

Aprendizaje basado en problemas que queremos evidenciar: tasas, colores y nuevas visiones

María del Consuelo Díez Bedmar⁷¹

Universidad de Jaén

Introducción

Realizar la pregunta adecuada, para que la búsqueda de la solución a la misma lleve a un grupo clase a cuestionarse la realidad que le rodea, no es siempre sencillo. La finalidad con la que se realizó la actividad que se describe en esta aportación era la de evidenciar la existencia de tasas económicas que reflejan prejuicios y estereotipos, centrándonos principalmente en los relacionados con el sexo-género. Analizamos los resultados obtenidos en un grupo clase universitario con una metodología ABP. La utilización de la *tasa rosa* para trabajar ciencias sociales críticas nos ha permitido preguntarnos por los mecanismos de ontologización, analizar qué son las tasas económicas, qué significan, qué implica la existencia de una *tasa rosa*, tomar conciencia, asumir responsabilidades y pasar a la acción. La igualdad teórica y legal, mayoritariamente asumida como real por el alumnado, ha sido confrontada con su propia realidad cotidiana.

Tanto en el Grado en Educación Social como en el de Educación Primaria aparecen competencias específicas que hacen referencia a gestión, búsqueda y análisis crítico de la información, la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones, la capacidad crítica y autocrítica (en la caso de Educación Social en la Universidad de Jaén las competencias trasversales 6, 7 y 8⁷²) para «definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva» y la necesidad de «fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico» (Competencia Didáctico Disciplinar 13, Grado en Educación Primaria⁷³), todas ellas directamente relacionadas con la práctica. Además, el aprendizaje es más efectivo cuanto más significativo es para la persona, como señalaba Sternberg (1986) (citado en Martín, 1999), ya que «los adultos re-

71 <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>.

72 http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias_verificadas/memorias/Memoria_RUCT_EducacionSocial.pdf. Última consulta, 18-01-2018.

73 http://estudios.ujaen.es/sites/estudios.ujaen.es/files/Memoria%20RUCT_Educacion%20Primaria.pdf. Última consulta, 18-01-2018.

suelven problemas y procesan la información en función del significado que estos tienen para su desarrollo personal».

Estamos de acuerdo con que «la formación profesional debe basarse en la construcción de puentes entre la cultura, el saber científico y las necesidades sociales» (Lessard y Tardif, 2006, citado en Santisteban, 2008a), y con que «la capacidad de formular preguntas y de saber contestarlas es una parte fundamental de la inteligencia, podría incluso considerarse como la más importante. Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir» (Sternberg y Spear-Swerling, 1999: 57). Santisteban (2008b) nos señalaba la necesidad de tener una formación económica para poder comprender el funcionamiento de nuestra sociedad y, en ese sentido, poder actuar con criterio. En Andalucía, la Ley 7/2017, de 27 de diciembre, de Participación Ciudadana de Andalucía (BOJA de 5 de enero de 2018) señala que «la finalidad última de los procesos de participación ciudadana es llegar a conseguir las condiciones sociales para que toda la ciudadanía tenga las mismas oportunidades para opinar, expresar y participar en condiciones de igualdad en los asuntos públicos». (Preámbulo) Señalando entre sus finalidades (art. 2) la de: «g) Difundir la cultura y los hábitos participativos poniendo en marcha estrategias de sensibilización y formación desde la infancia», consideramos necesario reflexionar críticamente sobre esas condiciones de igualdad o no, promoviendo hábitos participativos desde la formación inicial.

Como señalaron Santisteban y otros (2015), la educación financiera apenas aparece en el currículum de ciencias sociales y, como he podido comprobar, menos aún asociada al análisis de estereotipos y prejuicios socioculturales, y menos aún asociada a una perspectiva de género. Lo económico como cuantitativo, numérico, aparece en el ideario de nuestro alumnado como algo que no encierra estereotipos culturales, y que no puede discriminar.

La metodología

Diseñamos una tarea de aprendizaje basada en la resolución de problemas socialmente significativos, relevantes y vivos (Pagès, 2009; Olmos y Pagès, 2017). Ahora bien, ¿cómo hacemos esto desde la universidad y desde un punto de vista coeducativo? Para Ballarín (2017: 9):

La universidad mantiene su esencia, responde todavía a un orden creado a lo largo de los siglos, regido por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con mecanismos y símbolos precisos para su reproducción. El dominio masculino sobre el conocimiento que en ella se produce es muy difícil de cambiar ya que se ejerce también sobre las prácticas y formas de relación y es justamente sobre ese entramado de relaciones masculinas donde se sostiene el poder que legitima la teoría.

La propuesta, en nuestro caso, para octubre de 2017, con 54 estudiantes, fue partir de una práctica económica coeducativa⁷⁴ para analizar los estereotipos y prejuicios de sexo-género, así como evidenciar la «violencia económica», una violencia de género estructural, como ya señalara Fernández Valencia (2004). Se trataba de abordar un análisis sociocrítico, mediante el análisis feminista y posestructuralista del discurso (Baxter, 2007), diseñando un ABP con perspectiva de género. Para ello, diseñamos las preguntas gancho y las tareas bajo esta premisa, de manera que al implementarlas estuviera presente esa perspectiva de género. Después recopilamos todas las producciones (escritas, imágenes...) de los y las estudiantes para analizarlas y procedimos a establecer las conclusiones.

La propuesta ABP

Partiendo del artículo de Castro y Medialdea (2010), cuando señala «la necesidad de corregir los sesgos de género que existen en parte de la configuración del sistema fiscal español porque (...) refuerzan el sistema tradicional de división sexual del trabajo, provocan discriminaciones indirectas y por lo tanto situaciones de inequidad», y analizando las desigualdades por razón de sexo que señalan las autoras, se abrió un debate sobre las tasas e impuestos a productos concretos. La visión del alumnado, en su mayoría (92 %), es que no existe discriminación en tasas, puesto que estas se aplican por igual a los productos, independientemente de quien o quienes los compran, decidimos fijarnos en las tasas que se pagan en nuestro contexto.

La propuesta parte de una pregunta: «Aquí y ahora, si pensamos en un producto en concreto que está en el mismo establecimiento, ¿tenéis la seguridad de que pagaríais el mismo precio que el resto de vuestros colegas si os ajustáis a vuestros gustos (color, tamaño...)? ¿Comprando los mismos productos que un chico, en el mismo establecimiento, mi cuenta puede ser más alta que la del chico, por el simple hecho de ser mujer?».

La respuesta del 98 % del alumnado fue de absoluta incredulidad.⁷⁵ Solo el 2 % habló de mayor precio en tallas mayores, en algunos productos de ropa, lo que nos sirvió para hablar de la «tiranía» de los tallajes: ¿cuándo debe pesar una persona en función de su sexo-edad? Y si no es así, se paga un precio, no solo social, sino

74 «Coeducar, intervenir desde el sistema escolar, en todos los niveles y todos los aspectos, para promover el desarrollo de todas las potencialidades, disolviendo modelos de género que distribuyen de forma desigual sus oportunidades y posibilidades de libertad, sigue siendo un reto que entre todos y todas debemos afrontar» (Ballarín, 2017: 28).

75 Efectivamente, la existencia de legislaciones y actuaciones en nuestro contexto que van en contra de la violencia de género hace que el ideario mayoritario entre estudiantes sea que eso sería imposible.

también económico; y se abordó el tema de estereotipos y prejuicios en relación con este parámetro.

Esto nos llevó a introducir el concepto de *tasa*, partiendo de la 3.^a acepción del Diccionario de la Real Academia de la Lengua (25 ed.): «Tributo que se impone al disfrute de ciertos servicios o al ejercicio de ciertas actividades». Y *tasar* sería (en su 1.^a y 2.^a acepción): «Fijar oficialmente el precio máximo o mínimo para una mercancía; Graduar el precio o valor de una cosa o un trabajo». Ahí ya aparecían varias cuestiones, pensar quién, qué o quiénes *fijan* los precios y en función de qué, y el concepto *graduar* que nos ayudó a desechar el ideario de valor absoluto en un precio. La siguiente cuestión fue plantearse en función de qué se gradúa, y salieron los conceptos de oferta y demanda, exclusividad del producto, temporada del mismo...

Las tareas a desarrollar

En la primera tarea, tras reconducir el debate hacia la posible diferencia de precios en el mismo producto, de la misma marca, un producto sin talla, como un desodorante, o una colonia, en el mismo establecimiento y en el mismo momento, de nuevo, volvió la incredulidad.

1.^a tarea. Simulación de compra.

La pregunta propiciadora de esta actividad es: ¿tenéis la absoluta certeza?, ¿lo habéis comprobado alguna vez?

Para hacerlo, por grupos (en los que tenía que haber chicos y chicas), debieron confeccionar una lista de productos análogos, para hombre y mujeres, como ropa, productos de higiene y cuidado personal, y dado que estaban próximas las Navidades, regalos para niños y niñas, eso sí, tenía que ser el mismo producto, no podía ser algo para chicas distinto a algo para chicos. Así se confeccionaron listas de productos.

La siguiente actividad consistió en realizar una compra *online* ficticia en páginas de elección del grupo. Tuvieron que consensuar la plataforma o plataformas de compra según los productos, especificando el porqué, y posteriormente iniciar el simulacro de compra. Para realizar esta compra *online*, ya sí intervenía el factor de elección según gustos. Debían hacerla según su propio sexo y sus colores de género asignados: azul para hombres y rosa para mujeres. Para comprobar que estos eran los colores, se hizo en clase una búsqueda en Google de imágenes con los siguientes conceptos clave:

online women purchase y *online men purchase*.⁷⁶ Lo que arrojó el resultado visual de colores propuesto.

Durante la simulación, debían anotar los productos, los colores y precios. Para finalizar esta actividad, al final del proceso, debían verificar hasta qué punto los productos *femeninos* son más caros que los *masculinos*. Con sorpresa, notaron que los productos de color rosa o *para mujeres* eran más caros por el solo hecho de ser rosas en su diseño exterior (colonias de bebé, maquinillas de afeitado, bolígrafos...), o lo detectaron incluso en nuestra universidad:



Ilustración 1. Tomada de la plataforma de docencia virtual, en el foro abierto para esta actividad.

2.^a tarea. La *tasa rosa*.

La siguiente actividad fue acercarnos al concepto de la *tasa rosa*. Para ello se les recomendó la lectura de artículos especializados, en concreto Boll, Leppin, Rossen y Wolf (2016); Blasio y Menin (2015) y Pauli (2011). Así mismo, se les instó a la búsqueda de datos y noticias al respecto a través la red para poner sus indagaciones en común. ¿Qué significa? ¿Qué implica? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Cuál es su origen?

⁷⁶ Se optó por la terminología en inglés, porque la clase decidió, dado que habíamos hablado de que dependía de elementos culturales, que quería ver el resultado de manera más global.

Y la más importante: ¿cómo actuamos una vez detectado? La respuesta por parte del alumnado fue masiva. Elaborando, incluso, un mapa conceptual al respecto.



Ilustración 2. Tomada de la plataforma de docencia virtual, en el foro abierto para esta actividad.

3.^a tarea. El rosa es color de chicas y el azul de chicos, ¿o al contrario? Las consecuencias culturales.

Esta actividad se encamina a reflexionar sobre el establecimiento de *verdades* sociales y culturales. Para ello comenzamos con la siguiente frase: «The generally accepted rule is pink for the boys, and blue for the girls. The reason is that pink, being a more decided and stronger color, is more suitable for the boy, while blue, which is more delicate and dainty, is prettier for the girl» (junio de 1918, *Earnshaw's Infants' Department*, Paoletti, 2012).

Y con la siguiente imagen:

City	Boys	Girls
Boston- Filene's	Pink	Blue
Manhattan- Best's Macy's Franklin Simon	Pink	Blue
	Blue	Pink
	Blue	Pink
Philadelphia- John Wanamaker's	Blue	Pink
Cleveland- Halle's	Pink	Pink
Chicago- Marshall Field's	Pink	Blue
New Orleans- Maison Blanche	Pink	Blue
San Francisco- The White House	Pink	Blue
Los Angeles- Bullock's	Blue	Pink

Source: *Time*, Nov. 11, 1927

Ilustración 3. Así repartían el color los grandes almacenes de EE. UU. a principios del siglo xx. © Revista Time.

Cuándo se inicia y se extiende esa *verdad*, en qué contexto y desde qué lugares del mundo. Las razones y los motivos que hay detrás de ello han propiciado que el análisis de las tasas económicas y de los colores⁷⁷ que se asignan a sectores de la población se haya convertido en un elemento de análisis crítico y de aprendizaje competencial en ciencias sociales.

4.^a tarea. La participación.

Evidenciada, por su parte, la existencia de tasas discriminatorias hacia las mujeres, además de la perpetuación de estereotipos y prejuicios unidos a colores, decidieron realizar una campaña de información a sus compañeros y compañeras y, además, promover una campaña para solicitar la eliminación de dicha tasa. Encontraron que desde octubre 2017 en Canarias se estaba solicitando la eliminación de dicha *tasa rosa* y

77 Algunas de las páginas recomendadas para tal fin fueron: <https://www1.nyc.gov/assets/dca/downloads/pdf/partners/Study-of-Gender-Pricing-in-NYC.pdf>; <http://economia-empresa.blogs.uoc.edu/marketing/discriminacion-rosa/>; [https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_historical_sources_for_pink_and_blue_as_gender_signifiers#cite_note-\(U.S.\)1927-76](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_historical_sources_for_pink_and_blue_as_gender_signifiers#cite_note-(U.S.)1927-76); <http://www.revistagq.com/moda/articulos/azul-para-chico-rosa-para-chica-bebe-historia/22417>.

que, en plena actividad, en noviembre, se aprobaba que, a partir del 1 de enero de 2018, «no pagarán los impuestos indirectos por la compra de productos relacionados con la higiene femenina, como compresas y tampones».78 ¿Qué pasaba con el resto de productos que habían localizado? ¿Por qué solamente en Canarias? De nuevo comenzaba el debate y la asunción de roles participativos por parte del alumnado con respecto a la *economía verde* y la *economía azul*.

Conclusiones

Como resultado de esta ABP con perspectiva de género para analizar la violencia económica, detectamos que los y las estudiantes se vuelven más conscientes de los prejuicios y estereotipos de género, así como de sus usos económicos. Sin duda, hoy el análisis crítico de género es un desafío educativo necesario. Todas las personas encuestadas han notado cambios en la percepción del desarrollo de la competencia social y ciudadana, tanto en relación con su futuro profesional como con el personal. En la encuesta final, remarcan su asunción de responsabilidad y la necesidad de actuar para el cambio. El 100 % ha participado en la difusión de su investigación y resultados. Por tanto, creemos que es importante hacerles conscientes de cómo crean y recrean sus propios estereotipos y prejuicios de género y los convierten en prejuicios utilizando metodologías que les permitan analizar su propio pensamiento y las implicaciones reales que tiene, enfrentándoles a sus propias acciones.

Bibliografía

BALLARÍN DOMINGO, P. (2017). «¿Se enseña coeducación en la universidad?». *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31.

BAXTER, J. (2007). «Post-structuralist analysis of classroom discourse». En: M. Martin-Jones; A. M. de Mejia (eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Discourse and Education*, 3, 69-80.

BLASIO, B.; MENIN, J. (2015). *From Cradle to Cane: The Cost of Being a Female Consumer. A Study of Gender Pricing in New York City*.

BOLL, C.; LEPPIN, J.; ROSSEN, A.; WOLF, A. (2016). *Magnitude and impact factors of the gender pay in EU Countries*.

78 <https://www.canarias7.es/sociedad/la-eliminacion-de-la-tasa-rosa-un-paso-mas-en-igualdad-BE2688524>.

CASTRO GARCÍA, C.; MEDIALDEA GARCÍA, B. (2010). «La (des)igualdad de género en el sistema de impuestos y prestaciones de España». *Documentos de Trabajo*, 43, 105-139.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2004). «El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales». En: I. Vera; D. Pérez. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.

MARTÍN, A. V. (1999). «Más allá de Piaget: cognición adulta y educación». *Teoría de la Educación*, 11, 127-157.

OLMOS, R.; PAGÈS, J. (2017). «Cambios y continuidades en las representaciones sociales de un mismo grupo de chicos y chicas sobre la crisis económica». En: R. Martínez; R. García; C. García. *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, 720-729.

PAGÈS, J. (2009). «Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década». *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, 2, 140-154.

PAOLETTI, J. P. (2012). *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America*.

PAULI, G. (2011). *La economía azul: 10 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos. Un informe para el Club de Roma*.

SANTISTEBAN, A. (2008a). «La formación profesional debe basarse en la construcción de puentes entre la cultura, el saber científico y las necesidades sociales». En: R. M. Ávila; A. Cruz; M. C. Díez. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, 79-100.

SANTISTEBAN, A. (2008b). «Ciudadanía económica: comprender para actuar». *Íber*, 58, 16-25.

SANTISTEBAN, A.; BLASCO, Y.; BOSCH, M.; PAGÈS, J.; GONZÁLEZ, N.; PREIXENS, T. (2015). «La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el currículum de ciencias sociales». En: A. M. Hernández; C. R. García; J. L. de la Montaña. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 593-600.

STERNBERG, R. J.; SPEAR-SWERLING, L. (1999). *Enseñar a pensar*.