorada satisfactoriamente en una primera sesión con los estudiantes y a la espera de los resultados cuantitativos del programa formal de evaluación de la calidad docente de la UCM, será evaluada en los próximos meses en el marco del proyecto de innovación docente ya mencionado con anterioridad. Este proyecto nos permitirá mantener vivo un espacio de colaboración con estudiantes e invitados de este curso para abordar las cuestiones señaladas en el párrafo anterior. Podremos por tanto realizar una evaluación cualitativa más detallada que redunde en la modificación y mejora del programa docente de la asignatura para siguientes ediciones. Confiamos así mismo en que ello repercuta en una mayor transferibilidad de la experiencia a otros contextos y temáticas.

Por último, las potencialidades y dificultades institucionales detectadas nos ponen también sobre la pista de un debate crucial sobre cuál es el papel de la universidad hoy. La experiencia que hemos presentado puede contribuir a dicho debate a través del trabajo colaborativo con profesionales, estudiantes, docentes, investigadores, personas a título individual, asociaciones, colectivos y movimientos sociales en sentido amplio implicados en la defensa de la equidad en salud. Se rompe así con la imagen de un trasvase de conocimiento entre la universidad y la sociedad y se apuesta por el contrario por abrir las aulas para co-producir conocimiento junto a la ciudadanía y devolverlo a la comunidad, buscando el mayor impacto social posible bajo criterios de sostenibilidad.

AGRADECIMIENTOS

La experiencia que recoge este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de las diferentes personas que participaron en ella: alumnado, docentes, investigadores, profesionales y colectivos ciudadanos.

REFERENCIAS

- Casado Aparicio, E., Ruiz, L. y López Carrasco, C. (2015). Ecologías de saberes dentro de la universidad: propuestas de intervención para liberar dispositivos docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 25-40. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/40907/23275>
- Fidalgo, Á. (2010, 17 de octubre). El símil de la silla para entender qué es la innovación educativa y cómo aplicarla [Entrada en blog]. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2010/10/17/el-simil-de-la-silla-para-entender-que-es-la-innovacion-educativa-y-como-aplicarla/>
- Gaylor, B. (2008). RIP: A Remix Manifesto [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/8040182>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Nueva York, Estados Unidos: Penguin Press.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie32a01.pdf>
- Puentedura, R. (2014). Building Transformation: An Introduction to the SAMR Model [Presentación]. Recuperado de http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/2/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf