COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Estudios de Género en tiempos de amenaza

Coordinadora
Elena Bandrés Goldáraz

Dykinson, S.L.

Estudios de Género en tiempos de amenaza

Estudios de Género en tiempos de amenaza

Coordinadora

Elena Bandrés Goldáraz

Dykinson, S.L.

2021

ESTUDIOS DE GÉNERO EN TIEMPOS DE AMENAZA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2021

N.º 6 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-327-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

PRÓLOGO. ESTUDIOS DE GÉNERO EN TIEMPOS DE AMENAZA 15
ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ

ANDROCENTRISMO

CAPÍTULO 1. INDAGACIÓN SOBRE LAS CAUSAS DEL ANDROCENTRISMO EN EL SABER 22
TASIA ARÁNGUEZ SÁNCHEZ

CIBERVIOLENCIA

CAPÍTULO 2. LA CIBERVIOLENCIA DE GÉNERO EN JÓVENES ADOLESCENTES: DISEÑO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN 43
ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA

CAPÍTULO 3. FACTORES DE RIESGO EN LA CIBERVIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN INSTAGRAM 63
IRENE BAJO PÉREZ

CIENCIA

CAPÍTULO 4. GÉNERO Y CIENCIA: RECUPERANDO EL LEGADO DE LA FÍSICA MATEMÁTICA MILEVA MARIC 82
ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA

CINE Y PELÍCULAS DE ANIMACIÓN

CAPÍTULO 5. ALEGORÍAS TERRORÍFICAS DE LA REPRESIÓN EN CINE DE TERROR TARDOFRANQUISTA: *LA NOCHE DEL TERROR CIEGO* Y *EL ESPANTO SURGE DE LA TUMBA* 98
ERIKA TIBURCIO MORENO

CAPÍTULO 6. LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA MATERNA EN EL UNIVERSO CINEMATOGRÁFICO DE DC: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DEL PERSONAJE FEMENINO Y SU RELEVANCIA NARRATIVA EN LA SAGA CINEMATOGRÁFICA DIRIGIDA POR ZACK SNYDER 121
FRANCISCO JAVIER MIRANDA GARCÍA
OLIVER CARRERO MÁRQUEZ

CAPÍTULO 7. CUIDADO DE LOS NIÑOS, LABORES DEL HOGAR Y APOYO EMOCIONAL: CUANDO LAS TAREAS INVISIBLES SE CONVIRTIERON EN VISIBLES EN LAS PELÍCULAS DE ANIMACIÓN..... 140
NEREA CUENCA ORELLANA

COLEGIO DE LAS DONCELLAS

CAPÍTULO 8. VITA ET MORIBUS DE LAS COLEGIALAS DONCELLAS DE SALAMANCA EN EL SIGLO XVIII 158
OMAR GÓMEZ-CORNEJO AGUADO

CONFLICTOS ARMADOS

CAPÍTULO 9.ENTRE LO INAUDIBLE Y LO INENARRABLE: TESTIMONIOS DE LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO..... 174
ROCÍO MARTÍNEZ

COVID-19

CAPÍTULO 10. AUTOCUIDADO Y ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO: UNA MIRADA DESDE LAS MUJERES MEXICANAS DURANTE EL COVID-19..... 189
JANETT JUVERA AVALOS
CLAUDIA CINTYA PEÑA ESTRADA
ILEANA CRUZ SÁNCHEZ

CREADORAS

CAPÍTULO 11. GRANDES MAESTRAS, GRANDES OBRAS: BAJO EL DICTAMEN DEL RELATO HEGEMÓNICO MASCULINO 212
BELÉN ABAD DE LOS SANTOS

DEPORTE

CAPÍTULO 12. EL DEPORTE Y EL PAPEL DE LA MUJER EN LA FILOSOFÍA DE JOSÉ MARÍA CAGIGAL 233
MAGALÍ POSSE BORRAJO

DERECHO

CAPÍTULO 13. INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS DE DERECHO..... 254
ANA EDITH CANALES MURILLO
CLAUDIA KATHERINE VIVAS MANTILLA

DISCURSO DE ODIO

CAPÍTULO 14. EL DISCURSO DE ODIO COMO FORMA DE CENSURA. NUEVOS LÍMITES A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN..... 271
TASIA ARÁNGUEZ SÁNCHEZ

DOCENCIA

CAPÍTULO 15.REPENSAR LA DOCENCIA EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO..... 293
RAQUEL CONCHELL DIRANZO
MÓNICA VILLAR HERRERO
DONATELLA DONATO

ECOFEMINISMO

CAPÍTULO 16. ECOLOGÍA Y FEMINISMO, SINERGIAS DIDÁCTICAS EN EL HORIZONTE 2030 310
YOLANDA ECHEGOYEN SANZ
ANTONIO MARTÍN EZPELETA

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CAPÍTULO 17. LA INCLUSIÓN DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS FEMINISTAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA SUPERIOR PARA MEJORAR LA IMPLICACIÓN DE LAS ESTUDIANTES. PLUMK! 332
SATA GARCÍA MOLINERO

EMPODERAMIENTO

CAPÍTULO 18. EL EMPODERAMIENTO FEMENINO EN LA NARRATIVA DE DISNEY: DE OBJETO DE DESEO EN ALADDÍN (JOHN MUSKER Y RON CLEMENTS, 1992) A COPROTAGONISTA EN ALADDÍN (GUY RITCHIE, 2019) 358
NEREA CUENCA ORELLANA
JAVIER MIRANDA GARCÍA

ESTATUTO JURÍDICO EN EL BARROCO

CAPÍTULO 19. EL ESTATUTO JURÍDICO DE LA MUJER DEL BARROCO 378
MARINA ROJO GALLEGO-BURÍN

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

CAPÍTULO 20. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA POLICIA LOCAL QUE ATIENDE A MUJERES QUE PRESENTAN DENUNCIA POR VIOLENCIA DE GÉNERO 400
ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ
XHEVRIJE MAMAQI

GÉNERO MASCULINO

CAPÍTULO 21. EL GÉNERO MASCULINO Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ENFERMERÍA 431
SENDY MELÉNDEZ CHÁVEZ

IDENTIDAD

CAPÍTULO 22. LA INFLUENCIA DE LOS LIBROS ESCOLARES EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO 448
ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA

CAPÍTULO 23. ROMPIENDO MOLDES. ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS CONTRA LAS IDENTIDADES ESTABLECIDAS 463
MARÍA DOLORES CALLEJÓN CHINCHILLA

CAPÍTULO 24. DISIDENTES Y RESILIENTES. UNA APROXIMACIÓN A LA ADOLESCENCIA A TRAVÉS DE LA SERIE *WE ARE WHO WE ARE* 483
ANA QUIROGA ÁLVAREZ

IMAGEN

CAPÍTULO 25. IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE LA GIMNASIA ACROBÁTICA EN LA IMAGEN CORPORAL EN NIÑAS ESCOLARES DE PRIMARIA 507
ALICIA SALAS
EVA PELÁEZ
MERCEDES VERNETTA

CAPÍTULO 26. FOTOGRAFÍA E IDENTIDAD DE GÉNERO. EL PAPEL DE LAS/OS ARTISTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS FOTOGRÁFICO CONTRAHEGEMÓNICO 522
LORENA ARÉVALO IGLESIAS
RUT MARTÍNEZ LÓPEZ DE CASTRO

INNOVACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 27. ACCIONES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO (STORYTELLYNG) 547
CLARA SOUTO GALVÁN
CECILIA ROSADO VILLAVERDE

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CAPÍTULO 28. LA EXPANSIÓN DE LOS SESGOS DE GÉNERO CON LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL..... 566
TERESA SANDOVAL MARTIN
CLARA SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR
LEONARDO LA ROSA BARROLLETA

INTERSECCIONALIDAD

CAPÍTULO 29. IGUALDAD E INCLUSIÓN DESDE LA INTERSECCIONALIDAD. RETOS PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS 584
ALÍCIA VILLAR AGUILAR
VICENTA TASA FUSTER

LENGUAJE INCLUSIVO

CAPÍTULO 30. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN DIFERENTES ÁMBITOS DE LA ABOGACÍA, CON ESPECIAL CONSIDERACIÓN DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE 2019 606
FERNANDO CENTENERA SÁNCHEZ-SECO

LGBTI

CAPÍTULO 31. EL MATRIMONIO IGUALITARIO EN LOS GRUPOS LGBTI EN ECUADOR 631
YAMIL DE HAZ CRUZ
SALLY MELAINE RUALES DE HAZ

MICROMACHISMOS

CAPÍTULO 32. PERCEPCIÓN DE MICROMACHISMOS EN EL ÁMBITO LABORAL: LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN GÉNERO..... 650
LUCÍA MORENO SOLÍS
MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS
ESTHER MENA RODRÍGUEZ

MUJERES CIENTÍFICAS

CAPÍTULO 33. CIENTÍFICA, MUJER Y EDUCADORA EN EL SIGLO XX: HISTORIA DE VIDA DE UN MODELO DE REFERENCIA..... 669
ANDRA SANTIESTEBAN

MUJERES Y PODER

CAPÍTULO 34. ¿POR QUÉ NO ESTAMOS EN EL PODER? EL ACCESO DE LAS MUJERES A ÁMBITOS DE DECISIÓN EN UNIVERSIDADES MEXICANAS 687
LOURDES CONSUELO PACHECO LADRÓN DE GUEVARA
MA. DEL REFUGIO NAVARRO HERNÁNDEZ
LAURA ISABEL CAYEROS LÓPEZ

NIÑAS GIMNASTAS

CAPÍTULO 35. PLANIFICACIÓN DE ENTRENAMIENTO PARA LA MEJORA DE LA PREPARACIÓN TÉCNICA DE ACROBACIAS EN NIÑAS GIMNASTAS, INFANTILES 704
MAGALÍ POSSE BORRAJO

NUEVAS MASCULINIDADES

CAPÍTULO 36. ENTRE LAS NUEVAS MASCULINIDADES Y LOS NUEVOS MODOS DE PENSAR LA MASCULINIDAD 723
DIEGO MARTÍN-ALONSO
EVA GUZMÁN-CALLE

PATRIARCADO

CAPÍTULO 37. INTRODUCCIÓN A LA CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA. CONCEPTOS DE GÉNERO, IDENTIDAD, SEXISMO Y PATRIARCADO 740
NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ

POBLACIÓN RURAL Y TECNOLOGÍAS

CAPÍTULO 38. POBLACIÓN RURAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO 762
PEDRO PABLO MARÍN DUEÑAS
DIEGO GÓMEZ CARMONA

POLÍTICA

CAPÍTULO 39. UNA COMPARATIVA ENTRE LAS MUJERES QUE VOTAN A VOX Y LAS QUE VOTAN AL PARTIDO POPULAR: ¿CUÁLES SON LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS VOTANTES DE LA DERECHA Y LA EXTREMA DERECHA ESPAÑOLA? 783
CLAUDIA MAYORDOMO ZAPATA
JOSÉ MIGUEL ROJO MARTÍNEZ
JAIME COULBOIS

SEXISMO

CAPÍTULO 40. SEXISMO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS ALUMNAS DEL GRADO DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA RELACIÓN CON SUS PADRES/MADRES..... 800
LAURA GRACIA SÁNCHEZ
ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ
RAÚL CARRETERO-BERMEJO

CAPÍTULO 41. DISEÑO DE ESCALA PREDICTORA DEL SEXISMO EN MATERIALES DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL QUE UTILIZAN LA IMAGEN 822
CARMEN DE LA MATA AGUDO
ELISA PALENZUELA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 42. DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BARRERAS Y PERCEPCIONES DE LAS ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE 844
ROCÍO DIEZ ROS ANDREA DOMINGUEZ GARCÍA

CAPÍTULO 43. DE LOS MÁRGENES AL AULA: SALVANDO LA BRECHA DIGITAL Y DE GÉNERO EN LAS ASIGNATURAS DE LOS GRADOS DE FILOLOGÍA 863
MIRIAM BORHAM-PUYAL
DANIEL ESCANDELL-MONTIEL
REBECA HERNÁNDEZ ALONSO
MILAGRO MARTÍN-CLAVIJO
JUAN MANUEL MARTÍN MARTÍN
MARTA BERNABÉU LORENZO

CAPÍTULO 44. ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS: PROTAGONISTAS DE SU PROPIO RECORRIDO ENTRE EL PIZARRÓN Y LA CUNA 880
LOURDES C. PACHECO LADRÓN DE GUEVARA
MARÍA DEL REFUGIO NAVARRO HERNÁNDEZ
XÓCHITL ARREOLA ÁVILA

CAPÍTULO 45. UNA METODOLOGÍA DOCENTE PARA FOMENTAR LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE EL AULA UNIVERSITARIA 901
MIGUEL ÁNGEL JORDÁN ENAMORADO

CAPÍTULO 46. SIMPLEMENTE SER. ODS E IGUALDAD DE GÉNERO EN EL GRADO EN DISEÑO DE MODA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DEL ARTE 920
DIANA LUCÍA GÓMEZ-CHACÓN

CAPÍTULO 47. WIKIPROYECTO. BIOGRAFÍAS PARA AVANZAR EN EL CIBERFEMINISMO EN LA UNIVERSIDAD. LAS FILÓSOFAS EN LA WIKIPEDIA 942
MARIAN PÉREZ BERNAL

CAPÍTULO 48. MÚSICA, GÉNERO Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. EXPERIENCIAS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DESARROLLADO EN EL GRADO EN Hª Y CIENCIAS DE LA MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO 961
DANIEL MORO VALLINA

CAPÍTULO 49. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO RESPECTO AL APRENDIZAJE ACADÉMICO TRAS EXPERIMENTAR EL ESTADO DE CONFINAMIENTO PROVOCADO POR EL COVID-19, DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO 986
EUGENIA FERNÁNDEZ MARTÍN

CAPÍTULO 50. DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA Y AFECTIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA..... 1004
INMACULADA LÓPEZ-FRANCÉS
DARLLYN ISMEY MUÑOZ RODRÍGUEZ
NEREA HERNAIZ AGREDA
MARÍA JOSÉ GALVIS DOMÉNECH

URBANISMO

CAPÍTULO 51. ESPACIOS DE GÉNERO EN EL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX 1025
DRA. MARÍA DEL CARMEN VÍLCHEZ LARA

CAPÍTULO 52. VISIBILIZANDO DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL NOMENCLÁTOR CALLEJERO URBANO: UNA PRÁCTICA DE AULA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE 1044
ROCÍO DIEZ ROS
ANDREA DOMINGUEZ GARCÍA
ISABEL MARÍA GÓMEZ TRIGUEROS
SANTIAGO PONSODA LÓPEZ DE ATALAYA

CAPÍTULO 53. LA CIUDAD INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS AGENDAS URBANAS. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PLANEAMIENTO URBANÍSTICO..... 1062
F. JAVIER OSTOS PRIETO
DANIEL NAVAS CARRILLO
MARÍA TERESA PÉREZ CANO

VIDEOJUEGOS

CAPÍTULO 54. LOS PROBLEMAS DEL GÉNERO EN LA LOCALIZACIÓN DE VIDEOJUEGOS 1085
RAMÓN MÉNDEZ GONZÁLEZ

VIOLENCIA DE GÉNERO

CAPÍTULO 55. VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: SUS MITOS. PERSPECTIVAS FEMINISTAS DE GÉNERO Y VIOLENCIA..... 1106
NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ

CAPÍTULO 56. CONFIGURACIONES DE FEMINIDAD Y MASCULINIDAD EN JÓVENES Y SU RELACIÓN CON EL GRADO DE PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO..... 1126
GONZALO SOTO GUZMÁN
DIEGO SILVA. MAGISTER
ALEXIS VALENZUELA

CAPÍTULO 57. EL SISTEMA INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS FRENTE A LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Y EL FEMINICIDIO 1146
KAREN G. AÑAÑOS BEDRIÑANA

CAPÍTULO 58. "*LUGAR-HOGAR*", REVISIÓN DEL ENTORNO DE UN CENTRO DE ACOGIDA PARA VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO..... 1169
SELINA UGARTE FIDALGO
MARÍA CARREIRO OTERO
CÁNDIDO LÓPEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 59. ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA FÍSICA EN PAREJAS ADOLESCENTES: CONSECUENCIAS EMOCIONALES..... 1197
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 60. DISEÑO INTERACTIVO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA. 1213
PALOMA GONZÁLEZ DÍAZ

VIOLENCIA VERBAL

CAPÍTULO 61. REPERCUSIONES EMOCIONALES DE LA VIOLENCIA VERBAL ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES..... 1235
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

ESTUDIOS DE GÉNERO EN TIEMPOS DE AMENAZA

El pasado 23 de febrero de 2021, el Congreso de los Diputados y Diputadas de España escuchó desde la tribuna del hemiciclo los 1.081 nombres de las mujeres asesinadas por sus parejas o exparejas desde que se lleva el registro oficial de feminicidios en España, en 2003. Portavoces de los grupos políticos PSOE, Unidas Podemos, PNV, Compromís, Bildu, la CUP, Más País, BNG, PDeCAT, ERC y JxCat nombraron, una a una, a todas estas mujeres que fueron víctimas de la violencia de género extrema que acabó con sus vidas. Como cierre de este acto, otros partidos como PP y Cs se sumaron al aplauso con el que se quiso mostrar además, la casi unanimidad de la Cámara en recuerdo de estas ciudadanas, esta fue la tajante respuesta unánime a la proposición de ley del partido Vox para sustituir la Ley orgánica contra la Violencia de Género por otra sobre violencia intrafamiliar.

Este acto dio muestras de la amenaza constante en la que se encuentran las leyes aprobadas para luchar contra el gravísimo problema que supone todavía en España la Violencia de Género, así como en el resto de países. Frente al negacionismo de la violencia de género del único partido que lo utiliza como reclamo electoral, las cifras de la Fiscalía General del Estado de 2020[1] desarman todo intento de manipulación y distorsión de la realidad. En los nueve primeros meses de 2020 se registraron 165.850 denuncias, de las que ninguna se condenó como denuncia falsa.

[1] Unidad Coordinadora de Violencia sobre la Mujer (2020). Fiscalía General del Estado. "Dación 2º Semestre". http://bit.ly/37KcEgm

Mientras que desde el año 2009 hasta 2019, este tipo de denuncias supone el 0,01%. Es decir, de cada 12.166 denuncias solo una es falsa, un número tan irrelevante que "sólo sirve para refutar el mito de las denuncias falsas", como asegura el informe de la Fiscalía. El número de feminicidios en 2020 bajó a 45, una de las cifras más bajas en los últimos años, pero como dice este informe "ello no significa que la violencia que se ejerce sobre las mujeres por sus parejas o exparejas ha disminuido, sólo ha cambiado". El confinamiento y la crisis desatada por la covid 19 ha hecho que muchas mujeres amenazadas hayan tenido que convivir con su maltratador lo que ha favorecido otros tipos de violencia más invisibles, "fundamentalmente la psicológica y de control".

Otro importante documento para comprobar la realidad de este tipo de violencia es la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer[2]. Realizada cada cuatro años desde 1999, las tres últimas han sido llevadas a cabo por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Es la mayor investigación estadística elaborada en España, además de ser "la única estadística oficial para medir la prevalencia de la violencia contra la mujer". Los datos arrojados en este último estudio invitan mucho más que a la reflexión. Del total del porcentaje de mujeres de 16 o más años residentes en España, "el 11,0% ha sufrido violencia física de alguna pareja actual o pasada en algún momento de su vida", que en datos cuantitativos significa que "2.234.567 de mujeres residentes en España de 16 o más años han sufrido violencia física de alguna pareja o expareja a lo largo de sus vidas. Si se calcula el porcentaje sobre el total de mujeres que han tenido pareja, la prevalencia de la violencia física a lo largo de la vida sería del 11,4%". Es decir, el 11,4% de las mujeres de 16 años en adelante han sufrido violencia por el hecho de ser mujeres, mientras que a escala mundial, según la ONU, esta cifra sube al 35%. Un tipo de violencia definida tanto por la ONU, como por el Consejo de Europa[3], y que deberá entenderse, según la ONU como "una violación de los

[2] Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género(2019). Macroencuesta de violencia contra la mujer. https://bit.ly/3r3Rotm

[3] Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Convenio de Estambul (2011). https://rm.coe.int/1680464e73

derechos humanos y una forma de discriminación contra las mujeres, y designará todos los actos de violencia basados en el género que implican o pueden implicar para las mujeres daños o sufrimientos de naturaleza física, sexual, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar dichos actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, en la vida pública o privada".

Como se encarga de denunciar esta institución, "cada día, 137 mujeres son asesinadas por miembros de su propia familia. Se calcula que, de las 87.000 mujeres asesinadas intencionadamente en 2017 en todo el mundo, más de la mitad (50.000) murieron a manos de sus familiares o parejas íntimas. Más de un tercio (30.000) de las mujeres asesinadas intencionadamente en 2017 fallecieron a manos de su pareja íntima o de una pareja anterior"[4].

Son tipos de violencia diferentes a los cometidos contra los hombres ya que quien perpetra estos actos violentos son las parejas o exparejas de las mujeres a raíz de una relación sentimental por lo que tal y como recoge la ONU[5], sobre los feminicidios "suponen la culminación de un proceso de abusos, amenazas o intimidación constantes en el hogar, violencia sexual o situaciones en las que las mujeres se encuentran en una situación de inferioridad con respecto a su pareja en términos de poder o disponibilidad de recursos".

Por lo tanto, en pleno siglo XXI, la violencia contra las mujeres sigue siendo el punto más visible del gran iceberg asimétrico en el que puede reflejarse la situación de desigualdad que vivimos las mujeres en todos los países del mundo, independientemente del régimen político en el que se encuentren. Unas relaciones de desigualdad establecidas hace más de 2.600 años y que siguen generando patrones sociales de comportamiento, jerarquizados, casi inamovibles, con proyecciones diferentes en

---

[4] ONU MUJERES (noviembre 2020). Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujereshttp://bit.ly/3r51RFc

[5] ONU Mujeres. Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. http://bit.ly/3bBiGRx

función de si son hombres o mujeres quienes los asumen. Investigar sobre esta compleja realidad es lo que dio paso a los estudios de género. Desde que en 1935, Margaret Mead planteó que "las personalidades de los dos sexos son creadas socialmente" (1973: 339)[6], mientras que Simone de Beauvoir se pregunta "qué es una mujer", en su libro El Segundo Sexo (1949). Esta será una pregunta clave para el feminismo porque concluirá que las mujeres no nacemos como seres oprimidos, de ahí su icónica frase, sino que es un proceso llevado a cabo por la cultura. John Money acuña la palabra género en 1951 como construcción cultural y no como determinante biológico abriendo en esta época el desarrollo de los estudios de género desde las Ciencias Sociales mayoritariamente, empujados en muchos casos a través de los movimientos feministas pero también a través de publicaciones clave como "La mística de la feminidad", que Betty Friedan publicó en 1963. En plena segunda ola del movimiento feminista (la primera la protagonizan las sufragistas) la descripción del sistema sexo-género por parte de Gayle Rubin en 1975 supuso la focalización en el parentesco heterosexual como forma concreta de la desigualdad y del sometimiento de las mujeres. Compara el género como un "chaleco de fuerza" que reprime a las personas[7] e introduce la perspectiva de género como herramienta de análisis para averiguar por qué las relaciones de parentesco oprimen a las mujeres. No propugnaba que desapareciera la familia tradicional, sino que se abriera el concepto a otros tipos de familias, algo que en muchas sociedades ya es un hecho jurídico y social asentado y normalizado. El género, como dice De Lauretis (1989) "en tanto representación o autorepresentación, es el producto de variadas tecnologías sociales -como el cine- y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana".

Casi cincuenta años después de la publicación del concepto sexo-género y de todos los discursos y campos de investigación feministas generados, el avance en los derechos de las mujeres está todavía lejos de llegar a ser

---

[6] Mead, M. (1973) Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas. Barcelona: Laia.

[7] Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres. Notas sobre la "Economía Política" del sexo. Nueva Antropología, Vol. VIII, nº.30, México.

una realidad plena cuando se observa la brecha salarial, el techo de cristal, el acoso sexual y laboral o la falta de igualdad en el reparto de los cuidados, al mismo tiempo que escandalizan las cifras de violencia de género. No en vano continúa siendo uno de los Objetivos del Milenio "poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo", fijado por la ONU para 2030. En el contexto de desigualdades en el día a día que sufren las mujeres, atrapadas todavía en un "sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran, exclusiva o mayoritariamente, en manos de varones"(Puleo, 2005)[8], un sistema conocido como "patriarcado".

Además, en los últimos años venimos asistiendo a un encendido debate sobre la eliminación del sexo como categoría jurídica y biológica, una decisión política que se ha plasmado ya en la legislación de varios países y territorios y cuyo debate se ha polarizado a nivel mundial, entre quienes defienden que debe ser la autodeterminación de género (como equivalente al sexo) y no el sexo biológico lo que ostente la condición legal y, quienes consideran que esta decisión supondrá "el borrado de las mujeres".

De todos estos asuntos se habla en este libro. A tenor de las personas que participan en él, los estudios de género y el feminismo siguen siendo un campo mayoritariamente de mujeres. De las 98 personas que firman los 61 artículos, 74 son mujeres frente a 24 varones. Se ha seguido un criterio de orden alfabético referente a los temas tratados para la elección de la forma de aparición de los textos. De esta manera, se han detectado 39 ítems, todos ellos relacionados con el género y con la perspectiva de género, que quedan plasmados así: Androcentrismo; Ciberviolencia; Ciencia; Cine y películas de animación; Colegio de las Doncellas; Conflictos armados; Covid-19; Creadoras; Deporte; Derecho; Discurso del odio; Docencia; Ecofeminismo; Educación artística; Empoderamiento; Estatuto jurídico en el Barroco; Estereotipos de género; Género masculino; Identidad; Imagen; Innovación educativa; Inteligencia artificial;

[8] Puleo, A.(2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? Temas para el debate" n°133,pp.39-42.

Interseccionalidad; Lenguaje inclusivo; Lgbti; Micromachismos; Mujeres científicas; Niñas gimnastas; Nuevas masculinidades; Patriarcado; Población rural y tecnologías; Política; Profesiones; Sexismo; Universidad; Urbanismo; Videojuegos; Violencia de Género y Violencia verbal.

Son investigaciones y argumentos académicos que, por un lado, visibilizan el trabajo de muchas mujeres y, por otro, ponen el foco en una serie de hechos para aportar un sosegado debate sobre la urgente necesidad de cambiar las decisiones políticas, económicas, jurídicas, sociales y culturales que no benefician a las mujeres. Una tarea que no va contra nadie y a la que todas las personas estamos llamadas.

ELENA BANDRÉS GOLDÁRAZ

ANDROCENTRISMO

INDAGACIÓN SOBRE LAS CAUSAS DEL ANDROCENTRISMO EN EL SABER

Dra. Tasia Aránguez Sánchez
Universidad de Granada, España

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de las causas de la exclusión de las mujeres en el canon del saber. Hemos enumerado cinco causas: la privación de educación, el amor a los hombres y el cuidado de la familia, el desprecio de la comunidad de sabios, la marginación social de las intelectuales y el miedo a molestar. El estudio de estas causas constituye el núcleo del trabajo. Además, al comienzo de este capítulo ponderaremos el impacto de la ausencia de las mujeres sobre la calidad del conocimiento y reflexionaremos acerca del modo en que las mujeres se ven afectadas por la exclusión o distorsión de representaciones. En las conclusiones nos preguntaremos qué podemos hacer frente al androcentrismo en el saber.

PALABRAS CLAVE

*A*ndrocentrismo, cultura, saber, mujeres, conocimiento

INTRODUCCIÓN

Todas las mujeres sabemos desde niñas que el canon de la cultura, que se estudia en las escuelas y se transmite de generación en generación, está conformado casi exclusivamente por hombres. Aunque nos zambullimos en el mundo del conocimiento con el mismo interés que nuestros compañeros de estudios, siempre nos queda de fondo una sensación de extranjería. La pregunta por el androcentrismo en el saber (por sus causas, repercusiones y remedios) es sepultada por nuestra capacidad de proyectarnos en el "universal masculino" e identificarnos con sus sabios en el horizonte de nuestros talentos. Más adelante, cuando las mujeres adquirimos conciencia de que muchas de nuestras peores experiencias nos han ocurrido por ser mujeres, aparece ante nuestra mirada la cara oculta de los libros y obras de arte que admiramos. Este descubrimiento resulta apabullante, porque la mirada recién adquirida se va extendiendo por todos los espacios del saber, dando cuenta finalmente de un profundo error sistémico que amenaza con impugnar la totalidad de lo conocido. En este trabajo vamos a interrogarnos acerca de las causas y repercusiones del androcentrismo en el saber.

Para iniciar la reflexión sobre el androcentrismo cultural, en esta introducción nos preguntamos por el alcance del fenómeno. Ana de Miguel (2009, p. 127) señala que hemos de reconocer que casi todos aquellos a los que consideramos los más grandes filósofos han reflexionado muy poco sobre las mujeres y, cuando lo han hecho, ha sido asumiendo todos los prejuicios de la época. Salvo algunas notables excepciones, los hombres a los que tanto hemos admirado contribuyeron a legitimar ideológicamente la subordinación de las mujeres a los varones. Puede resultarnos asombroso que todos coincidan cuando escriben sobre las mujeres, pues la historia de las ideas se ha caracterizado por la discrepancia. Encontramos monistas, pluralistas, idealistas, pragmáticos, materialistas…e incluso algunos que se autoproclaman "transgresores de todos los valores", como Nietzsche. Sin embargo, cuando se trata de reflexionar sobre las mujeres, alcanzan un inesperado acuerdo. Ahí se dan la mano socialistas, anarquistas, liberales y conservadores. Acercan posiciones católicos, musulmanes y ateos. Incluso los más revolucionarios se suman

al veredicto común sobre nosotras y convienen en la legitimidad de la exclusión de esta media humanidad que somos.

La filósofa Simone de Beauvoir (2005, p. 53) considera que el androcentrismo cultural tiene tal entidad que hace imprescindible la sistematización de la sospecha. En efecto, el androcentrismo marca la impronta de todos los territorios de la cultura: derecho, religión, filosofía, literatura, biología, psicología, etc. Voces de primera línea de todas las disciplinas se han empeñado en demostrar que la subordinación de las mujeres era una inevitabilidad natural y una necesidad para la vida social.

La historiadora Gerda Lerner (2017, p. 29) expone que los hombres, desde la época antigua, han seleccionado e interpretado los acontecimientos históricos. Hasta un pasado reciente, lo único que registraron fue lo que los hombres han hecho. Han fijado su atención principalmente en los hombres y "no se han dado cuenta" de las acciones emprendidas por esa media humanidad que somos las mujeres. A lo protagonizado por los hombres lo han denominado historia y la han declarado universal. Además, durante toda la historia, a las mujeres se las ha excluido sistemáticamente de la elaboración de teorías. Todas las mujeres han sido excluidas de la historia del pensamiento. La liberación colectiva de las mujeres que se inició hace tres siglos ha posibilitado que numerosas transmitan al mundo palabras, teorías y acciones. Como señala Lerner:

> Contamos con registros de la historia del hombre desde el tercer milenio a. C, pero las historias de las mujeres, salvo notables excepciones, comienza a recogerse en el siglo XIX. Para las mujeres, lo anterior es prehistoria (2017, p. 336).

Una vez constatado el alcance del androcentrismo cultural, nos preguntaremos por sus consecuencias del mismo sobre el propio conocimiento. Admitimos que es un problema sistémico, ahora bien: ¿se trata de un defecto susceptible de ser subsanado mediante una incorporación paritaria de mujeres, o afecta al contenido mismo de los conceptos fundantes de todas las ramas del saber?

Gerda Lerner (2017, p.329) expone que la historia de las ideas ha presentado al varón como la norma y a la mujer como la desviación, el

varón como un ser completo y poderoso, la mujer como un ser mutilado y débil. Estas concepciones las encontramos desde la filosofía griega hasta la teología judeocristiana, pasando por la tradición jurídica occidental. Ahora sabemos que el hombre no es la medida de todo lo que es humano, sino que lo son los hombres y las mujeres. "Esta idea transformará la conciencia de una forma tan decisiva como el descubrimiento de Copérnico de que la Tierra no es el centro del universo". Al hacer que el término "hombre" incluyese a las mujeres y se arrogase la representación de la humanidad, los hombres "han dado origen a un error conceptual de vastas proporciones". Al tomar la mitad por el todo, han distorsionado lo que estaban intentando comprender de tal manera que no puede verse con corrección.

Además de infestar el corazón mismo del pensamiento, el androcentrismo presenta consecuencias psicológicas sobre los hombres y las mujeres. Simone de Beauvoir señala que, a causa de la hegemonía cultural que ostentan los hombres, se han hecho una idea errónea acerca de su lugar en el mundo: "el más mediocre de los varones se considera un semidiós ante las mujeres" (2005, p. 56). En efecto:

> Más de uno hay quien tiene por suyas opiniones que no ha inventado (…)lo notable es que, por el equívoco del nosotros, se identifique con San Pablo, Hegel, Lenin, Nietzsche, y que desde lo alto de la grandeza de estos considere con desdén al rebaño de mujeres que osan hablarle en pie de igualdad (2005, p. 56).

Margarita Pisano destaca el profundo impacto psicológico que tiene el androcentrismo sobre las mujeres:

> Ningún hombre vive la experiencia que tiene una mujer cuando se adentra en el mundo del pensamiento, cuando va en búsqueda del saber, de lo que pensaron y crearon los grandes hombres (filósofos, escritores, científicos, entre otros) que constituyeron nuestra cultura y sus órdenes simbólicos y valores. Toda mujer, en esta búsqueda, se encuentra desde el inicio no solo con la exclusión, sino con el insulto, la descalificación y la humillación profunda de deslegitimación de nuestra condición de humanas (2001, 44).

Viendo ese mundo sin mujeres, no es extraño que cada mujer desarrolle un desprecio interno hacia su propio ser. No es la envidia del pene con

que nos resume Freud, sino el deseo de lo que nos constituye como humanas: "crear, pensar, hablar y construir cultura" (2001, 46).

La ponderación del alcance del androcentrismo y la constatación de sus terribles consecuencias nos lleva a preguntarnos por las causas del mismo, ¿siguen las intelectuales de hoy encontrando dificultades análogas a las de antaño?

A lo largo de este trabajo reflexionaremos acerca de las siguientes causas de la exclusión de las mujeres en la cultura:

1. La exclusión de la educación.
2. El amor a los hombres y el cuidado de la familia.
3. El desprecio de la comunidad de sabios.
4. La marginación social de las intelectuales.
5. El miedo a molestar.

Por último, nos preguntaremos por las estrategias que como mujeres feministas podemos adoptar frente al androcentrismo cultural. Si el problema está en el corazón mismo de los conceptos y teorías de todas las disciplinas, ¿qué lugar queda para el conocimiento en nuestras vidas?

1. LAS CINCO CAUSAS DE LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES EN EL CANON DEL SABER.

1.1. La exclusión de la educación

Gerda Lerner (2007) explica que la primera causa de la exclusión de las mujeres en el canon del saber es que durante más de 2.500 años las mujeres han vivido en una situación de desventaja educativa que ha impedido que pudieran construir un pensamiento elaborado. No vamos a detenernos en la cuestión del desarrollo del derecho a la educación, pues he abordado esta temática en otros trabajos.

1.2. El amor a los hombres y el cuidado de la familia

La segunda causa de la exclusión de las mujeres radica en la obligada dedicación a las tareas de cuidados. Como expone Andrea Dworkin (1993), las mujeres son condenadas a llevar una vida lo más doméstica

posible, a tener a sus hijos consigo todo el tiempo, a hacer cómoda y agradable la vida de su familia. Una escritora tendrá que demostrar constantemente que dedica más atención a sus hijos e hijas que a su labor intelectual. Una mujer que es madre no suele disponer de más de dos horas de vida intelectual al día. La cotidianidad parece empeñada en que la mujer no toque nunca un bolígrafo o un pincel. Pero esa supuesta vida normal que el patriarcado dispone para las mujeres no es- apunta Dworkin- más que indiferencia a la dignidad y a los derechos humanos de las mujeres.

Simone de Beauvoir (2005) señala que para llegar a ser un gran artista, no es suficiente con acceder a la educación, sino que es preciso que el pensamiento tenga ocasiones de descanso sin preocupaciones, en las que lanzarse a divagar, pero cuando mil tenues lazos nos retienen en la tierra, se quiebra el impulso de la imaginación del que salen las mejores ideas.

La historiadora Gerda Lerner (2007) añade que el tiempo que necesitan los pensadores para sus horas de estudio y su escritura ha sido respetado como algo privado desde los inicios de la filosofía griega. Como hemos apuntado, las mujeres han sufrido más de 2.500 años de desventaja de un tiempo constantemente interrumpido. Ellas se ocupan de lo perpetuamente concreto: experimentan la realidad día a día, hora a hora, en sus funciones de servicios a otros (preparando la comida y limpiando). No solo su tiempo se ha visto interrumpido, sino también su atención ha estado dividida: "¿puede alguien reflexionar cuando lo concreto le está tirando de la manga?", se pregunta Lerner (2007, p. 334). Tradicionalmente el hombre es quien explica el mundo y la mujer quien cuida de las necesidades físicas de él y de sus hijos: el abismo que media entre ambos es enorme.

Además de tiempo y atención, la entrega a los demás arrebata a las mujeres su energía emocional. Shulamith Firestone (1976, p. 197) señala que la sociedad ha dispuesto que las mujeres inviertan su energía en los hombres, mientras estos invierten la suya en el trabajo. Por eso el rol de las mujeres, a lo largo de la historia, ha sido cuidar y escuchar a los creadores y escritores, además de inspirar su obra: la musa era mujer. Por su parte, los hombres cultos estaban tan entregados a su trabajo que "no les

quedaba" energía mental para mirar a su esposa con recíproco entusiasmo.

En relación con la energía mental, Simone de Beauvoir (2005, p. 439) considera que las jóvenes que están absorbidas por los estudios, los deportes o una actividad social o política pueden librarse un poco de la obsesión con los chicos y las historias sentimentales y sexuales. Pero habitualmente, incluso aquellas que están muy comprometidas en sus estudios o talentos, guardan un sitio especial para los chicos en sus desvelos. Tenemos tan interiorizada la importancia vital del romance que el anhelo de este permanece a menudo inconfesado, pero está ahí, provocando pensamientos obsesivos o un sentimiento de carencia. Incluso las mujeres que han alcanzado una profesión relevante pierden mucho tiempo en embellecerse y, lo que es más grave, sus intereses vitales a menudo están divididos. Un joven puede divertirse con juegos de pensamiento o aficiones intelectuales, pero las mujeres jóvenes invierten sus ensueños en el amor y en su aspecto físico. Es asombroso el modo en el que las chicas suelen cambiar de aficiones tan pronto como cambian de pareja: la pasión por la música, la literatura o un deporte, pueden verse muy condicionadas por el amor.

La filósofa expone que cuando las mujeres se adentran en la pareja de larga duración y en la maternidad, las ensoñaciones románticas pueden decrecer, pero su energía está todavía más mermada. La mujer se consume en la árida soledad de su casa, donde cuida a las criaturas; mientras los hombres dedican su energía a mejorar profesionalmente, a divertirse y a crear, ellas invierten una parte sustancial en tareas monótonas: hoy, mañana, meses, años…la mujer tiene la sensación de que la vida es siempre lo mismo. Mientras los hombres cincelan su inmortalidad artística o intelectual, las mujeres malgastan sus desvelos en mascar la idea de que el marido no la ama y la ha reducido a la esclavitud para siempre. Sofía Tolstoi, la esposa del conocido escritor, decía, seis meses después de su boda: "¡Qué trivial es mi existencia! Es como una muerte".

Este ejemplo de Beauvoir es oportuno porque el caso de Sofía Tolstoi refleja bien lo injusto que es el reparto de posiciones que atribuye el patriarcado a hombres y mujeres, así como el impacto que esto tiene

sobre las posibilidades de creación intelectual. Como expone Ana de Miguel (2015, p. 97), la vida de Tolstoi fue un ejemplo de misoginia. Durante largo tiempo llevó una vida de "aventura" y dispersión, jugando, bebiendo y visitando prostíbulos. Cuando tenía más de treinta años, pesó que era el momento de sentar cabeza y tener una familia, pero en lugar de casarse con la mujer que se esperaba, escogió casarse con la hermana pequeña de ella, que tenía solo 18 años: Sofía. Ella narraba que Tolstoi disfrutaba viéndola llorar y que no le importaba que ella sufriera el tormento de dar a luz dieciséis veces.

Teniendo en cuenta lo inequitativa que resulta la convivencia en pareja, incluso hoy en día, no debería extrañarnos que muchas de las más célebres escritoras fueran mujeres que vivieron en soledad y que no se casaron ni fueron madres. Gerda Lerner explica que habitualmente las pensadoras han tenido que escoger entre vivir una existencia "de mujer", con la cotidianidad que de dicha vida se espera, o bien vivir una existencia "de hombre", para así poder dedicarse a pensar. Durante generaciones esta elección ha sido, en palabras de Lerner "cruel y muy costosa". Muchas mujeres tuvieron que renunciar al amor y al sexo. Los hombres pensadores no han visto cuestionado de este modo sus proyectos de vida ni han tenido que renunciar a su vida amorosa como precio por sus ideas. Lerner señala que no deberíamos subestimar la importancia de este aspecto del control del género como una fuerza que impide a las mujeres participar plenamente en el terreno intelectual, porque las mujeres hemos sido educadas para temer la pérdida del la aprobación o el amor del hombre (o de los hombres) de nuestra vida.

1.3. El desprecio de la comunidad de sabios

Una causa importante de la exclusión de las mujeres en el canon del saber es que, pese a que ahora podemos alcanzar el más elevado nivel de estudios, continuamos siendo admitidas al mundo del saber con un estatus de invitadas y no como plenas integrantes. Amelia Valcárcel (2008) explica que el talento femenino sigue viéndose encasillado en la erudición y la repetición. En la Academia se admite que "esta chica es muy trabajadora, cuidadosa y ordenada, sabe muchas cosas", pero no se la considera una sabia. En el fondo, se la percibe limitada si se la compara

con los hombres. Las mujeres se incorporan al grupo de los eficientes y discretos. Los lazos de la solidaridad corporativa son siempre más débiles con ellas y si salen "díscolas" se las deja caer. Gerda Lerner (2007) expone que la capacidad de pensar es inherente a la humanidad y no depende del sexo, pero para teorizar no solo es necesario acceder a la educación, sino también que un grupo de personas instruidas te acepte y proporcione un "espaldarazo cultural" con sus críticas e intercambio de ideas. Las mujeres tienen muy difícil llegar a la cima del saber en una comunidad en la que, quienes tienen el poder, las ignoran como interlocutoras. Valcárcel señala que la situación de las mujeres no se puede explicar simplemente por el conservadurismo inherente a los saberes académicos. Tienen importancia los imaginarios colectivos (compartidos tanto por hombres como por mujeres), como el que considera que la obra maestra es siempre una producción masculina.

Andrea Dworkin (1993) explica que, incluso las obras femeninas reconocidas como "grandes libros" son marginadas dentro de la cultura, no se las sitúa en el centro del canon. *Cumbres Borrascosas* se interpreta equivocadamente como un romance y de manera similar con *Jane Eyre*. Otras como *George Eliot* son reconocidas pero no son leídas. Para que una obra perdure, el trabajo no solo debe lograr editarse y mantenerse editado, sino que además otros escritores deben usarla, dejarse influenciar por ella y valorarla. Pero si esos otros escritores son mujeres, la obra desaparecerá también. Dworkin comenta que, cuando mira a escritoras de su generación, o a las de la generación anterior o la siguiente, experimenta un profundo desasosiego al pensar que todas van a desaparecer.

Muy pocos libros de mujeres logran ser traídos de vuelta y las jóvenes estudian en el instituto a "clásicos" como Lawrence y Henry Miller. La defensa que hacen los hombres intelectuales de la libertad de expresión suena a broma macabra: las intelectuales y artistas son aniquiladas. Las chicas no pueden aprender de sus obras porque no están. Y las necesitan mucho más de lo que pueden necesitar a esos "chicos malos" de la literatura, a esos transgresores y escritores malditos. Las intelectuales siempre piensan que serán la excepción y que su generación sobrevivirá, pero todavía las niñas crecen sin una sola obra que hable sinceramente sobre las vidas de las mujeres: sobre lo mal que se pasa con el aborto, sobre lo

duro que es el embarazo, sobre lo mal que te sientes cuando un hombre te usa sexualmente y de abandona. Andrea Dworkin considera que esta desaparición de las escritoras es peor que tener que reinventar la rueda una y otra vez. Cada generación de mujeres tiene que empezar de cero, como si entre medias hubiera sucedido el apocalipsis. Las percepciones son expulsadas de la existencia y las jóvenes se ven condenadas a interpretarse a sí mismas desde las mentiras que cuentan sobre ellas los clásicos escritos por misóginos como Henry Miller.

Pese a las loas liberales a la "libertad de expresión", la libertad no se logra con un mero "laissez faire" en materia literaria. Para ser una intelectual no basta con merecerlo, sino que te tienen que reconocer como tal. Y la posibilidad de acceder al reconocimiento no está democráticamente distribuida sino condicionada por nacimiento, por dinero, por sexo. Andrea Dworkin sostiene que la invisibilidad de las mujeres no es casual, sino el resultado de un sistema organizado para excluir a las mujeres. El sesgo persiste incluso mucho tiempo después de la muerte de las escritoras e incluso en aquellos casos en los que las mujeres logran alcanzar los medios de comunicación y promoción. La misoginia cultural está presente en el modo en que se habla de las escritoras, en el trato y el sueldo que reciben (habitualmente ningún sueldo), así como en el modo en que se las publica y promociona, en el acoso sexual que reciben.

Firestone (1979, p.203) expone que ya desde la infancia observamos que se promueven unos contenidos para los niños y otros para las niñas. Los de los niños son definidos como superiores. Así ocurre con las historietas bélicas y los superhéroes. Las historias de amor, sin embargo, se consideran un género de menor calidad. Los niños señalan que los gustos de las niñas son estúpido sentimentalismo y las niñas acusan a los niños de tener gustos insensibles y bastos. Es obvio que ambos tienen razón. Ambos resultados culturales son productos mutilados por la división patriarcal. Pero lo terrible es que la sociedad da la razón a los niños. Las chicas se fuerzan a sí mismas a adquirir el buen gusto, eliminando cualquier sensación de rechazo o aburrimiento. Se esfuerzan por perder el gusto por las lecturas "femeninas" e incluso llegan a odiarlas. Se imbuyen en la alta cultura que se recomienda en las clases de literatura: el

universal es Hemingway y no Virginia Woolf. Muchos grandes escritores no se molestan en esconder su apología de la masculinidad. Reflejan con descarada parcialidad la experiencia vital de los hombres.

En aquellos casos en los que una mujer ha intentado tomar parte en la cultura narrando experiencias exclusivas de las mujeres (relacionadas con su corporalidad o con la opresión sufrida por razón de sexo), ha sido menospreciada por las instituciones culturales. A las mujeres que hablan desde las experiencias comunes a las mujeres se las acusa de visión limitada, poca calidad, sensiblería o victimismo. Firestone denuncia que se exagera la superioridad estética de los escritores y cineastas masculinos (cuya visión es elevada a verdad absoluta y a canon de los géneros "serios") y se infravaloran los resultados de las escritoras y cineastas. Tal vez sea porque los críticos y expertos masculinos no se sienten identificados con lo que ellas cuentan.

1.4. La marginación social de las intelectuales

Pese a las numerosas barreras mencionadas, siempre ha existido una pequeña minoría de mujeres, por lo general pertenecientes a la clase acomodada, que tuvieron acceso a una educación solvente. De entre sus filas han salido las intelectuales, las investigadoras, las escritoras y las artistas. Pero estas mujeres tuvieron que sobrevivir en un terreno masculino hostil mientras la sociedad las castigaba y presionaba para que realizasen las funciones femeninas, que eran incompatibles con las ambiciones culturales y artísticas.

Un ejemplo de dicho castigo social es el caso de la defensora de los derechos de las mujeres Charlote Perkins Gilman, tratada por el famoso doctor Weir Mitchell. Como exponen García y Pérez (2017, p. 157), a partir de la segunda mitad del siglo XIX se impusieron tratamientos en las casas de las pacientes para curar la "neurosis" de aquellas mujeres que insistían en actuar como seres con proyectos propios. A Charlote Perkins, como a otras muchas mujeres, el doctor le prescribió una "cura de reposo" o "curación por autoridad". La técnica consistía en devolver a la enferma a un estado infantil, totalmente dependiente del médico y desde ahí reeducarla en una conducta "autodisciplinada y madura", es decir, reconducirla al rol doméstico maternal. Para ello se realizaba un

vaciado mental que implicaba un reposo total en la cama mediante el aislamiento y la privación sensorial (oscuridad y ausencia de estímulos). A la mujer tratada se le prohibía tajantemente cualquier trabajo intelectual. Este tratamiento solo se prescribía a las mujeres acomodadas, que podían permanecer largo tiempo en una cura de reposo. A los varones acomodados, en cambio, se les recomendaba viajar a balnearios para estar en contacto con la tranquilidad de la naturaleza. La escritora Perkins Gilman narra en la novela "El papel amarillo" (2017) la experiencia a la que se vio sometida. Tras su matrimonio, comenzó a sufrir depresiones. Su esposo pidió al famoso doctor que se ocupara de su esposa y el doctor envió a la mujer a su casa impidiéndole escribir o dibujar. Ella obedeció y se aisló durante tres meses como mandaba el doctor, con la única visión del papel de pared amarillo, quedando al borde de la locura. Finalmente abandonó los consejos del doctor y comenzó a escribir de nuevo ("lo normal en la vida de un ser humano", señala Perkins). Para terminar de curar su depresión se marchó de viaje, realizando la cura que normalmente se recomendaba a los hombres. Pronto se dio cuenta de que no estaba dispuesta a asumir las responsabilidades del matrimonio y la maternidad y se divorció, dándole la custodia de su única hija a su esposo, comenzando entonces su carrera como escritora y artista. A los 40 años ya era muy conocida.

El de Perkins no fue un caso aislado. El psicoanálisis prosiguió la tarea de diagnosticar como desviadas a las mujeres intelectuales, a las que catalogaba de tener envidia del pene, complejo de masculinidad, e inmadurez, pues se resistían a aceptar su "natural" desarrollo hacia una feminidad "madura", esto es, pasiva, masoquista y coqueta. Como señala Gerda Lerner, muchas mujeres que nos han inspirado con el ejemplo de sus vidas desafiantes, se vieron obligadas a vivir al margen de la sociedad y, como se las consideraba desviaciones, resultaba difícil para el resto de las mujeres sentirse representadas por sus experiencias. El ostracismo social que dichas intelectuales sufrieron fue un factor de disuasión para otras mujeres, pues hemos sido educadas para temer la pérdida de la aprobación o del amor de un hombre (o de los hombres) de nuestra vida. Obligarlas a renuncia al amor y la maternidad, además de catalogar

a las mujeres libres como "pervertidas" fueron los medios empleados para desalentar el trabajo intelectual.

Andrea Dworkin (1993) enumera varias "estrategias de supresión" que se han empleado contra las escritoras a lo largo de la historia:

- Dudar de que el libro realmente haya sido escrito por una mujer.
- Señalar que ella es buena escritora pero pésima como mujer.
- Señalar que ella escribió el libro porque es masculina.
- Categorizar a la mujer de alguna manera que permita despreciar su obra o su talento.
- Minusvalorar el contenido por haber sido escrito por una mujer.
- Catalogar el libro como "literatura femenina" o "romance".
- Descartar el libro por no ubicarse claramente en un género literario.
- Un hombre relacionado con la mujer publica el libro bajo su nombre.
- Subestimar el libro por tratar sobre asuntos que al canon masculino le parecen irrelevantes.

1.5. El miedo a molestar

Las mujeres hemos sido educadas en la timidez y el miedo a ofender. Pero como señala Simone de Beauvoir (2005), si una escritora no tiene el valor de desagradar, será casi imposible que alcance la excelencia. Un escritor brillante es siempre escandaloso, porque las nuevas ideas inquietan. La filósofa defiende que las mujeres artistas deben abandonar la modestia, han de molestar, explorar, atreverse a estallar y a abandonar la norma del agrado. Sin embargo, este consejo de Beauvoir es difícil de seguir porque las mujeres, a causa de ser tratadas como intrusas, a menudo se ven forzadas a expresarse de un modo muy canónico, siguiendo a rajatabla las reglas de la buena técnica y empleando cultismos y abundantes referencias autorizadas. La utilización de un tono cortés y la selección de temas trillados se deben al temor fundado a que sus obras sean rechazadas.

Gerda Lerner señala que hemos de enfrentarnos a nuestro condicionamiento social. Las mujeres hemos sido educadas para agradar y evitamos

por todos los medios la desaprobación. Esta no es la preparación idónea para dar ese salto a lo desconocido que se exige a quienes elaboran sistemas nuevos. Por ello debemos buscar el valor intelectual para estar solas, para arriesgarnos a fracasar. Hemos de arriesgarnos a llevar el pensamiento hasta ese límite en el que la duda nos asalta, porque ahí está la innovación. Lerner afirma:

> Puede que el mayor desafío para las pensadoras sea el de pasar del deseo de seguridad y aprobación a la cualidad "menos femenina" de todas: la arrogancia intelectual, el supremo orgullo que da derecho a reordenar el mundo. El orgullo de los creadores de Dios, el orgullo de los que levantaron el sistema masculino. Las mujeres por fin están exigiendo, como lo hicieran los hombres del renacimiento, el derecho a definir. (2017, p. 340)

Andrea Dworkin (1993) alcanza la misma conclusión: los escritores desafían los convencionalismos, buscan la verdad frente a la intimidación y no son obedientes. Ser escritor requiere valentía, un rasgo de carácter que implica cierta insensibilidad ante el dolor y el miedo. Los escritores deben estar dispuestos a decir aquello que nadie quiere escuchar. Hemos de atrevernos a ser directas y perder el miedo a ser maleducadas, a asumir riesgos y a cometer errores. En el mundo del arte, es mejor equivocarse que quedarse callada. A las escritoras se las intenta condicionar a que sean delicadas, personales y comedidas, a que su estilo sea personal y no sean ambiciosas. Cuando una escritora es valiente se la acusa de estar desubicada o loca. Perseverar en la carrera intelectual requiere una confianza en una misma que es difícil de mantener en una sociedad que te educa para ser insegura. Las intelectuales también suelen pagar el precio de la soledad y han de aprender a desarrollar independencia emocional y confianza en su propio sentido del bien y del mal, resistiendo las formas de coerción y adulación.

La pensadora Margarita Pisano (2001, p. 47) apunta que para teorizar hay que aprender a marcar diferencias, poner límites claros entre unas ideas y otras, entre lo que aceptamos y no aceptamos. Teorizar implica realizar juicios sobre lo que encontramos perjudicial. Las mujeres hemos de abandonar la idea de que a nosotras nos caracteriza ser acogedoras,

depender emocionalmente del otro y no discutir. Lejos de constituir virtudes, estas actitudes son una trampa, pues la feminidad no es un espacio al margen de la masculinidad con posibilidades propias de liberación. La feminidad, como ese miedo terrible a discrepar, es un producto del sistema de poder masculino. Incluso entre mujeres intelectuales hemos de abandonar el mantra de que la armonía se logra mordiéndose la lengua: el auténtico respeto intelectual aparece cuando ponemos sobre la mesa nuestras diferencias de criterio.

CONCLUSIONES

De jóvenes solemos pensar que ser mujeres no condicionará nuestra carrera intelectual o artística. Podemos escuchar historias de otras mujeres, pero casi nadie aprende en la experiencia ajena. Creemos que la sociedad ha cambiado mucho, que nuestra generación aprecia a las creadoras del mismo modo que a los creadores. Confiamos en que la excepción operará con nosotras y nuestros talentos se abrirán camino. Además, las jóvenes talentosas que están en etapa formativa suelen amar intensamente la literatura, la música y las ideologías políticas que prometen un mundo mejor. Habitualmente, el alcance del sexismo no puede ponderarse hasta que no se experimenta. Andrea Dworkin (1993) explica que ni una sola escritora podía haber comprendido el alcance de los hechos simples de la vida de las mujeres tal y como se los habían contado. No importa lo dispuestas que estemos a ver la realidad sin romanticismo: nos quedamos abrumadas cada vez que comprobamos la profundidad del androcentrismo cultural y la eficacia de sus mecanismos de exclusión.

La ausencia de las mujeres en la "literatura universal" o en la "historia de la filosofía" no es ningún secreto. Es evidente que casi todos los genios cuyo legado cultural estudiamos son hombres: Dostoevsky, Baudelaire, Freud, Darwin… Y esto no es el mero resultado de un pasado de misoginia. Todavía hoy las mujeres aman a los hombres intelectuales, pero los hombres no admiran a las mujeres intelectuales de un modo equivalente. Son los hombres los amados, tanto por las mujeres como por los propios hombres, "construyendo así una cultura misógina que ama a los hombres y desprecia a las mujeres", afirma Margarita Pisano

(2001, p. 89). El patriarcado es un pacto entre hombres que lleva implícita la subordinación de las mujeres. El mundo intelectual manifiesta un culto a la masculinidad que se ha construido desde una lógica anti-mujeres en términos colectivos. Marilyn Frye lo expresó con estas palabras:

> Decir que un hombre es heterosexual implica solamente afirmar que tiene relaciones sexuales exclusivamente con el sexo opuesto, es decir, con las mujeres. Todo o casi todo lo que es propio del amor, la mayoría de los hombres heterosexuales lo reservan exclusivamente para otros hombres. Las personas que ellos admiran, respetan, adoran, veneran, honran; a quienes ellos imitan, idolatran y con quienes cultivan vínculos más profundos; a quienes están dispuestos a enseñar y con quienes están dispuestos a aprender; aquellos cuyo respeto, admiración, reconocimiento, honra, reverencia y amor desean: son, en su enorme mayoría, otros hombres. (…) De las mujeres ellos quieren devoción, servidumbre y sexo. La cultura heterosexual masculina es homoafectiva. Cultiva el amor por los hombres (2012, p.20).

Cuando las chicas se adentran en el mundo intelectual encuentran un universo poblado por hombres que dialogan entre sí. Incluso en la ficción de la literatura y el cine "serio", los personajes masculinos dominan la acción. Sin embargo, las jóvenes logran enmascarar la sensación de exclusión identificándose con los sabios y con los personajes masculinos de las historias. Las jóvenes se proyectan en las venturas y desventuras de los hombres y llenan su corazón de anhelos de libertad. Sueñan con que harán suyas las calles y las montañas, experimentarán amores apasionados, una sexualidad intensa y una vida única en la que la creación intelectual nacerá de la aventura. Las historias de los hombres nunca terminan con la doble jornada ni con llevar a las criaturas a la escuela y poner lavadoras los trescientos sesenta y cinco días del año, mientras el enamorado se escabulle. En las novelas no aparece que al final de la historia tú te vuelves invisible para el mundo y el marido mira pornografía en internet protagonizada por jovencitas de veinte años. En el cine serio se ve lo divertido que es para el "tipo duro" tener sexo sin compromiso con muchas chicas atractivas, pero no aparece una chica abortando en soledad.

Muchas mujeres experimentan una sensación de disonancia ante el mundo cultural. Cuando leen, ellas son ellos. Pero en realidad, ellas son

la chica usada por el "tipo duro" y ellas son la mujer que ni siquiera aparece en la escena (porque alguien tiene que hacer las cosas aburridas de cada día). La lectura del libro de Kate Millett "Política Sexual" permitió a una generación de mujeres descubrir dicha disonancia y, al encontrarse con su auténtico lugar en las novelas, la lectura comenzó a doler página tras página. Andrea Dworkin considera que el peor efecto de este descubrimiento puede ser una misantropía generalizada: dejar de confiar en los entusiasmos intelectuales, sexuales, estéticos o políticos. En el fondo, ¿quiénes son esos supuestos genios y cuánto les importamos nosotras?

La filósofa Celia Amorós (2005, p. 209) se sitúa ante el dilema que nos plantea el androcentrismo cultural y se pregunta qué actitudes podemos adoptar desde el feminismo. Frente a esta usurpación de lo humano por parte de los hombres, la filósofa señala dos alternativas opuestas: la apuesta por la diferencia y la conquista de la igualdad. Quienes defienden la primera proponen repudiar la totalidad de esa cultura que ha clamado ser universal. Según dichos postulados, no solo habría que rechazar todo cuanto ha sido creado por hombres, sino también categorías como individuo, ciudadanía, sujeto, objetividad, ciencia y universalidad. Desde este punto de vista, también el Estado, el poder y las leyes habrían de ser descartadas. Dicho enfoque plantea que rompamos con el mundo de los hombres, separándonos física e intelectualmente de ellos, y que tracemos vínculos con las mujeres, basados en valores y lenguajes no manchados por la marca del androcentrismo.

La segunda opción a la que- con Amorós- nos adherimos, consistiría en impugnar, no lo usurpado en sí (el poder, el dinero, la propiedad, la alta cultura), sino el hecho mismo de que se nos haya usurpado. Es necesario que las mujeres podamos acceder en igualdad de condiciones a todo cuanto se considera valioso para que decidamos, individual o colectivamente, decidir si lo aceptamos o rechazamos. En definitiva, las mujeres debemos tener "derecho al mal" (Valcárcel, 2014). Esta perspectiva tiene la ventaja de que mantiene un techo de abstracciones que podrían resultarnos útiles para nuestra emancipación y que en el futuro podrían llegar a ser patrimonio de ambos sexos: la individualidad, la ciudadanía, la categoría de sujeto, la igualdad, etc.

Cada una de las dos opciones se enfrenta a problemas distintos. La opción de la diferencia se ahorra las tensiones de intentar encajar en estructuras definidas por los hombres. Apuesta por construir un mundo separado basado en valores femeninos, ¿pero qué valores son esos?, se pregunta Amorós. ¿Dónde, cuándo y cómo construir dicho mundo?, añadimos. Además, la posición de la diferencia siempre se sitúa a un paso del estoicismo: si las mujeres hemos sido (y aún somos) marginadas en la cultura, la posición de la diferencia parece invitarnos a congratularnos de nuestra pureza incontaminada, porque el leguaje de los hombres no nos ha corroído la creatividad y somos tan poderosas como la naturaleza indomeñable. Podríamos vernos tentadas a dar por bueno el statu quo y conformarnos con una separación de los hombres real o, más bien, imaginaria. Aquí hay importantes problemas teóricos y prácticos.

Por su parte, la perspectiva de la igualdad (o la liberación) plantea que las mujeres tienen derecho a acceder a todos los lugares considerados valiosos en la sociedad actual, es decir, al ámbito de lo público y la "universalidad", según el canon vigente. La incorporación a los lugares masculinizados obliga a las mujeres enfrentarse a importantes tensiones: por ejemplo, ser escritora o investigadora parecen profesiones poco compatibles con ser madre (no así con ser padre); por su parte, el papel que la cultura amorosa designa a las mujeres suele ser denigrante y absorbente. La cuestión no es en absoluto sencilla, pues incluso en los conceptos y categorías, como la de "genio", se encuentra presente la huella de la usurpación y es una ardua tarea reformar profundamente todas las instituciones, conceptos y teorías.

Estas reflexiones dan cuenta de los complejos retos existenciales que nos plantea el androcentrismo cultural. Al margen de las dificultades señaladas, la actitud por excelencia ante la constatación de la usurpación es la apuesta decidida por el diálogo intelectual entre mujeres. Como apunta Gerda Lerner (2017, p. 338), ahora, por primera vez en la historia, las mujeres hemos producido tal cantidad de pensamiento que es perfectamente posible realizar un intercambio teórico entre nosotras. Este diálogo es necesario para hacer una grieta al androcentrismo cultural: debemos poner a las mujeres en el centro, al menos por un tiempo;

y hemos de aparcar, en la medida de lo posible, el pensamiento patriarcal. Esto implica tratar de verificar todos los conceptos filosóficos heredados, contrastándolos con las experiencias de las mujeres. Significa tomar distancia de los referentes idolatrados que la educación situó en nuestra cabeza y sustituirles por nosotras mismas, por otras teóricas, por nuestras compañeras y anónimas antepasadas.

Margarita Pisano (2001, p.57) señala que la cultura está construida sobre un paco entre hombres, pero jamás en la historia ha existido un pacto entre mujeres. Ha llegado el momento de realizar dicho pacto, que se produce cuando unas mujeres confrontan sus ideas con las ideas y los valores de otras mujeres. Los hombres, desde la derecha a la izquierda, desde todas las religiones (católica, protestante, budista, mahometana) debaten y discuten entre sí. El pacto requiere respeto (amistad política), pero no se basa en una "sororidad" naif. Es positivo que discrepemos unas con otras, porque no somos todas iguales, somos distintas individualmente y podemos configurar distintos grupos de opinión. El pacto cultural entre mujeres, señala Pisano, implica reconocer "capacidades y saberes, autoridad y autorías, con nombres y apellidos", y conocer las aportaciones de pensadoras, artistas y escritoras. No solo debemos leer y conocer a las que nos precedieron, sino también y especialmente a nuestras contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Amorós, C. (2005). La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las vidas de las mujeres. Cátedra, Madrid.

De Beauvoir. S. (2005). El segundo sexo. Cátedra, Madrid.

De Miguel, A. (2009). El legado de Simone de Beauvoir en la genealogía feminista: la fuerza de los proyectos frente a la fuerza de las cosas. Investigaciones feministas. 0 131-136.

De Miguel, A. (2015). Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección. Cátedra, Madrid.

Dworkin, A. (1993). Letters from a War Zone. A Capella Books.

Firestone, S. (1976). La dialéctica del sexo. La defensa de la revolución feminista. Kairos, Barcelona.

Frye, M. (2012). Algunas reflexiones sobre separatismo y poder. Difusión feminista herética, Buenos Aires.

García, S., y Pérez, E. (2017). Las mentiras científicas sobre las mujeres. Catarata.

Lerner, G. (2017). La creación del patriarcado. Katakraf Liburuak, Pamplona.

Millett, K. (2010) Política sexual. Cátedra, Madrid.

Perkins, C. (2017) El papel amarillo. Bestia Negra, Guadalajara.

Pisano, M. (2001). El triunfo de la Masculinidad. Surada, Santiago de Chile.

Valcárcel, A. (2008) Feminismo en el mundo global. Cátedra, Madrid.

Valcárcel, A. (2014) El derecho al mal. En Sexo y filosofía. Horas y horas.

CIBERVIOLENCIA

LA CIBERVIOLENCIA DE GÉNERO EN JÓVENES ADOLESCENTES: DISEÑO DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN

ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

La violencia de género ha adoptado nuevas formas de manifestarse de acuerdo a los avances tecnológicos producidos en la sociedad. Actualmente, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) están plenamente integradas en nuestra vida diaria y son uno de los principales medios mediante los que puede ejercerse y vivenciarse la violencia de género. La ciberviolencia de género ejercida a través de las redes sociales y los dispositivos móviles se convierte en una nueva forma de control y dominio sobre las mujeres, en cuya raíz se encuentra el sexismo y la desigualdad de poder. Sin embargo, la ciberviolencia presenta unas características concretas que la diferencia de otras formas de abuso como es el gran alcance que puede alcanzar y la perdurabilidad de las consecuencias derivadas del mismo. Las jóvenes y adolescentes son el grupo más vulnerable para sufrir ciberviolencia de género. En el presente trabajo, tras realizar una revisión de la literatura y conocer el estado de la cuestión, se propone un diseño de intervención dirigido a la prevención de la ciberviolencia de género para ser aplicado a adolescentes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pues es considerado como uno de los sectores más sensibles.

PALABRAS CLAVE

Ciberviolencia de género, Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Adolescencia.

1. LA CIBERVIOLENCIA DE GÉNERO: CONCEPTOS FUNDAMENTALES

La *violencia de género* es considerada como uno de los problemas de salud pública más relevantes en la actualidad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), se trata de la violación de los derechos humanos más frecuente, que afecta a millones de mujeres y niñas en todo el mundo, independientemente de su cultura, etnia, clase social, estatus socioeconómico, etc.

Pérez y Montalvo (2011) señalan diferentes manifestaciones de la violencia de género:

- La *violencia psicológica* contempla los actos y las conductas que producen desvalorización, descalificaciones, rechazo, manipulación, aislamiento, celos, control, sufrimiento o daños psicológicos en la mujer.
- La *violencia física* considerada como cualquier acto, no accidental, que produce daño o lesiones físicas a la mujer.
- La *violencia sexual* que atenta contra la libertad sexual de las mujeres, incluye agresiones sexuales que no implican el contacto corporal (acoso sexual, sexting, grooming, ciberextorsión, etc.), agresiones con contacto corporal y agresiones sexuales con violación (o tentativa de).

Los episodios de violencia en la pareja tienen un carácter cíclico, Walker (1979) en su *Teoría de la Violencia* explica la ocurrencia y el mantenimiento de las relaciones de pareja violentas, diferenciando tres fases:

1. *Fase de tensión creciente o acumulación de la tensión*, caracterizada por agresiones psicológicas como consecuencia de cambios en el estado de ánimo, frustraciones o inconvenientes cotidianos del agresor, en la que aparecen agresiones verbales, psicológicas y lesiones leves. En el caso de la ciberviolencia podría ser la necesidad de control del agresor en todo momento. La víctima, en cambio, adopta una posición sumisa e intenta controlar la situación.

2. *Fase de explosión o agresión*, en la que el cúmulo de tensión hace que se produzca una agresión más explícita y severa, el agresor suele culpabilizar a la víctima de la situación, quien se encuentra en estado de *shock*, en esta fase es cuando las mujeres suelen denunciar. En relación a la ciberviolencia es la fase en la que el agresor podría llevar a cabo sus amenazas de *sexting*, creación de un perfil falso, difusión de contenido privado, etc.
3. *Fase de arrepentimiento, reconciliación o "luna de miel"*, el agresor se muestra arrepentido y la víctima confía en que la relación será mejor en el futuro. Es una etapa de manipulación afectiva, en la que la víctima intenta justificar, minimizar y dar explicaciones.

Los episodios violentos dentro de las relaciones de pareja afectivo-sexuales avanzan de forma lenta y gradual. La frecuencia y alternancia entre las diferentes fases va aumentando en intensidad y gravedad, lo que conlleva a que el ciclo de vaya cerrando y la víctima tenga menos recursos para afrontar y salir de la situación de violencia (Muñoz-Rivas et al., 2015).

En nuestra sociedad, el concepto de *amor* está impregnado por la ideología patriarcal que tiene como consecuencia la creación de relaciones de pareja desiguales, en las que el poder y la dominación la tiene el sexo masculino (Bosch, Ferrer, Ferreiro y Navarro, 2013). El amor puede ser considerado como una fuente de desigualdad y asimetría en la relación de pareja y, por tanto, como uno de los factores desencadenantes de la violencia de género. El *amor romántico* permite y justifica la existencia y el mantenimiento de relaciones asimétricas de dominio y dependencia que se manifiestan de forma diferente y a distintos niveles (Cerretti, 2016). Giddens (2000) señala que el amor ideal de pareja está sustentado por los *mitos del amor romántico* (la media naranja, el emparejamiento, la exclusividad, el dolor, la constancia, los celos, la entrega total, etc.), que llevan a la aceptación y el mantenimiento de relaciones en las que se perpetúan la diferenciación de género y se justifica la violencia.

La edad en la que los adolescentes se implican en relaciones de noviazgo de riesgo ha descendido en los últimos años, considerando a la adolescencia temprana como el periodo evolutivo ideal para intervenir antes

de que se hayan manifestado o consolidado dinámicas de violencia en las relaciones.

La adolescencia es considerada como un periodo de cambios en todos los niveles del desarrollo, en este periodo se produce el tránsito entre la infancia y la vida adulta entre los 10 y los 19 años (OMS, 2018). Se trata de un momento evolutivo muy relevante para el aprendizaje de habilidades que permitan al o la adolescente afrontar las nuevas demandas a las que se enfrentan, como es el amor y la sexualidad, que se experimentan por primera vez y que son vividas con una gran intensidad emocional (Muñoz-Rivas et al., 2015). Según Quesada (2015) lo que diferencia a la población adolescente de otra son los mitos del amor romántico interiorizados, la falta de experiencia en las relaciones y los comportamientos que se mantienen y perpetúan por falta de rechazo social.

En las primeras relaciones de pareja se empiezan a construir las creencias y representaciones sobre cómo comportarse de forma socialmente aceptable en una relación, lo que influye en el mantenimiento y reproducción de roles de género que generan relaciones de parejas desiguales. La sexualidad, a su vez, está influida por roles y estereotipos sexuales derivados de la ideología patriarcal, que incitan a los y las adolescentes a vivir su sexualidad de forma diferente (Cerretti, 2016). Así, la adolescencia se trata de un periodo en el que los jóvenes tienen un mayor riesgo de ejercer y sufrir violencia. Por ello, se resalta la importancia de trabajar en la adolescencia temprana, es decir, antes de que se hayan manifestado o consolidado dinámicas de violencia en las relaciones de noviazgo.

Centrándonos en los factores de riesgo y protección asociados a la violencia en las relaciones de pareja adolescentes, podemos destacar varios aspectos. Por un lado, entre los *factores de riesgo* se incluyen: factores sociodemográficos (estatus socioeconómico, bajo nivel de escolarización), familiares (prácticas educativas inadecuadas, conflictos intraparentales, etc.), individuales (baja autoestima, déficits en habilidades sociales y creencias sexistas), en la relación de pareja (presencia de conflictos, desequilibrio de poder y agresiones en relaciones anteriores) y del contexto (entorno social, comunidad, redes sociales de apoyo, etc.) (Muñoz-Rivas et al., 2015). Además, en relación a las nuevas tecnologías

la *red* se ha convertido, en los últimos años, en uno de los factores de riesgo para ejercer o sufrir violencia de género dentro de la pareja (Lucio, 2017). Por otro lado, entre los *factores de protección* se encuentra tener conocimiento e información sobre la violencia de género, el rechazo de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos, disponer de una autoestima alta, etc. (Muñoz et al., 2016).

En la actualidad, la violencia de género ha adoptado nuevas formas de manifestarse en las relaciones de pareja. Concretamente las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) se consideran un medio más a través del cual puede ejercerse o vivenciarse la violencia de género.

La ciberviolencia de género ejercida a través de las redes sociales y los dispositivos móviles poseen unas características concretas que la diferencia de otras formas de abuso como es el gran alcance que puede alcanzar y la perdurabilidad de las consecuencias derivadas del mismo.

Las NTIC están plenamente integradas en la vida diaria de las y los adolescentes, proporcionan a los y las menores una herramienta para ser sujetos activos de opinión y participación en la sociedad. De igual forma, en la actualidad, los avances en las nuevas tecnologías han originado nuevas formas de abuso en las relaciones adolescentes (Zweig et al., 2014). Por ello, las NTIC se constituyen un medio más a través del cual puede ejercerse o vivenciarse la violencia de género (Martín et al., 2016).

El *ciberacoso* es una forma de violencia de género de tipo psicológica repetida y sostenida en el tiempo, contra la pareja o expareja a través de las NTIC, en el que el aislamiento y las desvalorizaciones llevan al control y las prohibiciones cuyo objetivo es la dominación sobre la pareja (Quesada, 2015). Entre las formas de ciberacoso se encuentra la fustigación, la exclusión, la manipulación y el acoso sexual.

Los jóvenes y adolescentes son el grupo más vulnerable a sufrir *ciberviolencia de género*, ésta tiene un carácter dinámico, instantáneo y de conectividad (Quesada, 2015). Por tanto, se convierte en una nueva forma de control y dominio sobre las mujeres, en cuya raíz se encuentra el sexismo y la desigualdad de poder.

Entre las manifestaciones de ciberviolencia Molina y Vecina (2015) señalan:

- El *sexting* consiste en el envío o difusión de contenidos de tipo sexual a una persona de manera privada, entre sus fases se encuentra el envío del contenido erótico y la ofensa pública.
- El *sexcasting* es la retransmisión en directo de vídeos de contenido sexual a través de una webcam.
- La *sextorsión* hace referencia la explotación sexual a través de la manipulación, el chantaje y la amenaza con la utilización o difusión de las imágenes o videos con contenidos sexuales (Oliva, 2015).
- El *groomig* consiste en una acción deliberada por parte de una persona adulta de establecer lazos de amistad con menores a través de Internet con el objetivo de obtener algún tipo de satisfacción sexual, entre sus fases se encuentra el contacto en la red, la creación del vínculo afectivo, las tácticas sexuales y el ciberacoso.
- El *ciberbullying* es el abuso psicológico injustificado, intencional y sistemático de poder (Smith et al., 2008) entre iguales ejercido a través de las NTIC, existe una audiencia ilimitada del mismo fruto de información difundida en los espacios virtuales (Menesini y Salmivalli, 2017) y en el que puede existir anonimato o invisibilidad del agresor (Hinduja y Patchin, 2008).

Es imprescindible analizar la violencia de género a través de las NTIC debido al su gran alcance, el eco ilimitado que puede alcanzar, la pérdida del control de los contenidos subidos a la red, la perdurabilidad del daño que puede causar y las consecuencias derivadas de la misma en la vida real.

Díaz-Aguado et al. (2013) señalan que la percepción de riesgo de los adolescentes sobre la ciberviolencia de género es escasa. Asimismo, dan muy poca importancia al buen uso de las NTIC, así como existe una falta de conciencia y reflexión acerca de los daños que conlleva un uso inadecuado de las mismas, entre las consecuencias de estas prácticas se

encuentra la pérdida de privacidad y control sobre los contenidos y las consecuencias psicológicas (humillaciones, amenazas y sentimientos de culpabilidad). Esta situación es derivada de la falta de información y recursos que se les proporciona a los y las menores tanto en las familias como en la escuela (Morcillo, 2015).

La Guía de Protección Legal de los Menores en el Uso de Internet (2007), señala los principales riesgos de un uso inadecuado de las TIC entre ellos se encuentran los personales, de contenido y de adicción. A esta problemática se une la falta de regulación legal sobre los delitos de ciberviolencia machista, ya que en algunos casos es insuficiente. Asimismo, en España la edad de acceso de los usuarios a las redes sociales en base Código Civil y la Ley de Protección de Datos son los 14 años, pero en la práctica existe muy poco control acerca de la edad de acceso a las redes sociales por parte de las y los menores (Morcillo, 2015).

Según Martínez y Ortigosa (2010) algunas de las formas más comunes de violencia en las relaciones de noviazgo adolescentes son los conflictos o celos derivados de las redes sociales o aplicaciones móviles como el control abusivo virtual y las coacciones o amenazas derivadas de los mitos románticos. Martín et al. (2016) afirman que la llegada de WhatsApp ha afectado o, incluso, ha logrado la terminación de relaciones de pareja derivado de los conflictos del uso de esta plataforma virtual.

Ouytsel et al. (2016) defienden la importancia de informar a los adolescentes sobre cómo las formas de control a través de las NTIC están relacionadas con comportamientos abusivos en la vida offline y cómo pueden protegerse de los mismos. La Guía Redes Sociales Menores de Edad y Privacidad en la Red (2007) propone algunas recomendaciones para hacer un buen uso de las redes sociales como evitar su utilización con personas desconocidas o que no aporten seguridad, evitar publicar datos personales que permitan una identificación directa, disponer de un perfil privado, denunciar, bloquear a determinados usuarios, etc.

Por todo ello, se ha considera de vital importancia elaborar un diseño de programa de prevención ante la ciberviolencia de género en adolescentes, concretamente en el primer curso de secundaria, con el fin de

intervenir para la prevención a edades tempranas. Se pretende que las y los adolescentes desarrollen una actitud y conciencia crítica, promoviendo la reflexión y el sentido de agencia para prevenir la ciberviolencia de género.

2. OBJETIVOS DEL DISEÑO DE INTERVENCIÓN

2.1. Objetivo general

Diseñar un programa para prevenir la ciberviolencia de género ejercida a través de las TIC en las relaciones de noviazgo adolescentes del primer curso de secundaria.

2.2. Objetivos específicos

a. Sensibilizar al alumnado acerca de la ciberviolencia de género ejercida a través de las redes sociales y los dispositivos móviles.

b. Aprender a reconocer y actuar ante la violencia psicológica y sexual ejercida a través de redes sociales en las relaciones de noviazgo adolescentes.

c. Favorecer el uso responsable de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

2.3. Objetivos operativos

a.1. Adquirir conocimiento e información acerca de las distintas manifestaciones de la ciberviolencia y los agentes implicados en la misma.

a.2. Analizar las consecuencias en la vida offline de la ciberviolencia de género.

a.3. Fomentar una actitud y pensamiento crítico sobre el uso inadecuado de las NTIC.

b.1. Proporcionar herramientas para detectar e identificar casos de ciberviolencia.

b.2. Reflexionar sobre las diferentes formas de actuación y toma de decisiones ante situaciones de ciberviolencia de género.

c.1. Ofrecer recomendaciones para hacer un buen uso de las redes sociales y dispositivos móviles.

c.2. Conocer los medios y recursos que pueden suministrar apoyo y orientación ante situaciones de ciberviolencia de género.

3. DISEÑO ESTRATÉGICO DE UN PROGRAMA PREVENCIÓN DE LA CIBERVIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES

3.1. Selección de las personas destinatarias de la intervención

La población a la que se destina el programa es la adolescencia temprana, concretamente para el curso de primero de Educación Secundaria, con el objetivo de intervenir antes de que se hayan manifestado o instaurado dinámicas de ciberviolencia en las relaciones de noviazgo adolescentes.

3.2. Diseño de actividades a desarrollar en el programa

El diseño de las actividades del programa está constituido por 6 sesiones, cada una de ellas relacionada con los objetivos específicos y operativos recogidos en el apartado de objetivos. Las actividades se desarrollarán en sesiones de 1 hora y media de duración, una vez a la semana, durante el transcurso de un trimestre del curso escolar.

3.2.1. Primera sesión

Tabla 1. Primera Sesión

Título de la sesión: "La ciberviolencia de género, ¿verdadero o falso?"
Tipo de actividad: Dinámica.
Objetivo: Adquirir conocimiento e información acerca de las distintas manifestaciones de la ciberviolencia y los agentes implicados en la misma.
Desarrollo: Actividad 1 Comenzaremos preguntando al alumnado sobre lo que es la "ciberviolencia" para saber el grado de conocimiento y consciencia que tienen sobre este tema, y aclarar conceptos.

Después, situaremos una cuerda en el suelo del aula. Pediremos al alumnado que se pongan justo encima de la cuerda, formando una fila. A continuación, se les explicará que se van a ir leyendo frases y, dependiendo de si creen que son verdaderas o no, se deben situar en el lado izquierdo (verdadera) o en el lado derecho (falsa) justificando su elección. Finalmente, se realizará un debate reflexivo, en el que se comentarán las frases anteriores, una por una, dejando que el alumnado debata y se proporcionan datos reales sobre la respuesta correcta a cada una de las afirmaciones.

Frases:

- La ciberviolencia no es tan dañina como el acoso escolar o bullying.
- La ciberviolencia la suelen sufrir más las chicas que los chicos.
- La ciberviolencia es menos frecuente que el acoso escolar (bullying).
- Los agresores de ciberviolencia de género solo pueden ser aquellas personas que mantienen o han mantenido relaciones afectivo-sexuales con las víctimas.
- La ciberviolencia de género solo se da entre iguales, es decir, entre personas de la misma edad.
- La ciberviolencia de género tiene consecuencias en la vida offline.

Actividad 2

Se continuará la sesión con una actividad en la que se van a tratar las diferentes manifestaciones de ciberviolencia que existen: sexting, sexcasting, sextorsión y grooming. Para ello, se pondrá un ejemplo de cada una de ellas y se hará desde las diferentes perspectivas de las personas implicadas, es decir, desde el punto de vista del agresor, de la víctima y de las/los espectadoras/es. Los ejemplos propuestos son los siguientes:

Caso 1. *Sexting*: "El otro día un colega envió por el grupo de WhatsApp de los amigos una foto de una chica en ropa interior. Comentó lo buena que estaba y que se la acababa de pasar un amigo suyo. Por lo visto la chica era la ex de ese amigo. El resto de chicos que estaban en grupo hicieron algunos comentarios respecto al físico de ella". (Punto de vista del observador).

Caso 2. *Sexcasting*: "Hoy he invitado a dos o tres amigos a mi casa para jugar a la Play y tomar unas cervezas. A mitad de la tarde me habla una chica con la que llevo unos meses quedando. La conversación va subiendo de tono y le pido hacer una videollamada por Whatsapp. Le digo a mis amigos que no hagan ruido, y que si quieren que pueden mirar, pero sin que ella se dé cuenta". (Punto de vista del agresor).

Caso 3. *Sextorsión*: "Hace un mes que estoy quedando con un chico. El otro día le envié por WhatsApp una foto un poco subida de tono. Ahora estoy hablando con él y me está diciendo que si voy a su casa que está solo. Yo no estoy todavía segura de querer mantener relaciones sexuales con él, pero me está diciendo que si no voy hoy a su casa, va a pasar la foto que le envié el otro día a medio instituto". (Punto de vista de la víctima).

Caso 4. *Grooming*: "Hace unos tres meses me empezó a seguir en Instagram un chico guapísimo. Me envió un mensaje directo y empezamos a hablar. Se llamaba Manu, era del pueblo de al lado y tenía un año más que yo. Llevábamos hablando más de un mes y me dijo que iba a venir a mi pueblo porque iba a ver a un amigo suyo que era de aquí y que si

ya de paso quedábamos. Llegué al parque donde habíamos quedado, cuando llevaba más de diez minutos esperando se me acercó un señor de unos 40 años y me dijo que él era Manu". (Punto de vista de la víctima). Tras la lectura de cada caso, se dividirá a la clase en cuatro grupos. A cada equipo se le asignará uno de los casos y deberán, desde el punto de vista de la narradora o el narrador, decir cómo habrían actuado y, así, generar un debate grupal.
Duración: 1 hora y media.
Materiales: Necesitaremos una cuerda y los casos planteados.

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Segunda sesión

Tabla 2. Segunda Sesión

Título de la sesión: "Consecuencias en la vida offline de la ciberviolencia de género"
Tipo de actividad: Dinámica
Objetivos: Analizar las consecuencias en la vida offline de la ciberviolencia de género. Fomentar una actitud y pensamiento crítico sobre el uso inadecuado de las NTIC.
Desarrollo: Actividad 3 Se trabajará principalmente el sexting y sexcasting como factor de riesgo que puede llegar a provocar graves consecuencias en la vida offline de la víctima. Para ello, pediremos al alumnado que por grupos de cuatro o cinco personas piensen cuatro consecuencias que estas conductas pueden tener en la vida online y offline de las víctimas. Posteriormente, se realizará una puesta en común que quedará reflejada en la pizarra del aula a la vista de todo el alumnado. A continuación, se expondrá el caso real de Amanda Todd, una chica que fue víctima de ciberviolencia de género a través un vídeo de YouTube. Tras la visualización del video se compararán las consecuencias mostradas por el alumnado en la puesta en común, y las consecuencias reales que tuvo este tipo de violencia en la vida offline de Amanda Todd. Esta comparación se realizará de manera que dé pie a la reflexión y a la libertad de opiniones. Actividad 4

En esta actividad, volveremos a realizar grupos de cuatro personas. Cada grupo tendrá que buscar en Internet casos reales de ciberviolencia de género y analizar quién o quiénes fueron las víctimas, quienes los agresores, quienes los observadores y qué papel adoptaron, en qué red social o página web y qué tipo o tipos de ciberviolencia de género se dieron. Finalmente, cada grupo expondrá su caso al resto de la clase.
Duración: 1 hora y media.
Materiales: Ordenadores con acceso a Internet y proyector para la visualización del video.

Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Tercera sesión

Tabla 3. Tercera Sesión

Título de la sesión: "Detectando ciberviolencias"
Tipo de actividad: Dinámica
Objetivo: Proporcionar herramientas para detectar e identificar casos de ciberviolencia.
Desarrollo: Actividad 5 Se presentan diferentes casos sobre formas de violencia psicológica y sexual a través de las redes sociales y dispositivos móviles. Proporcionando al alumnado recursos y herramientas para poder detectar la ciberviolencia de género a través de ejemplos. Los ejemplos propuestos son los siguientes: Caso 1. Acosar o controlar a tu pareja mediante el teléfono móvil: "Cuando salimos con María no deja de mirar el móvil ni un momento, siempre lo lleva en la mano y tiene una actitud distante hacia nosotras, cada vez que suena el móvil está ansiosa por contestar rápidamente. Un día se dejó el móvil sin querer en silencio y cuando lo desbloqueó nos enseñó las 17 llamadas de su novio y 20 WhatsApp preguntándole qué estaba haciendo, dónde estaba y con quién". Caso 2. Espiar el móvil de tu pareja. "Hace unos días me di cuenta de que mi pareja había estado espiado mis conversaciones de WhatsApp cuando estaba en la ducha, le había hablado a varios chicos haciéndose pasar por mí para comprobar si mantenía algún tipo de relación sentimental con alguno de ellos". Caso 3. Censurar las publicaciones de tu pareja en las redes sociales. "¿Te puedes creer que el otro día Sara quería subir una foto suya en bikini a Instagram? Está claro que se lo prohibí terminantemente, esas fotos solo me las puede enviar a mí". Caso 4. Controlar lo que hace tu pareja en las redes sociales. "El otro día Juan me escribió un comentario diciéndome que estaba muy guapa en la foto nueva que subí a Facebook,

no sabes la pelea tan grande que tuve con mi novio, me dijo que o lo bloqueaba o me dejaba”. Caso 5. Exigir la geolocalización a tu pareja. “El fin de semana pasado salí con mis amigas a dar una vuelta, nos recogimos tarde y cuando llegué a casa mi novio me exigió que le mandara mi geolocalización para comprobar que estaba en mi casa, ya que según él, alguien me había visto con un chico en un bar”. Caso 6. Obligar a tu pareja a que te envíe imágenes íntimas. “El otro día tuve una conversación subida de tono con mi novio en la que él me envió varias fotos suyas privadas, me dijo que le enviara alguna foto mía, yo le dije que me daba mucha vergüenza y no me atrevía. Él me dijo que era una aburrida y una sosa y dejo de hablarme. Finalmente, le envié las fotos”. Caso 7. Manipular a tu pareja para que te facilite sus claves personales. “Ana, necesito consejo, mi novio me ha pedido mi contraseña de Instagram. No sé qué hacer, dice que si no lo hago es porque tengo algo que ocultar y que en una relación de verdad no hay secretos”. Caso 8. Obligar a tu pareja a mostrar el chat con otra persona. “Cuando estaba con mi novio en un bar sentados me puse a leer los WhatsApp que me había enviado un amigo de clase, me estaba contando una historia muy divertida que le había pasado y empecé a reírme. Mi novio me pidió que le enseñara esa conversación tan graciosa con mi amiguito”. Caso 9. Mostrar enfado hacia tu pareja por no tener una respuesta inmediata online. “Hola amor, ¿qué estás haciendo? Te echo de menos. Nena, ¿por qué no me contestas? Tía te estás pasando has leído mi mensaje y pasas de mí, ¿de qué vas?”. Al presentarse los distintos casos, formamos diferentes grupos (uno por cada caso) y son ellos mismos los que deben de analizar qué ha pasado, de qué tipo de ciberviolencia se trata, cómo ha ocurrido, quiénes participan en ella, etc. Posteriormente, se les pide que sean ellos mismos los que expongan otros ejemplos que hayan vivido, que conozcan o que se lo inventen. Por último, cuando todos los grupos hayan finalizado se procede a realizar un debate entre todos los miembros de la clase.
Duración: 1 hora y media.
Materiales: Necesitaremos los casos planteados.

Fuente: Elaboración propia

3.2.4. Cuarta sesión

Tabla 4. Cuarta Sesión

Título de la sesión: "Yo decido"
Tipo de actividad: Dinámica
Objetivo: Reflexionar sobre las diferentes formas de actuación y toma de decisiones ante situaciones de ciberviolencia de género.
Desarrollo: Actividad 6 Se les pide a los alumnos y alumnas que en grupos continúen las siguientes conversaciones para que sean ellos mismos los que tomen las decisiones acerca de cómo actuarían ellos aportando diferentes alternativas de respuesta a cada uno de los relatos. Algunos ejemplos de casos con su posible alternativa de actuación y continuación de la historia son los siguientes: Caso 1. Buenos días guapa, ¿y esa última conexión? ¿Qué hacías conectada? ¿Con quién hablabas tan tarde? Me dijiste que te ibas a dormir. Estaba durmiendo puede que desbloqueara el móvil sin querer. Aun así no tienes porqué controlar mi tiempo ni mis espacios. Caso 2. ¿Qué tal fue el examen? ¿Bien? ¿Por qué no me respondes estando en línea? Me aparece el doble check. Ya te vale, encima de que me preocupo por ti. Estaba corriendo para coger el autobús y me estaba lloviendo a mares. No puedes exigirme una respuesta inmediata contesto cuando puedo y cuando me apetece. Caso 3. ¿Por qué no quieres hablar conmigo por teléfono? Llevas todo el día estudiando ¿no puedes dejarme ni 5 minutos de tu tiempo? Estoy ocupada haciendo unas cosas importantes. No puedo estar disponible las 24 horas para ti. Caso 4. He visto que te ha llegado una notificación de un mensaje directo en Instagram ¿por qué no lo has abierto? ¿por qué estoy aquí delante o qué? ¿no quieres que sepa con quien hablas? Miraré mis mensajes cuando yo quiera. Es mi privacidad no tienes por qué saber lo que hablo ni con quién. Así no demuestras que me quieres, solo que me contralas. Caso 5. ¿Dónde vas a ir con tus amigas? ¿Qué te has puesto? Mándame una foto que quiero verte, espero que no te hayas puesto la blusa del otro día tenía mucho escote. No tengo porqué enseñarte lo que llevo puesto ni darte explicaciones sobre lo que hago ni a donde voy en todo momento. No soy tu posesión ni puedes controlarme ni decidir sobre mí.

Actividad 7

En esta actividad se pretende enseñar a las y los adolescentes qué conductas podemos tolerar y cuáles no en la ciberviolencia. Para ello, vamos a utilizar una tarjeta verde (actitudes correctas), tarjeta amarilla (actitudes sobre las que tenemos que estar alerta) y tarjeta roja (actitudes intolerables).

Se presentan diferentes situaciones y por equipos deben decidir qué tarjeta dan a cada una de las situaciones. Las situaciones serán las siguientes:

- "Cuando mi novio o novia coge su móvil intento ver con quién está hablando por WhatsApp".
- "Controlo el número de seguidores de mi novia o novio para ver cuáles son sus nuevos amigos o amigas".
- "Mi novia o novio coge mi móvil cuando no estoy delante y revisa mis conversaciones".
- "Mi novia o novio me amenaza con publicar fotos mías íntimas si no hago lo que me pide".
- "Alguna vez he enseñado una foto o video íntimo de mi rollito a mis amistades".
- "He enviado alguna foto subida de tono a mi pareja aunque no estaba segura o seguro de hacerlo".
- "Mi novio o novia se ha enfadado conmigo porque estoy en línea y no le contesto".
- "Creo que compartir tus contraseñas con tu pareja es una muestra de confianza absoluta".
- "Cuando veo que la pareja de mi amiga o amigo la o lo controla a través de llamadas telefónicas, me da pena, pero prefiero no meterme, son cosas de pareja".
- "Cuando recibo vídeos o fotos íntimas de otras personas a través de grupos de WhatsaApp los borro al instante y exijo respeto".
- "Cuando veo comentarios obscenos o humillantes acerca de alguna foto ligera de ropa de una chica en Instagram, pienso que se lo merece por publicar esa foto".
- "Tus amistades te han echado la bronca porque no paras de hablar con tu pareja por WhatsApp cuando estás con ellos o ellas. En cambio, cuando estás con tu pareja no coges el móvil ni un segundo. Crees que no es para tanto y no entiendes por qué se mosquean".

Finalmente, se realiza una puesta en común con toda la clase, para encontrar semejanzas y diferencias entre las decisiones tomadas.

Duración: 1 hora y media.

Materiales: Necesitaremos los casos y situaciones inventadas.

3.2.5. Quinta sesión

Tabla 5. Quinta Sesión

Título de la sesión: "Sensibilización para promover un uso responsable de las TIC"
Tipo de actividad: Taller
Objetivos: Ofrecer recomendaciones para hacer un buen uso de las redes sociales y dispositivos móviles. Conocer los medios y recursos que pueden suministrar apoyo y orientación ante situaciones de ciberviolencia de género.
Desarrollo: Actividad 8 En esta sesión se llevará a cabo un taller de sensibilización para promover un uso responsable de las TIC en adolescentes. El taller será dividido en dos fases. Por un lado, se realizará una parte informativa, para formar a los chicos y chicas sobre el uso adecuado de las nuevas tecnologías. Se proporcionarán recomendaciones sobre la configuración acerca de la privacidad e identidad digital, el bloqueo y la denuncia, ignorar las provocaciones, pedir ayuda, etc. Se expondrán una serie de noticias publicadas en los periódicos, en relación con el inadecuado uso de las TIC y especialmente en relación con la ciberviolencia de género. Seguidamente se ofrece a las y los adolescentes algunos recursos que pueden utilizar cuando se encuentren ante un caso de ciberviolencia de género.
Duración: 1 hora y media.
Materiales: Necesitaremos las noticias que se van a mostrar al alumnado y los recursos disponibles en caso de detectar ciberviolencia de género.

Fuente: Elaboración propia

3.2.6. Sexta sesión

Tabla 6. Sexta Sesión

Título de la sesión: "Campaña de sensibilización para promover un uso responsable de las TIC"
Tipo de actividad: Taller
Objetivos:

Ofrecer recomendaciones para hacer un buen uso de las redes sociales y dispositivos móviles. Conocer los medios y recursos que pueden suministrar apoyo y orientación ante situaciones de ciberviolencia de género.
Desarrollo: Actividad 9 Se llevará a cabo una actividad práctica para sensibilizar a toda la comunidad educativa, especialmente a las familias, contando con la participación de las mismas en la actividad. Esta medida permite garantizar una mayor seguridad de los y las menores en la red. Se les propone a las y los adolescentes que lleven a cabo una campaña por grupos ofreciéndoles libertad para la realización de la misma (cortometraje, canción, página online, exposición oral, etc.). Para ello se les muestran algunos ejemplos de campaña.
Duración: 1 hora y media.
Materiales: Cartulinas, cámara de vídeo, ordenadores, etc.

Fuente: Elaboración propia

3.3. Seguimiento y evaluación de las sesiones

Para llevar a cabo el seguimiento del programa se utilizará un diario de campo grupal donde se anotará la cobertura de las sesiones (número de sujetos que asisten a la sesión y los agentes de intervención que participan en ella), acerca del procedimiento (las actividades que se han llevado a cabo y la duración de cada una de ellas) y acerca de los resultados obtenidos (el grado de consecución de los objetivos de las actividades realizadas). También se anotarán todos los elementos posibles que resulten de interés para la evaluación del progreso (observaciones, reflexiones, sentimientos, actitudes, problemas, preocupaciones, reflejar el ambiente del grupo, su participación, el clima generado, la implicación de los participantes en la actividad, etc.). Para esta evaluación de cada sesión se ha diseñado el siguiente instrumento:

Tabla 7. Instrumento de evaluación de las sesiones

EVALUACIÓN DE LA COBERTURA
Número de sujetos que asisten a la sesión diferenciado por sexo
Agentes de intervención que participan en la actividad
EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO
Se han realizado todas las actividades planteadas para la sesión
Se han realizado las actividades en la temporalización prevista
EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS
Grado de consecución de los objetivos de las actividades
Agentes de intervención que participan en la actividad
OBSERVACIONES (reflexiones, sentimientos, actitudes, problemas, preocupaciones, reflejar el ambiente del grupo, su participación, el clima generado, la implicación de los participantes en la actividad…).

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Con este trabajo se procura profundizar acerca de la ciberviolencia de género en las relaciones de noviazgo adolescentes. Son numerosos los estudios que demuestran la importancia de prevenir la ciberviolencia de género en la adolescencia temprana con el fin de evitar que se instauren o se mantengan relaciones de pareja en las que exista esta problemática.

El programa diseñado concibe a las y los adolescentes como sujetos activos tratando de aumentar su sentido de agencia para que sean ellas y ellos mismos los que cambien su situación. Se pretende que las y los adolescentes desarrollen una actitud y conciencia crítica acerca de la ciberviolencia, promoviendo la reflexión y su sentido de corresponsabilidad. Asimismo, se proporcionan herramientas y se desarrollan habilidades para que las y los adolescentes puedan identificar, detectar y actuar ante la ciberviolencia de género.

Por último, se quiere resaltar que las actividades propuestas están basadas específicamente en la fundamentación teórica y conceptual aportada previamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERRETTI, G. (2016). Análisis de las diferencias de género en las relaciones de pareja en estudiantes de bachillerato: la situación en Mallorca (Tesis Doctoral, Universitat Jaume I, Mallorca, España).

DÍAZ-AGUADO, M.J; MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN, J. (2013). La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

GIDDENS, A. (2000). Sociología. Alianza.

HINDUJA, S. y PATCHIN, J.W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. Deviant Behavior, 29(2), 129-156.

LUCIO, L. A. (2017). Los like y la fotografía de la ex pareja en el álbum de Facebook como detonante de cibercelos. La red como factor de riesgo en el noviazgo formal de estudiantes. En F. J. Herrero, F. J. y C. Mateos (Coords.). Del verbo al bit (pp. 154-177). Sociedad Latina de Comunicación Social.

MARTÍN, A., PAZOS, M., MONTILLA, M. C. y ROMERO, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. Educación XXI. 19(2), 405-429.

MENESINI, E. y SALMIVALLI, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. Psychology, Health Medicine, 22(1), 240-253.

MOLINA, J. A. y VECINA P. (2015). Bullying, ciberbullying y sexting ¿Cómo reaccionar ante una situación de acoso? Pirámide.

MORCILLO, J. M. (2015). Seguridad y prevención en redes sociales. Responsabilidades legales en Internet. En M. A. Verdejo. (Coord.), Ciberacoso y violencia de género en redes sociales. Análisis y herramientas de prevención (pp. 71-110). Universidad Internacional de Andalucía.

MUÑOZ, M., GONZÁLEZ M. P. y FERNÁNDEZ, L. (2016). Prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo. Madrid, España: Pirámide.

MUÑOZ-RIVAS, M., GONZÁLEZ-LOZANO, P., FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L. y FERNÁNDEZ, S. (2015). Violencia en el noviazgo realidad y prevención. Pirámide.

Oliva, G. (2015). Intervención con adolescentes que viven o que ejercen relaciones afectivo-sexuales abusivas u otras manifestaciones de violencia machista, desde los servicios sociales públicos de Barcelona para la atención ambulatoria de tratamiento en violencia machista. Ayuntamiento de Barcelona.

Organización Mundial de la Salud (2018). Organización Mundial de la Salud. http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

OUYTSEL, J.V., PONNET, K., WALRAVE, M. y TEMPLE, J. R. (2016). Adolescent cyber dating abuse victimization and its associations with substance use, and sexual behaviors. Public Health, 135, 147-151.

PÉREZ, J. M. y MONTALVO, A. (2011). Violencia de género prevención, detección y atención. Editorial Grupo 5.

QUESADA, M. S. (2015). Violencia de género y ciberacoso, análisis y herramientas de detección. En M. A. Verdejo. (Coord.), Ciberacoso y violencia de género en redes sociales. Análisis y herramientas de prevención (pp. 111-126). Universidad Internacional de Andalucía.

SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385.

WALKER, L. (1979). The battered woman. Nueva York: Harper & Row.

ZWEIG, J. M., LACHMAN, P., YAHNER, J. y DANK, M. (2014). Correlates of Cyber Dating Abuse Among Teens. Journal of Youth and Adolescence, 43, 1306-1321.

FACTORES DE RIESGO EN LA CIBERVIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN INSTAGRAM

Irene Bajo Pérez
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

En la actualidad, la sociedad está presenciando una nueva era digital en la que las tecnologías de la información y la comunicación han adquirido una gran importancia en nuestro día a día. La llegada de las redes sociales ha traído consigo la creación de nuevos paradigmas de información, relación y comunicación, cuyos patrones sociales, éticos y culturales son los ya preestablecidos en la sociedad offline. De esta forma, el sistema patriarcal, instaurado históricamente en sociedad española, ha traspasado las barreras y se ha sumergido de lleno en esta era, reproduciendo y adoptando nuevas formas de ejercer la violencia contra las mujeres, produciéndose así una digitalización de las violencias contra estas.

Este estudio tiene como objetivo principal investigar si la frecuencia del uso y la exposición del contenido que se muestra en Instagram tiene relación con la violencia que las mujeres reciben en esta red social por parte de los hombres. A su vez, este objetivo se divide en tres más específicos: El primero es examinar si existe una relación entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que las mujeres reciben ciberviolencia; el segundo, es estudiar si la modalidad del perfil en Instagram, esto es, si el perfil es público o privado, influye en la frecuencia con la que las mujeres reciben ciberviolencia; El tercero, es observar si aquellas mujeres que comparten con mayor frecuencia contenido en el que solo aparecen ellas, reciben con mayor frecuencia ciberviolencia en Instagram.

Para ello se ha empleado una metodología cuantitativa y se ha utilizado la red social Instagram como plataforma de estudio. La muestra está formada por 202 mujeres procedentes de la provincia de Salamanca, la edad de estas oscila entre 18 y los 30 años.

De los resultados extraídos se pueden destacar tres conclusiones: La primera es que aquellas mujeres que tienen un mayor número de seguidores y seguidoras reciben con mayor frecuencia ciberviolencia ejecutada por hombres a través de Instagram. La segunda conclusión es que la modalidad del perfil en esta red social influye en la frecuencia con la que las mujeres reciben ciberviolencia, siendo las que tienen el perfil público quienes más ciberviolencia reciben. Por último, la tercera conclusión nos muestra que aquellas mujeres que comparten con mayor frecuencia contenido en el que aparecen ellas solas a Instagram, reciben con mayor frecuencia ciberviolencia.

De esta forma, se podría entender que un elevado número de seguidores y seguidoras, tener el perfil de Instagram público y mostrar con frecuencia contenido en que las mujeres aparecen solas en esta red social, son factores de riesgo para las mujeres que reciben ciberviolencia por parte de los hombres. Sin embargo, es importante esclarecer que el mayor factor de riesgo existente que hace que se produzcan este tipo de violencias machistas, es ser mujer.

PALABRAS CLAVE

Ciberviolencia de género, Comunicación digital, Redes sociales.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad está inmersa en la era de la información y la comunicación. Con la creación de World Wide Web en 1990, se desarrollaron nuevas tecnologías que han modificado la forma en la que las personas interactúan socialmente (Castells, 2001). La utilización constante de estos dispositivos que se han adentrado en la vida de todas y todos, ha ido creado nuevos paradigmas de relación entre iguales, convirtiéndose su uso en una necesidad fundamental (Cobo, 2009).

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e internet han posibilitado la creación de plataformas de comunicación de masas: las redes sociales (Díaz-Aguado, 2014). Así, se ha generado un nuevo tipo de sociabilidad sustentado en la inmediatez, la digitalización, la voluntariedad y la constante conexión, donde cada persona puede construir su propia identidad, siendo selectiva con los contenidos que muestra al mundo (Castells, 2009).

Respecto a las redes sociales, Celaya (2008) distingue tres tipos: profesionales, generalistas y especializadas. Este estudio se centra en el segundo tipo[9], más concretamente en la plataforma Instagram, cuyo objetivo principal es compartir a través de fotografías, vídeos, textos y

[9] A este grupo pertenecen redes como Facebook, Twitter o Instagram. Las relaciones que tienen lugar en este tipo de redes son muy numerosas. El uso principal que se hace es compartir a través de fotografías, vídeos, textos y música información personal de la usuaria o el usuario. A su vez, sirven para entretener y mantener y crear nuevos vínculos con personas que con las que se comparte algún tipo de inquietud, gusto o preferencia (Celaya, 2008).

música, información personal de la usuaria o el usuario. A su vez, también sirve para entretener y mantener y crear nuevos vínculos con personas que con las que se comparte algún tipo de inquietud, gusto o preferencia (Romero-Rodríguez, 2014).

En este contexto de sociedad red en el que actualmente el mundo está sumergido, la realidad offline y la online están interconectadas, mezclándose entre sí y formando un conjunto. Es tal la interconexión, que cada vez es más difusa la línea que separa ambas realidades. De esta forma, las situaciones violentas también han sufrido un proceso de digitalización, existiendo una clara relación entre los comportamientos de violencia y acoso que suceden en la realidad offline y los comportamientos de ciberviolencia y ciberacoso que tienen lugar en la realidad online (Larrañaga Rubio et al., 2018; Orantos Blanco, 2016).

Las ciberviolencias son situaciones de violencia intimidatorias o mecanismos de control que tienen lugar en el ciberespacio y que se caracterizan por ser más sutiles y psicológicas, pero que pueden llegar a ser más peligrosas debido a que se puede ejercer las 24 horas del día y, en una cantidad elevada de ocasiones, bajo el anonimato (Blanco Ruíz, 2014; Cantón Correa & Alberich Pascual, 2018).

En este punto de digitalización de la violencia, no se puede obviar la diferencia existente entre mujeres y hombres. Las primeras reciben más violencia tanto offline como online que los segundos. Y suelen ser estos segundos quiénes más la ejercen (Pedraza Bucio, 2019).

Se podría afirmar que el sistema patriarcal[10] se ha adaptado a los nuevos tiempos y ha adecuado sus formas de ejercer violencia hacia las mujeres a las nuevas herramientas disponibles. Por este motivo, ha visto en las

---

[10] Este concepto viene del latín patriarcha, un compuesto formado por otras dos palabras: *pater* (padre), y *arché* (gobierno). De esta forma, el concepto patriarcado significa literalmente gobierno del padre. Así, se entiende como un tipo de organización social en el que la autoridad y el poder la ejerce el varón cabeza de familia sobre su mujer, hijas e hijos y esclavas y esclavos. Se basa en el sistema sexo-género para llevar a cabo esta posición de inferioridad social de las mujeres respecto a los varones, elaborando así un contexto explicativo de violencia contra las primeras (Amorós & De Miguel Álvarez, 2005; De Miguel Álvarez, 2008; Fontenla, 2008; González Vázquez, 2011).

nuevas tecnologías de la información y la comunicación una manera de reproducir los estereotipos de género y ejecutar violencia contra estas (Donoso Vázquez et al., 2018; Flores & Browne, 2017; Linares Bahillo et al., 2019).

En palabras de Flores y Browne (2017) "el patriarcado y sus intrínsecos modos de agresión se inmiscuirían en la sociedad de la información, sirviéndose de las tecnologías y aplicaciones para depositar sus expresiones".

Naciones Unidas (2018) por su parte, entiende la ciberviolencia contra las mujeres como aquellos actos de violencia de género que se cometen a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (teléfonos móviles, redes sociales virtuales, etcétera). Entre las violencias que más destacan, se encuentran la violación de la privacidad, el acoso y las amenazas (González Delgado & Trabadela Robles, 2020).

Según Naciones Unidas (2015) el 95% de las conductas agresivas, el acoso, el lenguaje insultante y las imágenes denigrantes que tienen lugar en el ciberespacio, están dirigidas hacia mujeres y son ejecutadas por hombres.

Otro de los estudios que arrojan luz sobre la magnitud de este problema se encuentra en la macroencuesta de la violencia contra la mujer (2020), en el que se exponen datos que revelan que un 18,4% de las mujeres encuestadas ha recibido insinuaciones inapropiadas, humillantes, intimidatorias, u ofensivas en redes sociales como Facebook, Instagram o Twitter; a un 24,9% le han hecho propuestas inapropiadas en redes sociales; y un 4,3% ha sido sujeto de publicación de fotos, vídeos o información muy personal en sitios como Facebook o Instagram.

Este tipo de prácticas pueden entenderse como una forma de ejercer violencia y perpetrar las posiciones de poder entre mujeres y hombres en el ciberespacio así como sucede en la realidad offline (Sánchez Valle & de Frutos Torres, 2012).

Las acciones que más llevan a cabo los hombres en el contexto de la ciberviolencia hacia las mujeres en las redes sociales virtuales son las siguientes: intentar un contacto constante a través del envío de solicitudes

o la emisión de mensajes masivos y comentarios en las publicaciones; la emisión de mensajes abusivos en los que humille o avergüence a las mujeres; o el envío de fotos sexuales que no han sido demandadas con anterioridad (Serra Perelló, 2018).

Este tipo de ciberviolencia posee una doble dimensión: Por un lado, los efectos negativos que genera, como problemas sociales y psicológicos; y por otro, la incapacidad de que estas mujeres puedan utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de forma plena sin albergar sentimientos de miedo, vergüenza o humillación (Estébanez & Vázquez, 2013; Torres Albero, 2013).

Se puede observar, por tanto, que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo avances y nuevas formas de desarrollo que facilitan la vida cotidiana a las personas, no obstante, este progreso también ha acarreado otros problemas, como la digitalización de la violencia contra las mujeres a través de los condicionamientos patriarcales y machistas que existen en la sociedad (García Jiménez et al., 2010; Wajcman, 2007; Zafra & López-Pellisa, 2019).

2. OBJETIVOS Y METEDOLOGÍA

2.1. Objetivos

Este estudio tiene como objetivo principal investigar si la frecuencia del uso y la exposición del contenido que se muestra en Instagram tiene relación con la violencia que las mujeres reciben en esta red social por parte de los hombres.

A su vez, este objetivo se divide en tres más específicos:

1. Examinar si existe una relación entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que las mujeres reciben ciberviolencia.
2. Estudiar si la modalidad del perfil en Instagram, esto es, si el perfil es público o privado, influye en la frecuencia con la que las mujeres reciben ciberviolencia.

3. Observar si aquellas mujeres que comparten con mayor frecuencia contenido en el que solo aparecen ellas, reciben con mayor frecuencia ciberviolencia en Instagram.

Ante estos tres objetivos se presentan tres hipótesis, una por cada objetivo específico planteado.

> H1: Sí existe relación entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que las mujeres sufren ciberviolencia en Instagram. De tal forma que, a mayor número de seguidoras y seguidores, mayor será dicha frecuencia.
>
> H2: La modalidad del perfil en Instagram sí condiciona la frecuencia con la que las mujeres sufren ciberviolencia en Instagram, siendo aquellas que lo tienen público quienes con mayor frecuencia la reciben.
>
> H3: Hay una correlación entre la frecuencia con la que las mujeres comparten contenido en las que aparecen ellas solas en su Instagram y la frecuencia con la que reciben ciberviolencia en este lugar. Así, aquellas que publican con mayor asiduidad, son las que más ciberviolencia experimentan.

2.2. Muestra y metodología

La muestra del estudio está conformada por 202 mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 30 años (M=22,11; DT=3,4). Todas ellas residen en la provincia o capital de Salamanca (España).

La selección de la muestra se realizó a partir de la técnica de muestreo no probabilístico, concretamente el muestreo de bola de nieve (Baltar & Gorjup, 2012).

En cuanto a la ocupación, el 67,6% estudia; el 18,3% trabaja; el 7,5% estudia y trabaja simultáneamente y el 4,2% está en paro, aunque ha trabajado con anterioridad. El resto de las mujeres (2,4%), están opositando, buscando su primer empleo, o tiene un trabajo doméstico no remunerado.

En este estudio se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa. Para recoger los datos necesarios se ha aplicado un cuestionario en el que se trataban aspectos relevantes sobre la violencia existente en Instagram; concretamente la ciberviolencia y el ciberacoso ejercido hacia las mujeres por el hecho de serlo (Arnold et al., 2002). Las fechas de recopilación de datos oscilan entre el 10 de febrero de 2020 y el 14 de marzo de 2020.

Este instrumento contiene preguntas sociodemográficas que permitirán conocer y diferenciar a la muestra. Estas son las siguientes:

- Edad.
- Ocupación.
- Estudios terminados.

A su vez, también se incluyen preguntas destinadas a saber cuál es el uso que le dan a Instagram en cuanto a relación e interacción con el resto de personas.

- ¿Cuántas personas te siguen?
- ¿Cómo tienes tu perfil, público o privado?
- ¿Con qué frecuencia compartes contenido en Instagram en la que aparezcas tú sola?

Por último, se pretende analizar la frecuencia con la que las mujeres han sufrido violencia y acoso a través de dos ítems evaluados en una escala Likert con cuatro alternativas de respuesta, desde 1 (nunca) a 4 (siempre). Los ítems eran los siguientes:

- ¿Con qué frecuencia has recibido mensajes de forma insistente sin tú contestar?
- ¿Con qué frecuencia has recibido contenido sexual sin haberlo pedido?

El conjunto de los tres ítems tuvo un coeficiente α de Cronbach de 0,81.

El análisis ha sido realizado con el programa estadístico IBM SPSS Statistics 26. A través de él se han estudiado estadísticos descriptivos por cada variable existente, tablas de contingencia, prueba chi-cuadrado de Pearson, pruebas de normalidad y distribución Gamma.

3. RESULTADOS

3.1. Número de seguidores y seguidoras

En el Quadro 1 se puede observar cómo casi el 73% de las mujeres que tienen menos de 100 seguidores y seguidoras, han contestado que nunca han recibido mensajes de forma insistente sin ellas contestar. No obstante, en este mismo grupo se observa cómo un 9% de ellas sí que lo ha recibido casi siempre.

Es destacable el hecho de que a medida que aumentan los seguidores y las seguidoras, disminuye el porcentaje de mujeres que marcan la opción nunca y van tomando importancia el resto de las opciones de respuesta. De la misma manera, la opción siempre va aumentando en función del aumento de seguidores y seguidoras.

Por último, si se observan los grupos de mujeres que tienen entre 1.001 y 2.000 seguidores y seguidoras y las que tienen más de 2.000, se puede ver cómo un 62,5% y un 83,30% respectivamente han afirmado que han sufrido este tipo de violencia por parte de hombres bastantes veces, casi siempre o incluso siempre.

Quadro 1. Relación entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que ha recibido mensajes de forma insistente sin ella contestar

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Menos de 100	72,70%	18,20%	0,00%	9,10%	0,00%
Entre 101 y 200	61,10%	16,70%	11,10%	5,60%	5,60%
Entre 201 y 500	39,60%	43,40%	13,20%	1,90%	1,90%
Entre 501 y 1.000	21,20%	56,10%	15,20%	3,00%	4,50%
Entre 1.001 y 2.000	2,50%	35,00%	52,50%	2,50%	7,50%
Más de 2.000	0,00%	16,70%	50,00%	33,30%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente Quadro, el número 2, se puede observar la misma dinámica anteriormente descrita. A medida que el número de seguidores y seguidoras aumenta, las mujeres que declaran no haber recibido nunca

contenido sexual a través de Instagram sin haberlo demandado disminuye existiendo una correlación inversa entre ambas variables.

Concretamente, casi un 82% de las mujeres que tienen menos de 100 seguidoras y seguidores ha declarado que nunca ha recibido este tipo de contenido, frente al 33,30% de las mujeres que han marcado la misma respuesta en el grupo de las que tienen más de 2.000.

En esta pregunta, destaca que, por lo general, muy pocas mujeres han declarado que hayan vivido esta situación casi siempre o siempre. No obstante, casi un 67% de aquellas que tienen más de 2.000 seguidores y seguidoras han afirmado que la han vivido bastantes veces.

Si se focaliza el análisis en las opciones de respuesta algunas veces y bastantes veces, se puede ver que por lo general, a medida que aumenta el número de seguidores y seguidoras, aumenta también el porcentaje de mujeres que han seleccionado esta opción.

Por último, también es necesario mencionar que, pese a que en conjunto las mujeres que poseen más de 2.000 seguidores y seguidoras sufren con mayor frecuencia el recibo de contenido sexual sin haberlo demandando, un 5,60%, un 3,80% y un 1,50% de aquellas que tienen entre 101 y 200, entre 201 y 500 y entre 501 y 1.000 seguidores y seguidoras respectivamente, han declarado sufrir esta situación siempre.

Quadro 2. Relación entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que ha recibido contenido sexual sin haberlo pedido

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Menos de 100	81,80%	9,10%	0,00%	9,10%	0,00%
Entre 101 y 200	72,20%	11,10%	11,10%	0,00%	5,60%
Entre 201 y 500	75,50%	17,00%	1,90%	1,90%	3,80%
Entre 501 y 1.000	51,50%	36,40%	7,60%	3,00%	1,50%
Entre 1.001 y 2.000	42,50%	40,00%	15,00%	2,50%	0,00%
Más de 2.000	33,30%	0,00%	66,70%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

3.2. Modalidad del perfil

En cuanto a la relación entre la modalidad del perfil de Instagram y la frecuencia con la que reciben mensajes de forma insistente sin ellas contestar, se puede observar en el Quadro 3 cómo aquellas mujeres que tienen su perfil público, lo han sufrido con mayor frecuencia que aquellas que lo tienen privado.

Más del 52% de las mujeres que tienen el perfil público declaran haber recibido este tipo de violencia por parte de hombres bastantes veces, casi siempre o siempre. Tan solo un 16,70% aseguran no haberla recibido nunca, y un 31% testifican que algunas veces.

Respecto a aquellas que tienen el perfil privado, más de un 24% han recibido mensajes de forma insistente bastantes veces, casi siempre o siempre. La diferencia con las que lo tienen público es de 28 puntos porcentuales. Por otro lado, un 31,60% afirma no haber recibido este tipo de violencia nunca y un importante 44,10% aseguran haberla recibido algunas veces.

Quadro 3. Relación entre la modalidad del perfil y la frecuencia con la que ha recibido mensajes de forma insistente sin ella contestar

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Público	16,70%	31,00%	40,50%	7,10%	4,80%
Privado	31,60%	44,10%	17,10%	3,30%	3,90%

Fuente: Elaboración propia

En el Quadro 4 se expone la relación entre la modalidad de la cuenta de Instagram y la frecuencia con la que las mujeres reciben contenido sexual sin haberlo demandado.

Como ya se ha comentado anteriormente, un elevado porcentaje de mujeres declaran no haber sufrido nunca este tipo de violencia No obstante, sí se pueden observar grandes diferencias entre aquellas que lo tienen público (42,90%) y las que lo tienen privado (63,80%). Esta misma diferencia se encuentra también entre aquellas que han contestado que casi siempre o siempre reciben estos mensajes de contenido sexual. Así, un

9,60% de las mujeres que tienen el perfil público ha seleccionado una de estas opciones frente a un 3,30% que tiene el perfil privado.

En cuanto a las mujeres que dicen haber sufrido este tipo de violencia bastantes veces, existe una gran similitud en el porcentaje de las que tienen el perfil público (9,50%) y las que lo tienen privado (9,20%).

Por último, se aprecian diferencias importantes entre las mujeres que han recibido contenido sexual algunas veces en función de la modalidad de su perfil. De esta manera, un 38,10% de las mujeres que lo tienen público, han seleccionado esta opción frente al 23,70% de las que lo tienen privado, existiendo más de 14 puntos porcentuales de diferencia.

Quadro 4. Relación entre entre la modalidad del perfil y la frecuencia con la que ha recibido contenido sexual sin haberlo pedido

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Público	42,90%	38,10%	9,50%	4,80%	4,80%
Privado	63,80%	23,70%	9,20%	2,00%	1,30%

Fuente: Elaboración propia

3.3. Frecuencia con la que una mujer comparte contenido en el que salga ella sola

En el Quadro 5 se presenta la relación existente entre la frecuencia con la que una mujer sube contenido en el que sale ella sola en Instagram y la frecuencia con la que recibe violencia en esta misma red social.

De manera global, se observa cómo las mujeres que suben contenido en el que aparecen ellas solas con mayor frecuencia, reciben con mayor frecuencia violencia por parte de hombres.

Las mujeres que nunca han subido una foto suya son, como ya se ha comentado, aquellas que menos violencia reciben. Así, un 75% de ellas ha declarado que nunca se han visto sometidas a esta situación y un 25% lo ha hecho algunas veces.

En contraposición, entre aquellas que realizan esta acción de forma diaria, un 60% ha recibido mensajes de manera insistente sin contestar bastantes veces y un 20% los ha recibido siempre. No obstante, un 20% declara no haber sufrido nunca este tipo de violencia machista.

En otro orden de las cosas, también es importante incidir en las diferencias existentes en la violencia recibida entre las mujeres que han contestado que suben este tipo de contenido semanal, mensual y anualmente.

En cuanto a las primeras, un 50% de ellas ha afirmado que ha recibido este tipo de violencia bastantes veces (40%) o casi siempre (10%). Sin embargo, resulta curioso que ninguna ha declarado recibir esta violencia siempre como sí lo han hecho las que suben fotos de forma mensual (5,90%) y de forma anual (2%) pese a que el porcentaje de mujeres que lo han recibido bastantes veces, casi siempre o siempre es mayor en aquellas que suben este contenido con mayor frecuencia.

Quadro 5. Relación entre la frecuencia con la que sube una foto de ella sola y la frecuencia con la que ha recibido mensajes de forma insistente sin ella contestar

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Diariamente	20,00%	0,00%	60,00%	0,00%	20,00%
Semanalmente	6,70%	43,30%	40,00%	10,00%	0,00%
Mensualmente	23,80%	46,50%	20,80%	3,00%	5,90%
Anualmente	44,00%	36,00%	14,00%	4,00%	2,00%
Nunca	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la relación entre la frecuencia con la que las mujeres suben contenido en el que aparece ella sola y la frecuencia con la que recibe contenido sexual sin haberlo demandado, se puede observar a través del siguiente Quadro, el número 6, que aquellas mujeres que comparten con mejor frecuencia contenido en las que aparecen ellas solas, reciben menos contenido sexual no deseado.

De esta manera, según los datos, aquellas que nunca han subido una foto suya, tampoco han recibido nunca contenido sexual sin haberlo solicitado.

Se puede observar cómo el porcentaje que aquellas que han dicho que nunca han recibido este tipo de violencia por parte de hombres, aumenta según disminuye la frecuencia con la que comparten contenido exclusivamente suyo.

En cuanto a las mujeres que suben contenido en el que aparecen ellas solas diariamente, un 20% ha declarado haber recibido este contenido algunas veces y un 40% bastantes veces. No obstante, ninguna perteneciente a este grupo lo ha recibido casi siempre o siempre.

Son destacables los porcentajes de las mujeres que suben contenido en las que aparecen ellas solas semanalmente. Así, un 30% de ellas ha recibido contenido sexual indeseado algunas veces, un 20% bastantes veces, un 3,30% casi siempre y otro 3,30% siempre.

De esta manera, en este caso, las mujeres que comparten este tipo de contenido semanalmente reciben con mayor frecuencia contenido sexual sin haberlo demandado por parte de hombres que aquellas que suben el contenido de forma diaria.

Quadro 6. Relación entre la frecuencia con la que sube una foto de ella sola y la frecuencia con la que ha recibido contenido sexual sin haberlo pedido

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
Diariamente	40,00%	20,00%	40,00%	0,00%	0,00%
Semanalmente	43,30%	30,00%	20,00%	3,30%	3,30%
Mensualmente	53,50%	32,70%	8,90%	4,00%	1,00%
Anualmente	76,00%	18,00%	2,00%	0,00%	4,00%
Nunca	100%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia

4. CONSLUSIONES

El objetivo principal de este estudio era investigar si la frecuencia del uso y la exposición del contenido que se muestra en Instagram tiene relación con la violencia que las mujeres reciben en esta red social por parte de los hombres. Este, a su vez, se dividía en tres más específicos: Examinar si existe una relación entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que las mujeres reciben ciberviolencia; Estudiar si la

modalidad del perfil en Instagram, esto es, si el perfil es público o privado, influye en la frecuencia con la que las mujeres reciben ciberviolencia; Observar si aquellas mujeres que comparten con mayor frecuencia contenido en el que solo aparecen ellas, reciben con mayor frecuencia ciberviolencia en Instagram.

En cuanto al primer objetivo, se puede observar cómo sí existe una relación directa entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que las mujeres reciben mensajes de forma insistente por parte de hombres sin ellas contestar y la frecuencia con la que reciben contenido sexual sin haberlo demandado. Así, aquellas que tienen un mayor número de seguidores y seguidoras reciben con más frecuencia este tipo de violencia machista que aquellas que cuyo número es menor.

De esta forma, la H1: «Sí existe relación entre el número de seguidores y seguidoras y la frecuencia con la que las mujeres sufren ciberviolencia en Instagram. De tal forma que, a mayor número de seguidoras y seguidores, mayor será dicha frecuencia», vinculada al primer objetivo, puede darse por válida.

Respecto al segundo objetivo, los datos muestran cómo sí existen diferencias en cuanto a la violencia machista recibida según la modalidad del perfil. De esta manera, aquellas mujeres que tienen el perfil de Instagram público, reciben con mayor frecuencia este tipo de violencia.

Por ello, la H2: «La modalidad del perfil en Instagram sí condiciona la frecuencia con la que las mujeres sufren ciberviolencia en Instagram, siendo aquellas que lo tienen público quienes con mayor frecuencia la reciben», vinculada al segundo objetivo, también puede validarse.

Por último, en lo que concierne al tercer objetivo, se observa cómo no existe una relación perfecta entre la frecuencia con la que las mujeres comparten contenido suyo en Instagram y la frecuencia con la que reciben violencia. Pese a que el número de mujeres que sufre este tipo de violencia sea mayor en aquellas que suben contenido con más asiduidad, la frecuencia con la que la reciben es mayor en las que comparten contenido de forma mensual, semanal y anual respectivamente.

Por lo tanto, la H3: «Hay una correlación entre la frecuencia con la que las mujeres comparten contenido en las que aparecen ellas solas en su Instagram y la frecuencia con la que reciben ciberviolencia en este lugar. Así, aquellas que publican con mayor asiduidad, son las que más ciberviolencia experimentan», vinculada al tercer objetivo, se puede validar tan solo de forma parcial.

En conclusión, tener una alta cantidad de seguidoras y seguidores, tener el perfil público y compartir contenido en el que la mujer en cuestión salga sola, son factores de riesgo para recibir con mayor frecuencia violencia machista en Instagram, traducida, en este caso, en recibir mensajes insistentes sin contestar por parte de hombres y recibir contenido sexual sin haberlo demandado previamente.

No obstante, estos factores no deben de hacer en ningún caso cambiar la forma de ser, de proceder y de estar en la realidad online a las mujeres, sino que esto sirve como herramientas de información para poder desarticular este tipo de violencias desde dentro, ya que no hay que olvidar en ningún momento que el único factor que el sistema patriarcal requiere para ejercer violencia hacia las mujeres tanto en la realidad offline como en la online es, en efecto, ser mujer.

Para terminar, me parece importante apuntar que hay tener en cuenta algunas limitaciones del trabajo a la hora de interpretar los resultados. Por un lado, la muestra no es excesivamente grande debido a que el cuestionario se cerró el día siguiente de declararse el Estado de Alarma en España, entendiendo que los masivos discursos del odio que se estaban creando en las redes sociales virtuales por diversos motivos políticos y sociales podían confundir a las mujeres que contestasen el cuestionario. Por otro, los instrumentos de autoinforme conllevan el riesgo de que las encuestadas hayan podido contestarse en función de lo socialmente aceptado. Por último, este artículo forma parte de una tesis extensa en la que se utiliza la triangulación metodológica, permitiendo así profundizar en los aspectos planteados desde las técnicas cualitativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorós, C., & De Miguel Álvarez, A. (2005). Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Editorial Minerva.

Arnold, M., Vivianco, M., Gaínza, Á., Cottet, P., Canales, M., Rodríguez, T., Martinic, S., Ghiso, A., Asún, R., Jiménez, J., Márquez, R., & Montecinos, S. (2002). Metodologías de investigación social Introducción a los oficios. LOM Ediciones, 407.

Baltar, F., & Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. Intangible Capital, 8(1), 123–149. https://bit.ly/3bSnaoL

Blanco Ruíz, Á. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. Comunicación y Medios, 30, 124–141. https://bit.ly/2KtnyPb

Cantón Correa, J., & Alberich Pascual, J. (2018). Visualizando ciudades a través de Instagram: la construcción de la cultura visual urbana. Investigación multimedia: el análisis de contenido en la era digital. 231–254. https://bit.ly/3hUUjiJ

Castells, M. (2001). La era de la información. Alianza Editorial.

Castells, M. (2009). La apropiación de las tecnologías: cultura juvenil en la era digital. Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación, 81, 111–113.

Celaya, J. (2008). La Empresa en la WEB 2.0. Editorial Grupo Planeta.

Cobo Romani, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. Zer: Revista de Estudios de Comunicación, 14(27), 295–318. https://bit.ly/30Y1N99

De Miguel Álvarez, A. (2008). Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias. Revista de Estudios de Juventud, 83, 1–23.

Delegación Del Gobierno Contra La Violencia De Género. (2020). Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019. 341. https://bit.ly/2RWrZSw

Díaz-Aguado, M. J. (2014). La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. Educacion XX1, 21(1), 109–134. https://bit.ly/2Y6ML5j

Estébanez, I., & Vázquez, N. (2013). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales: Una aproximación cualitativa al uso que hacen de las redes sociales las y los jóvenes de la CAPV. In Bilbao: Observatorio vasco de la Juventud. https://bit.ly/3p24aaQ

Flores, P., & Browne Sartori, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15(1), 147–160. https://bit.ly/2M1RT7N

Fontenla, M. (2008). ¿Qué es el patriarcado? Mujeres En Red. El Periodico Feminista.

García Jiménez, A., Beltrán Orenes, P., & Núñez Puente, S. (2010). Una aproximación al concepto de frontera virtual. Identidades y espacios de comunicación. (Spanish). Revista Latina de Comunicación Social, 13, 1–8. https://bit.ly/39PcLYl

González Delgado, A., & Trabadela Robles, J. (2020). Movimientos reaccionarios en redes sociales. Violencia de género en línea. Identidad Y Cultura. Creación De Conocimiento. 59–80.

González Vázquez, A. (2011). Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en el estudio sociológico y antropológico de las sociedades de mayoría musulmana. Papers, 98(3), 489–504. https://bit.ly/3nVoeKD

Larrañaga Rubio, E., Navarro, R., & Yubero Jiménez, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 56, 19–28. https://bit.ly/39PcR29

Linares Bahillo, E., Royo Prieto, R., & Silvestre Cabrera, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales, 28, 201–222. https://bit.ly/35TwN2p

Naciones Unidas. (2015). Cyberviolence against women and girls. https://bit.ly/3hZEmb5

Naciones Unidas. (2018). Report of the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences on online violence against women and girls from a human rights perspective.

Orantos Blanco, A. B. (2016). Las Redes Sociales como Medios de Comunicación de Masas. Una perspectiva de Género. Innovación Universitaria: Digitalización 2.0 y Excelencia En Contenidos, 308–318.

Pedraza Bucio, C. (2019). Cibermisoginia en las redes sociodigitales: Claves para el análisis desde la masculinidad. Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia, 14, 51–66. https://bit.ly/2M524IC

Romero-Rodríguez, L. (2014). La vida en red: Identidades en estudiantes adolescentes. Perspectivas Docentes 51, 51, 25–33. https://bit.ly/3p09Thk

Sánchez Valle, M., & De Frutos Torres, B. (2012). ¿Marca el género la diferencia? Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación, 92, 50–59. https://bit.ly/341HjTQ

Serra Perelló, L. (2018). Las violencias de género en línea. In Pikara Magazine. https://bit.ly/3bR5Y2T

Torres Albero, C. (2013). El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 163. https://bit.ly/2XTaiGD

Wajcman, J. (2007). From women and technology to gendered technoscience. Information, Community and Society, 10(3), 287–298.

Zafra, R., & López-Pellisa, T. (2019). Ciberfeminismo: De vns matrix a laboria cuboniks. Holobionte Ediciones.

CIENCIA

GÉNERO Y CIENCIA: RECUPERANDO EL LEGADO DE LA FÍSICA MATEMÁTICA MILEVA MARIC

Ana María De La Torre Sierra
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Desde el siglo XVII se le ha atribuido a la ciencia un carácter objetivo, racional y neutral, vinculando estos atributos al género masculino. Por el contrario, lo femenino se ha relacionado con lo subjetivo y lo irracional. Estableciendo, de esta forma, una dicotomía entre hombres y mujeres y entre los conceptos de público y privado. Se relegan así las funciones de las mujeres en la sociedad al cuidado de la casa y de los hijos, y se comienza a ver la ciencia como un ámbito único de hombres donde los objetos de estudio de las investigaciones son fenómenos que solo resultan de interés para el hombre, el sujeto de estudio es el hombre, y quienes realizan todas estas investigaciones también son exclusivamente hombres.

Sin embargo, ha habido muchas mujeres a lo largo de la historia que se han dedicado a la ciencia. Estas mujeres han sido capaces de abrirse camino e incluirse en un mundo exclusivamente masculino y de superar todas las críticas sociales. Y, aun así, estas científicas y sus trabajos han sido minusvalorados e invisibilizados sistemáticamente a lo largo de la historia.

Por esto, existe la necesidad de rectificar el androcentrismo de los estudios tradicionales y de crear, como apunta la escritora, física y feminista estadounidense Evelyn Fox Keller (1985), una "ciencia sin género", que nombre y se exprese de muchas maneras diferentes, arrancando de raíz las categorías binarias de género. Permitiendo así, que prosperen diferentes concepciones de mente y naturaleza. Para lograr esto, considero fundamental la aplicación de una perspectiva de género, en todos los aspectos vitales y, en especial, dentro del mundo científico.

No obstante, la perspectiva de género en ciencia es aún una asignatura pendiente. Todavía siguen existiendo sesgos y estereotipos de género que provocan una construcción androcéntrica y por tanto parcial y subjetiva del conocimiento científico.

Por estas razones, el presente capítulo pretende contribuir a la lucha por el reconocimiento del legado femenino en la ciencia. Desde una perspectiva de género se analizan diferentes artículos científicos y literatura académica que tratan sobre la vida de Mileva Maric, más conocida como Mileva Einstein, una física y matemática del siglo XIX y XX. Mileva fue totalmente omitida de la historia de la ciencia, eclipsada por la fama que alcanzó su marido, Albert Einstein. Varios estudios apuntan la importancia de la

participación de Mileva en las investigaciones publicadas por el reconocido científico, las cuales llegaron a ser merecedoras de un Premio Nobel.

PALABRAS CLAVE

Mujer, Sexismo, Género, Ciencia, Androcentrismo.

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación de la perspectiva de género es importante en cualquier ámbito, y aún más si se trata de ciencia e investigación educativa. El principal motivo es que, de manera general y tradicional, hemos aprendido a considerar la ciencia como un conocimiento absoluto, objetivo y verdadero, que se obtiene siguiendo las reglas del método científico. Sin embargo, desde el feminismo, la ciencia no se concibe como una actividad neutral, libre de condicionantes culturales y sociales. Por el contrario, la ciencia es juzgada como un producto social y se busca desvelar las bases ideológicas sobre las que se asienta (Harding, 1998; Keller, 2001). En su ideología se presenta un modelo androcéntrico que gira en torno a la masculinidad y genera y legitima sesgos y prejuicios sexistas. Se establece así un mundo dicotómico que confronta a mujeres y hombres, estableciendo como objetivo lo masculino y subjetivo lo femenino.

Además, los propios investigadores e investigadoras, que tienen la enorme responsabilidad de colaborar en la construcción del conocimiento, están condicionados, de una forma u otra, por el género y la cultura. De esta forma, una falta de perspectiva de género en su actividad profesional, conlleva a errores y sesgos muy peligrosos en cuanto a la forma de percibir, entender y, en consecuencia, expresar ese conocimiento. Por ello, es esencial integrar la perspectiva de género, de manera transversal, en todas las fases de la investigación, es decir, en el diseño, interpretación y difusión de sus resultados, para garantizar una validez científica.

El objetivo de incorporar una perspectiva de género en la ciencia y en la educación es alcanzar una investigación social de más calidad y enriquecer el conocimiento científico. Como resultado, se obtiene una visión más completa de la realidad, sin infravalorar, ni invisibilizar a la mitad

de la población, las mujeres. A lo largo de la historia, desde la educación y la academia, se ha producido una ocultación femenina, en cuanto a sus logros culturales, contribuciones sociales y sobre todo científicas, lo que nos lleva a preguntarnos si no ha habido alguna mujer relevante en este ámbito. En contraposición a las inexistentes aportaciones femeninas en la ciencia que podemos encontrar en la mayoría de los libros de texto, descubrimos que no sólo hay mujeres detrás de grandes científicos o alguna mujer destacable, sino muchísimas.

En este caso, la científica seleccionada, para realizar el presente estudio, se trata de Mileva Maric. Nuestra principal finalidad se trata de poner en valor su vida, sus logros y su aportación al conocimiento científico, desde una perspectiva de género, desvelando los sesgos misóginos que encontramos en el tratamiento que ha recibido esta gran científica por parte de la comunidad científica y que ponen en riesgo el modo en el que se transmite sus contenidos desde la enseñanza.

2. VIDA Y OBRA DE MILEVA MARIC

En primer lugar, se realiza una breve compilación de la vida personal y profesional de Mileva Maric, para conocer quién fue esta mujer y científica y a qué dedicó su vida. Este apartado biográfico nos permite analizar adecuadamente, desde la perspectiva de género, el trato que ha recibido por parte de la comunidad científica y los medios de comunicación a lo largo de la historia.

Mileva Maric nació el 19 de diciembre de 1875 en Titel, zona por aquel entonces perteneciente al Imperio Astro-Húngaro, en el seno de una familia serbia adinerada. Ninguno de sus padres eran intelectuales, pues Milos Maric, su padre, era oficial del ejército; y su madre, Marija Ruzic, hija de unos adinerados terratenientes. Mileva nació con una dislocación congénita de cadera que le provocará una cojera durante toda su vida.

Desde pequeña Mileva muestra una inteligencia fuera de lo normal. Comienza estudiando en el colegio para niñas de Novi Sad y continúa sus estudios en el instituto secundario de Sremska Mitrovica, graduándose con las mejores calificaciones en matemáticas y física.

Debido al gran potencial que mostraba su hija, los padres de Mileva deciden costearle los mejores estudios. Marija Ruzic y Milos Maric piden un permiso especial para que su hija sea aceptada como alumna privada en el Colegio Real de Zagreb y así poder estudiar matemáticas y física, asignaturas reservadas para los hombres.

Así, Maric continúa sus estudios de bachillerato en la Escuela Superior Femenina de Zurich y en 1896 realiza el examen de ingreso en la Universidad de Medicina de esta misma ciudad. Solo estudiará Medicina durante un semestre, pues se da cuenta que lo que verdaderamente le gusta son las matemáticas y la física. De esta forma, aprueba el examen de acceso al Instituto Politécnico de Zúrich y comienza a estudiar matemáticas y física. Es durante este periodo cuando conoce a Albert Einstein.

En 1897 se traslada a Heidelberg (Alemania), donde recibirá clases por parte de Phillip Lenard (premio Noel) sobre el efecto fotoeléctrico y la teoría cinética de los gases. Pero pronto regresa a Zurich para continuar con sus estudios.

A final de 1900 Mileva no se presenta a los exámenes de licenciatura, abandonando el Politécnico de Zurich sin certificado alguno y no continuando con su doctorado. Esto se debió a que queda embarazada de Einstein, hecho que trataron de ocultar ya que no estaban casados. Por lo que a principios de 1901, en casa de los padres de Mileva (sur de Hungría), nace su primera hija, Lieserl, la cual no se sabe bien si fue dada en adopción o murió de fiebre escarlatina. Sin embargo, Mileva volvió al año siguiente a Zurich y se licenció en la Politécnica.

En 1903, Mileva y Albert contraen matrimonio en una sencilla ceremonia civil, cuando Eintein consigue un trabajo en la Oficina de Patentes de Berna como perito técnico. En 1904 nace Hans Albert Einstein. Durante estos años Mileva se dedica a investigar y escribir postulados, los cuales discutía con Albert cuando este llegaba del trabajo, a la vez que cuidaba de su casa y de su hijo.

En 1905 publican en *Annalen der Physik* tres artículos, uno sobre la naturaleza cuántica de la luz y el efecto fotoeléctrico; otro sobre la mecánica estadística y el movimiento browniano; y el tercero sobre la teoría

especial de la relatividad. Los manuscritos de estos artículos llegaron a la editorial firmados por "Einstein-Marity" (Marity es la traducción de Maric en húngaro), pero se publican con el nombre de Einstein. Más tarde, estos manuscritos serán destruidos por el propio Albert.

Estos artículos suscitan tal controversia que unos años más tarde, en 1909, se le ofrece a Albert Einstein una plaza en la Universidad Politécnica de Zurich como profesor de Física Teórica. Durante este periodo, era Mileva quien preparaba las clases de Albert y quien llevaba la correspondencia con los científicos.

En 1910, Mileva da a luz a otro varón, Eduard Einstein, un niño muy inteligente y sensible que nace con síntomas de esquizofrenia.

En 1913 la relación entre Mileva y Albert se empieza a deteriorar. Einstein comienza a comportarse como un verdadero tirano con ella, insultándola e incluso atacándola físicamente. En 1914 la familia se muda a Berlín porque a él le vuelen a ofrecer otra plaza de profesor, esta vez en el Instituto Kaiser Guillermo. Es durante este año cuando Mileva descubre que Albert lleva manteniendo desde hace tres años relaciones con su prima Elsa Einstein, por lo que Maric y los niños se vuelven a Zurich. La situación continúa y en 1916 Albert le deja claro a Mileva que no quiere seguir con ella y que renuncia a sus hijos, llegando a escribirle una humillante carta en la que le impone a Mileva una serie de obligaciones. No será hasta 1919 cuando se divorcian legalmente. Tras la separación Mileva padece un trastorno psiquiátrico que le afecta a la marcha y la deja en cama durante tres años.

En 1922 Einstein recibe el premio Nobel y le entrega todo el premio económico a Mileva, pues era parte del acuerdo de divorcio. En 1929 a su hijo menor, Eduard, se le diagnostica esquizofrenia y Mileva gasta todo su dinero en tratamientos y guardaespaldas que controlasen los episodios violentos de su hijo.

Finalmente, el 4 de agosto de 1948 muere en Zúrich tras sufrir durante los últimos años de su vida una infinidad de calamidades económicas y afectivas.

2. MÉTODO

La metodología empleada en esta investigación es de corte cualitativo. En ella se recoge una revisión de documentos académicos relevantes vinculados a la vida y obra de la científica Mileva Maric. La muestra empleada busca una representación lo más variada y amplia posible. Para ello, hemos seguido un criterio temporal con la intención de comprobar si el paso del tiempo permite observar la desaparición o no de ciertos estereotipos. Por otro lado, se ha seguido un criterio basado en el género de la persona que firma el artículo (basándonos en si el nombre es considerado masculino o femenino). La obtención de los textos académicos tuvo lugar tras una búsqueda exhaustiva en diferentes portales bibliográficos y bases de datos nacionales e internacionales.

En este estudio se realiza un análisis crítico del discurso desde la perspectiva feminista. El análisis se organiza en diferentes temas o categorías que se tratan en torno a su figura. Estas categorías de análisis han sido elegidas al ser coincidentes en la mayoría de los textos académicos y periodísticos seleccionados, diferenciándose en la importancia y la extensión que les da cada autor/a. Así, se pretende complementar y comparar las diferentes lecturas y observar el androcentrismo y los posibles sesgos sexistas de sus investigaciones, prestando especial atención al lenguaje empleado, al tener una gran repercusión en el modo en el que construimos nuestro pensamiento y visión de la realidad.

3. ANALIZANDO LOS SESGOS DE GÉNERO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO-EDUCATIVO

En epígrafe se presenta un análisis desde la perspectiva de género del trato recibido por Mileva Maric por parte de la comunidad científica y los medios de comunicación.

Previamente, queremos mencionar un hecho que nos resulta bastante llamativo, y es que no se conoce a Mileva Maric como una científica e investigadora importante. No existen textos en los que se realice una simple biografía por el trabajo y los descubrimientos que realizó. Por el

contrario, la información que encontramos sobre ella está en las biografías y artículos que hablan sobre su marido. Solo existen algunos textos recientes que hablan de Mileva, los cuales reclaman su significativa participación en los trabajos de (los) Einstein y tratan de demostrar su participación en estos descubrimientos y de hacer visible la injusticia que se lleva cometiendo con ella durante todos estos años. Este es el motivo por el que tres de los documentos seleccionados para realizar este análisis se tratan de biografías sobre Albert Einstein, en donde se habla de Mileva secundariamente, lo cual consideramos, ya de antemano, un gran sesgo androcéntrico.

Con respecto al ámbito profesional, advertimos cómo en todos los artículos, menos en el de María Djurdjevic (2008), se refieren a los descubrimientos en los que ambos investigaron como trabajos únicamente realizados por Albert Einstein. Mileva está tan invisibilizada que, por ejemplo, en el artículo de María Lamicé (2015), ni si quiera se hace cierta referencia a la posible coautoría de estos trabajos, simplemente se menciona que Mileva apoyó y ayudó a Einstein en muchos de sus escritos como profesor. En el artículo de José A. de Azcárraga (2005) y en el libro de José Manuel Sánchez (2015) si se mencionan las teorías sobre la participación de Maric en los trabajos publicados en 1905, aunque lo hacen para posteriormente desmentirlas. Los argumentos que estos autores proporcionan para refutar la coautoría de Maric y Einstein, son muy vagos.

Una de las razones que se dan en el texto de Azcárraga, para negar la participación de Mileva, es que los artículos estaban firmados exclusivamente por Einstein. Impugnamos esta explicación pues, como se expone en el documento escrito por María Djurdjevic, los tres artículos que se publicaron en 1905 fueron enviados firmados conjuntamente por Maric y Einstein, pero finalmente fueron publicados únicamente con el nombre de él.

Este autor vuelve a dar otro argumento, diciendo que Mileva ya estaba ocupada con el cuidado de sus hijos, por lo que era imposible que tuviera tiempo para "seguir el ritmo y la capacidad creativa de su genial esposo, lo que constituyó una razón adicional para su infelicidad" (Azcárraga,

2005, p.6). Dando este argumento, José A. de Azcárraga ni siquiera señala lo injusto que fue que Maric tuviera que sacrificar gran parte de su carrera profesional por ser mujer y tener que cuidar de la casa y de sus hijos, sino que además dice que la infelicidad de Mileva se debía a que, de alguna forma, esta no soportaba no llegar a la capacidad ni tener las mismas oportunidades que su "fantástico" esposo. Parece que nada tuvo que ver con la infelicidad de Mileva, pues no se menciona en el texto, el hecho de que su "genial" marido la maltratara física y psicológicamente. Por el contrario, en el artículo de María Djurdjevic, se revierte este argumento, y es que era Einstein quien trabajaba todo el día en la oficina de patentes y quien apenas tenía tiempo para dedicarse a investigar. Por lo que se dice que, era Mileva quien durante el día desarrollaba postulados y por las noches los discutía con su marido, a la vez que cumplía con las tareas del hogar.

Por otro lado, en estos textos observamos como constantemente se intenta desvalorizar a Maric intelectual y profesionalmente. Primeramente, nos presentan a Einstein como un estudiante vago que no asistía a clases regularmente, pero que era un genio. Su inteligencia era tan innata y superior que no le hacía falta ser buen alumno ni esforzarse demasiado. En cambio, sobre Mileva se dice que era una estudiante modelo que "contaba con la suficiente inteligencia media, pero no tenía una aptitud especial para las matemáticas. Sin la ayuda de Einstein, quizá nunca habría sacado el certificado de estudios" (Sánchez, 2015, p.33). Por tanto, vemos como no hace falta justificar la inteligencia del hombre, pero, en cambio, la de la mujer sí. Pues se presenta la inteligencia en el hombre como una característica innata y normal. Sin embargo, para justificar el "éxito" de una mujer, se menciona su trabajo, esfuerzo y dedicación, pues la inteligencia no se considera una cualidad que una mujer pueda poseer.

También encontramos como José A. de Azcárraga la devalúa a ella como profesional y a su trabajo, afirmando que se ha comparado a Mileva, con clara desmesura, con otras mujeres científicas como Lise Meitner, Rosalind Franklin o Jocelyn Bell, las cuales fueron probablemente merecedoras de un Nobel, pero que por diferentes razones no lo llegaron a recibir (pasando por alto el hecho de que estas mujeres no recibieron

nunca un premio Nobel principalmente porque nacieron con sexo femenino y no masculino). Además, José Manuel Sánchez manifiesta que es probable que otros científicos como Besso, Solovine o Habicht aportaran más a Albert sobre física que la propia Mileva, ya que en las cartas conservadas que Mileva envió a Albert no hay apenas discusiones científicas. Djurdjevic, sin embargo, afirma que las cartas que entre ellos se escribieron están repletas de fórmulas matemáticas y físicas, pero que de estas se conservan pocas porque Einstein iba eliminando sistemáticamente el rastro de Mileva en las investigaciones que realizaban conjuntamente.

Por otro lado, hacen ver que, Mileva tenía escasos conocimientos sobre física y matemáticas, pues José A. de Azcárraga admite que Maric participó en algunos de los trabajos de Einstein, pero en tareas "no especialmente difíciles" (Azcárraga, 2005, p.6), como la comprobación de los cálculos de las teorías ya desarrolladas. E incluso establecen que Mileva mostraba poco interés sobre estos temas, apuntando que "cuando a Albert se le ocurría discutir sus ideas con Mileva, las respuestas de esta no demostraban el más mínimo interés" (Sánchez, 2015, p.50).

También en estos artículos se tergiversan los datos y se omite por completo el contexto y las circunstancias personales de Mileva, por ejemplo, cuando José Manuel Sánchez relata que esta suspendió dos veces los exámenes para la obtención del diploma de la Politécnica de Zurich. Se comprende que esta afirmación está totalmente fuera de contexto cuando conocemos que Maric queda embarazada de Einstein sin estar casados en el último curso y, para ocultar su embarazo, Maric se marcha de Zurich y no se presenta a las pruebas finales. Es al año siguiente cuando vuelve y realiza los exámenes finales, aprobándolos.

De esta forma, se realizan tantas afirmaciones falsas y se omiten tal cantidad de datos que, dan una visión totalmente opuesta de lo que fue Mileva Maric, una persona extremadamente inteligente, con un don para las matemáticas y la física, y dedicada a la investigación y a sus seres queridos.

Asímismo, se contribuye a la invisibilización de Mileva como profesional destacando el papel de esposa como principal. Así, en todos los artículos seleccionados, menos el de María Djurdjevic, cuando la presentan lo primero que se menciona es que Einstein se casó con ella. Ejemplo de esto es el libro de José Manuel Sánchez que comienza a hablar de Mileva de la siguiente forma, "Mileva Maric, la compañera de Einstein, fue una persona muy importante en la vida del genio: se casó con ella el 6 de enero de 1903" (Sánchez, 2015, p.10). También José A. de Azcárraga presenta a Maric en tres escasas líneas como "la inteligente y estudiante serbia que acabaría siendo su primera esposa" (Azcárraga, 2005, p.4).

No hay dudas de que Mileva fue una persona muy importante en la vida de Einstein, al igual que Einstein lo fue para ella. Pero estos artículos se centran en remarcar esta importancia en el ámbito personal y no en el profesional. En el artículo de María Lamicé, se hace referencia a Mileva, diciendo que "deslumbró a Einstein por su vida aburguesada, acompañándola a conciertos y actos sociales" (Mira, 2015, p.19), y no se menciona que principalmente, lo que más le llamaba la atención a Albert de Maric era su inteligencia y sus conocimientos sobre física y matemáticas.

De la misma forma, observamos como José A. de Azcárraga omite a Maric, cuando menciona a algunas de las personas que participaban en los debates intelectuales que se realizaban en Zurich. E incluso habla de que Marcel Grossmann ayudó a Einstein a aprobar los exámenes finales y, en cambio, no se menciona que Albert también recibió mucha ayuda por parte de Maric, pues era ella quien corregía los apuntes de clase del Einstein.

Aunque podemos observar que María Lamicé si reconoce la importancia que tuvo Mileva en la carrera profesional de Einstein. Pero lo enfoca desde una visión androcéntrica y machista cuando cita a algunos historiadores que describen a Maric como "la musa romántica, una inspiradora y estímulo constante a la creatividad del genio, el papel que a lo largo de la historia se ha otorgado a las mujeres, amigas, esposas o amantes de los grandes hombres que han contribuido a los avances de la cien-

cia" (Mira, 2015, p.20). Vemos como para esta autora son exclusivamente los hombres quienes investigan y contribuyen a los avances científicos, y sus mujeres adquieren el papel de musas que les inspiran simplemente con su belleza y compañía. Efectivamente, los años más creativos de Einstein fueron los que compartió con Mileva, pero no porque esta fuera su musa e inspiradora, sino porque ella contribuyó con sus conocimientos de física y matemáticas en estas investigaciones.

Al mismo tiempo, se cuestiona constantemente a Mileva como mujer y por consiguiente, como madre y como esposa. Un tema controvertido que lo refleja es el de Lieserl, la hija que Albert y Mileva tuvieron fuera del matrimonio. En cada artículo este asunto es contado de una forma diferente, pero siempre relegando la responsabilidad sobre la niña a Mileva, sin ni siquiera mencionar el sacrificio que tuvo que realizar abandonando sus estudios y soportando las críticas sociales.

En estos textos, también se habla sobre lo desdichado que fue Albert Einstein durante su matrimonio por tener una mujer con un modo de ser "circunspecto y muy reservado", quien "le daba muy poca importancia a su aspecto exterior" y a la cual su cojera, algunos síntomas neuróticos y los celos casi patológicos que sufría, "la amargaban de tal modo que a veces era un tormento tanto para los que la rodeaban como para ella misma". Estas calificaciones, dentro de un pensamiento sexista y patriarcal, tratan de desacreditar a Mileva como mujer y como esposa. Sin embargo, a Maric también se le atribuyen cualidades "positivas", propias de la figura tradicional femenina, como la hospitalidad y la modestia.

Por el contrario, a Albert no se le cuestiona en ningún momento, ni en el ámbito profesional ni en el ámbito personal, cuando dejó mucho que desear con sus comportamientos y actitudes totalmente machistas y misóginas. Únicamente, en el texto de José A. de Azcárraga, en el penúltimo párrafo se menciona brevemente que "en el ámbito familiar, Einstein dejó bastante que desear" (Azcárraga, 2005, p.27).

Además, se puede observar como en los artículos de las biografías de Einstein los autores se centran en su carrera profesional y apenas se habla

de su carácter y temperamento. Vagamente se mencionan ciertos aspectos sobre su personalidad, como que era solitario, independiente pero popular y distante, pero con muchos amigos. Sin embargo, cuando se habla de Mileva se centran en describir su carácter y personalidad, casualmente siempre desde un plano negativo. Por ejemplo, José Manuel Sánchez (2015) ve necesario citar a autores como Philipp Frank (1949) y Carl Seeling (2005), cuyas descripciones sobre Maric no tienen desperdicio. Le dedican palabras como "no tenía habilidad para hacerse grata", "era seca y un poco dura", "producía una dolorosa impresión por su carácter sombrío, sus pocas palabras y su desconfianza". Comentarios bastante misóginos que José Manuel Sánchez ha creído conveniente introducir en su libro.

Por otro lado, María Djurdjevic, menciona que los rasgos de la personalidad de Mileva tendían a la autonegación, a la extrema modestia, al miedo a no ser querida, a asumir la culpabilidad y a sacrificarse por los demás. Características propias de mujeres víctimas de violencia de género, que además de ser omitidas en el resto de artículos, se le dedican cualidades totalmente opuestas.

Finalmente, me gustaría mencionar la importancia del lenguaje, ya que por medio de él podemos observar cómo se cometen sesgos y prejuicios, la mayoría de las veces de manera inconsciente. Por ello, se debe poner especial atención en el momento de elegir unas u otras palabras. Con respecto a los artículos que se están analizando, se puede ver como utilizan un lenguaje sexista y androcéntrico. Un ejemplo de esto lo encontramos en el artículo de María Lamicé, quien utiliza el sustantivo "hombres" como genérico en la siguiente frase: "creía que la escuela era para transmitir valores de humanidad que formaran hombres generosos, libres y creativos" (Mira, 2015, p.19). También realiza comentarios machistas como el siguiente, "aparte de su pasión por la ciencia, las mujeres eran su otra pasión" (Mira, 2015, p.20). Incluso esta autora cree conveniente resaltar la "gran picaresca para los comentarios" que Einstein poseía, poniendo como ejemplo un comentario que Albert realizó a Marilyn Monroe, el cuál a María Lamicé no le parece ni desagradable ni inoportuno. El comentario es el siguiente: "-Marilyn: ¿Qué dice profe-

sor, deberíamos casarnos y tener hijos? ¿Se imagina un hijo con mi belleza y su inteligencia? -Einstein: Desafortunadamente temo que el experimento salga a la inversa, ¡y terminemos con un hijo con mi belleza y su inteligencia!" (Mira, 2015, p.23).

Por último, un aspecto que también se ha percibido es que, en todos los textos, incluso en el de María Djurdjevic, se mencionan a los padres de Albert Einstein y Mileva Maric, haciendo referencia a sus nombres y a su profesión, pero en ningún momento aluden a las madres.

4. APORTACIONES DE MILEVA MARIC AL CONOCIMIENTO

Las aportaciones que Mileva Maric hizo junto a Albert Einstein al conocimiento científico se consideran las más relevantes de la historia de la física. Ambos trabajaron en los tres artículos publicados en el Annalen der Phisik en el año 1905.

El primer artículo que se publicó fue sobre la naturaleza cuántica de la luz y el efecto fotoeléctrico. En él, Maric y Einstein exponen que la luz, entendida hasta ese momento como una onda, está formada por pequeñas partículas de diferente energía en función del color de la radiación. De esta forma, cada vez que se emite un electrón desaparece un fotón, y la energía de salida de un electrón es igual a la energía del fotón que desaparece menos la energía que lo mantenía unido a los núcleos positivos del metal.

El segundo artículo trataba sobre la mecánica estadística y el movimiento browniano. En este explican que los granos de polen que vio Brown se mueven porque las microscópicas partículas que los forman se chocan con las partículas que componen el agua. Con este artículo Albert y Mileva evidenciaron experimentalmente la existencia real de los átomos.

El tercer y último artículo que es publicado por Maric y Einstein es el de la teoría especial de la relatividad. Esta teoría alteró la forma de concebir el espacio, el tiempo y la energía. Principalmente, este artículo exponía que el tiempo y el espacio no son una constante, sino que son

variables que dependen de la velocidad. Además de establecer que nada podía viajar más rápido que la luz.

Mileva Maric y Albert Einstein desafiaron a la ciencia, abandonaron las premisas tradicionales de la física, saliéndose de lo establecido por el método científico tradicional, lo que los llevó a hallar nuevos y asombrosos descubrimientos que cambiaron las leyes de la física y que supusieron una nueva forma de entender el mundo para la ciencia y para la humanidad.

5. CONCLUSIONES

Después de haber analizado cómo se habla de Mileva Maric en el ámbito académico y científico, llegamos a las siguientes conclusiones.

Es sorprendente el hecho de que no se reconozca la figura de Mileva dentro de la historia de la ciencia. Durante la búsqueda bibliográfica no se encontró ni un solo artículo que realizase una biografía "normal" de Mileva Maric, pues todos los documentos en los que se describía la vida de Maric reclamaban el trato indebido que la historia dio a esta física y matemática. Además, la mayoría de los artículos escritos sobre Einstein se habla de Mileva de una forma despectiva, desvalorizándola constantemente como persona y como profesional.

Por otro lado, el análisis de género aplicado, nos ha permitido ver la gran cantidad de sesgos y estereotipos sexistas que se comenten, incluso en los propios artículos científicos. Sobre este aspecto llegamos a la conclusión de que las razones por la que no se introduce el género en la ética y práctica de la investigación puede deberse a que integrar la perspectiva de género en la investigación requiere de replantear y repensar conceptos y modelos teóricos que en la mayoría de ocasiones se parten de modelos teóricos sesgados, es decir, necesita de un esfuerzo extra por parte de los investigadores e investigadoras para eliminar estos estereotipos que se presentan a lo largo de todo el proceso de investigación.

Finalmente, concluimos que el ámbito científico está repleto de sesgos y estereotipos sexistas que contribuyen a la invisibilización de las muje-

res en esta área, y que, aunque poco a poco se está incluyendo la perspectiva de género en el método de investigación, en la metodología y en la epistemología, aún queda mucho camino que recorrer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azcárraga, J. A. (2005). Albert Einstein (1879-1955) y su ciencia. Universidad de Valencia. Recuperado de: https://www.uv.es/~azcarrag/pdf/2005%20EINSTEIN-RSEF.pdf

Djurdjevic, M. (2008). Mileva Einstein-Maric (1875-1948): hacia la recuperación de la memoria científica. Cuadernos de investigación histórica, Brocar, 32, 253-274.

Einstein, A. (2013). Albert Einstein, the human side: glimpses from his archives. Princeton University Press.

Fox, E. (1991). Reflexiones sobre ciencia y género. Ediciones Alfons el Magnánim.

Gómez, A. (2006). Los estudios de ciencia, tecnología y género. Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista, 5, 11-17.

Harding, S. (1998). Feminism and Methodology. Indiana University Press.

Mira, M. L. (2015). Los entresijos de un genio llamado Einstein. Universidad Pontificia Bolivariana, 50, 15-26.

Moreno, M. (2006). Mileva Einstein-Maric: la madre "olvidada" de la teoría de la relatividad. Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista, (5), 95-102.

Sánchez, J. M. (2015). Albert Einstein: su vida, su obra y su mundo. Crítica.

CINE Y PELÍCULAS DE ANIMACIÓN

ALEGORÍAS TERRORÍFICAS DE LA REPRESIÓN EN CINE DE TERROR TARDOFRANQUISTA: *LA NOCHE DEL TERROR CIEGO* Y *EL ESPANTO SURGE DE LA TUMBA*

Dra. Erika Tiburcio Moreno
Universidad Carlos III de Madrid y Universidad Complutense, España

RESUMEN

El Plan de Estabilización (1959) fue un punto de inflexión en la dictadura franquista, que inició una nueva etapa económica, social y cultural. La modernización que vino acompañada de la urbanización, la expansión de nuevos modelos socioculturales con el turismo y la publicidad fueron algunos de los procesos que tuvieron lugar en una España que se estaba acomodando al capitalismo. En consecuencia, el estricto orden patriarcal y clasista que se apoyaba en la superioridad de los hombres del régimen tuvo que convivir con la transgresión de los roles y una creciente contestación social desde diferentes frentes. Las autoridades, por su parte, recurrieron al uso de la fuerza represiva para intentar impedir la amenaza a la continuidad de la dictadura.
Desde la perspectiva cultural, el terror, que previamente no había sido un género explotado en España, experimentó un auge gracias al fantaterror y a sus producciones de bajo presupuesto, que situaban en lo grotesco el centro de estas historias terroríficas. Aunque la censura impedía cualquier crítica o referencia política, dichas películas exploraban ciertas ansiedades socioculturales y se impregnaban de una serie de discursos. En este capítulo, se analizarán dos filmes, *La noche del terror ciego* (Armando de Ossorio, 1972) y *El espanto surge de la tumba* (Carlos Aured, 1972), cuyos monstruos medievales simbolizan el miedo al regreso del pasado traumático y sus terribles consecuencias. No obstante, utilizando la interseccionalidad como categoría de análisis, se atenderá al discurso de género, clase, localización y generación que construyen la normalidad y la monstruosidad.

PALABRAS CLAVE

Cine de terror, interseccionalidad, monstruo franquista, conflictos en el tardofranquismo.

INTRODUCCIÓN

La dictadura franquista, impuesta en toda España tras la victoria del bando sublevado el 1 de abril de 1939, significó la adopción del nacionalcatolicismo como modelo ideológico oficial. Esta doctrina, que hundía sus raíces a finales del siglo XIX, se caracterizó por profesar la unidad de la patria mediante la idea castellanizante de una nación católica que se declaraba antiliberal, anticomunista, antimasónica y antiseparatista, a los que consideraba los males del país (Núñez Seixas, 2018). La represión y el absoluto control en la vida pública y privada quedaron legitimados a través de la promulgación de un abundante corpus legislativo, el adoctrinamiento educativo y la contante vigilancia y el consecuente castigo a los comportamientos transgresores (Rodríguez Barreira, 2018).

Sin embargo, esta supervisión disciplinaria fue variando en intensidad, sobre todo, a raíz de la deriva capitalista del régimen tras el Plan de Estabilización (1959). Como consecuencia de ello, hubo un crecimiento espectacular por tres razones fundamentales. Por un lado, las políticas gubernamentales favorecieron el desplazamiento del sector primario a la industria y al sector servicios, ocupando a un 38,9% y un 49,5% de la población en 1973 respectivamente (Moradiellos, 2000). Por otro lado, la entrada de divisas por parte del turismo y de capitales extranjeros permitieron aumentar las inversiones en infraestructuras. Finalmente, la emigración de millones de españoles al extranjero alivió la presión de la demanda laboral ante la incapacidad de absorber la totalidad de mano de obra excedente del sector agrario.

Al mismo tiempo, la urbanización, la modernización y la mejora del nivel de vida favoreció, por un lado, el surgimiento de la sociedad de consumo, basada en el gasto familiar en bienes no necesarios (electrodomésticos, coches) y, por otro, la asunción de unas nuevas pautas de comportamiento que desafiaban los valores católicos de sacrificio y sumisión. Consecuentemente, a pesar de la persistencia del discurso patriarcal de superioridad masculina, las mujeres empezaron a adoptar actitudes más liberales orientadas al disfrute personal (Romo Parra, 2005).

Junto a dichas transformaciones, el aumento de la oposición social desde diferentes frentes como el laboral, el estudiantil o el eclesiástico, se convirtió en un grave problema para la supervivencia del régimen. En consecuencia, la agresiva actuación gubernamental generó una respuesta contraria a la que buscaba:

> Frente a todas las manifestaciones de disentimiento que transgredían la legalidad, la dictadura recurrió a la represión, modulándola según las características de los transgresores, atendiendo a sus conveniencias y necesidades en cada momento. Sin embargo, la propia represión se convirtió con frecuencia en un factor que facilitaba el disenso, lo que tuvo que ser incorporado a las consideraciones que condicionaba las acciones represivas. En especial desde 1970, la violencia policial, las detenciones y las sanciones administrativas y penales, las censuras y prohibiciones, y otras acciones represivas provocaron crecientes movimientos de solidaridad y de protesta sin lograr disminuir la conflictividad social, la acción opositora y, en general, todas las manifestaciones de crítica a la dictadura. (Ysàs, 2004, p. 206)

En 1968 y 1969, en medio de esta agitación social, fueron estrenadas dos películas que marcaron el comienzo de la edad de oro del cine de terror español: *La marca del hombre lobo* (Enrique Eguiluz, 1968) y *La residencia* (Narciso Ibáñez Serrador, 1969). Los últimos años de la dictadura convivieron con un género que, formando parte de las tendencias internacionales, ahondó en la violencia y el sexo a través de producciones baratas que consiguieron sortear los obstáculos de la censura. Como afirma Antonio Lázaro-Reboll (2012), las propias perversiones sexuales o la plaga de monstruos que poblaron estas cintas fueron una respuesta a la represión característica de la dictadura. En consecuencia, los agresivos ataques del licántropo Waldemar Daninsky en el primer ejemplo reflejan la feroz represión gubernamental que buscaba acabar con la contestación social.

Finalmente, la organización de este capítulo se va a estructurar en diferentes apartados. En primer lugar, se expondrán brevemente los objetivos perseguidos como la metodología utilizada para realizar esta investigación. A continuación, se dedicará un apartado a reflexionar sobre las conexiones entre el franquismo y el cine de terror tardofranquista. Fi-

nalmente, el análisis de los dos filmes se abordará desde una triple perspectiva, a saber, la monstruosidad, la normalidad y el viaje como punto de encuentro de ambas realidades.

1. HISTORIA SOCIOCULTURAL, TERROR FÍLMICO E INTERSECCIONALIDAD: UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR

1.1. Objetivos

Esta investigación ha perseguido fundamentalmente dos objetivos. En primer lugar, la utilización de dos cintas de 1972, *La noche del terror ciego* (Armando de Ossorio) y *El espanto surge de la tumba* (Carlos Aured), ha respondido a la necesidad de ampliar la disciplina histórica hacia el terreno de la cultura popular. Como productos culturales, ambos títulos presentan argumentos influidos por su propio contexto, de manera que, al igual que otro tipo de fuentes, son capaces de aportar una información valiosa para conocer el pasado.

En segundo lugar, se ha incluido la interseccionalidad para interpretar los diferentes discursos que rodean a la monstruosidad y a la normalidad de ambas películas. En este sentido, las categorías que han guiado este análisis son la clase, el género, la localización y la generación.

1.2. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación ha buscado la interdisciplinariedad a través de la historia, los estudios culturales y la cultura popular, y la interseccionalidad.

La historia es una disciplina que se apoya fundamentalmente en la selección y el manejo de fuentes. Más allá de representar meros transmisores de unos hechos concretos del pasado, reflejan también los diferentes discursos que componen la "realidad", es decir, la visión consensuada en torno a lo que es y no es posible (Chartier, 2005). En otras palabras, la naturalización de ciertas representaciones dominantes del mundo que se identifican como objetivas, permite establecer un juego de poder simbólico que, a través de diversos mecanismos, ordena, vincula y aparta a todos los integrantes del tejido social (Foucault, 1992).

Por su parte, la cultura popular se convierte en un medio privilegiado para estudiar la conformación histórica de dichos discursos, en tanto que retratan un determinado orden social y las diferentes formas que adopta (Hall, 1984). No obstante, resulta esencial comprender que los significados simbólicos que permean la realidad de una sociedad pretérita se construyen sobre la base del conflicto, la contradicción y la mutabilidad de la diferencia.

Considerando la diferencia y alteridad como resortes fundamentales en la conceptualización de la normalidad, el enfoque interseccional se dirige a incluir diferentes elementos que operan en la creación de significados y reflejan las relaciones de poder insertas en una determinada sociedad histórica (Hancock, 2007). Atendiendo a la especificidad de este trabajo, y en relación con la fórmula del terror fílmico, que se abordará más adelante, las categorías de análisis han sido el género, la clase, la generación y la localización.

Por su parte, la elección de *La noche del terror ciego* y *El espanto surge de la tumba* responde a varias razones. En primer lugar, su estreno en 1972 permite observar las similitudes de ambos filmes. En segundo lugar, los antagonistas de ambas películas no responden a la adaptación de monstruos clásicos del cine de terror como Drácula o el hombre lobo, sino que son creaciones propias que toman diferentes influencias. En tercer lugar, comparten ciertos elementos comunes que sirven como cuestionamiento y reforzamiento del orden franquista.

2. FRANQUISMO Y CINE DE TERROR: LA PERSISTENCIA DEL OTRO

2.1. El otro en el discurso franquista

La vinculación del régimen franquista a la violencia bélica facilitó la configuración de un discurso que establecía una estricta barrera entre la normalidad y la alteridad. De hecho, tal y como afirma Ignacio Tébar (2014), la esfera penal se asentó sobre esta idea a través de dos tendencias:

> Por un lado, el "enemigo" existencial fue ilegalizado, la mera expresión de una personalidad izquierdista o masónica pasó a ser delictiva, y el propio Estado republicano fue declarado ilegal e ilegítimo, de ahí que fueran juzgados sus sostenedores como "rebeldes", llegando algunos a ser ejecutados por ello. Por otro lado, en determinadas esferas el delincuente común pasó a convertirse en "enemigo". Desde la criminalística, se desarrollaron nuevas teorías que defendían que el delito no era una aparición individual, sino un hecho social, pero sin veleidades socialistas. (p. 244)

La España nacionalcatólica asoció la nación a la idea de la pureza espiritual, mientras que la impureza disidente quedaba castigada y apartada. En consecuencia, se promulgaron una serie de leyes que legalizaron los mecanismos represivos como fue la Ley de Responsabilidades Políticas, del 9 de febrero de 1939, la ley especial para la Represión de la Masonería, el Comunismo y otras sociedades clandestinas, de 2 de marzo de 1940, o la Ley de la Seguridad del Estado, de 11 de abril de 1940. En todos estos casos, los tribunales militares fueron los encargados de juzgar a aquellos elementos disidentes que debían ser purgados.

Estas fronteras divisorias y el establecimiento de estructuras morales jerarquizadas no solo se circunscribieron al ámbito penal, sino que también se utilizó para ordenar a los individuos que quedaban insertos en el "nuevo estado". Desde una perspectiva de género, el discurso en torno a lo masculino y lo femenino estableció una estricta separación entre los hombres, destinados a ser activos defensores de la patria, y las mujeres, relegadas a la sumisión y la abnegación como madres y esposas católicas. De manera similar, la represión sobre el enemigo también expresó este mismo orden patriarcal, ya que las republicanas recibieron un doble castigo por su condición política y por haber transgredido la concepción católica del matrimonio y la maternidad (Moreno, 2013).

En relación con la clase, la conformación del Nuevo Estado eliminó el conflicto social a través de la prohibición de la huelga y otros métodos de protesta y la publicación del Fuero o Carta del Trabajo el 9 de marzo de 1938 (Martínez y Bahamonde, 1999). En esta ley fundamental, la consideración del trabajo como medio para alcanzar la grandeza de la

patria justificaba su control estatal, cuya regulación buscaba alcanzar todos los aspectos, e incluso, se especificaba que "en especial prohibirá el trabajo nocturno de las mujeres y niños, regulará el trabajo a domicilio y libertará a la mujer casada del taller y la fábrica" (Fuero del trabajo, 1938). Así, la identidad múltiple de las trabajadoras quedó eliminada para conformar un único conjunto basada en la noción burguesa asociada a la domesticidad.

La negación de las realidades obreras masculina y femenina sus luchas, mediante la prohibición del comunismo, socialismo o el anarquismo, y la depuración de la diversidad identitaria representada por los separatistas, nacionalistas, regionalistas, sirvieron para construir una alteridad criminalizada a través de la estereotipación y su transformación en representantes de lo espiritualmente reprobable. Entre los calificativos utilizados, el "materialismo" o la "anti-españa", contradecían lo que se consideraba auténticamente español y moralmente superior.

Aunque inicialmente se estableció un modelo marcadamente fascista y autárquico, la década de los cincuenta fue testigo del progresivo abandono de su política de autogestión y autoabastecimiento por una mayor apertura como revelan los Pactos de Madrid firmados con Estados Unidos (1953) y el Plan de Desarrollo (1959), que marcó el inicio del desarrollismo. La liberalización económica y la progresiva industrialización junto con la entrada de capitales extranjeros a través de las inversiones, las divisas por el turismo y los emigrantes permitieron una mejora en la calidad de vida y el establecimiento de una sociedad de consumo.

Esta nueva modernidad, acompañada de la urbanización, implicó también menores restricciones para las mujeres como revela la ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer. No obstante, cabe recordar que no se abandonó el modelo de ama de casa y de domesticidad femenina, sino que acabó mezclando el rol laboral con el de madre y esposa fiel (Romo Parra, 2005). Aunque con una mayor libertad, el sujeto femenino seguía representando una forma de alteridad opuesta y subordinada al ciudadano masculino.

Cabe destacar que el discurso político continuó impregnado de la retórica nacionalcatólica que situaba al "otro" como un peligro que acechaba

a la verdadera España. De hecho, las palabras de Francisco Franco en la plaza de Oriente el 1 de enero de 1975 revelaban esta misma idea al afirmar que:

> Todo lo que en España y en Europa se ha armado obedece a una conspiración masónica izquierdista de la clase política en contubernio con la subversión comunista-terrorista en lo social, que si a nosotros nos honra a ellos les envilece. (La Sexta, 2018)

Dicha idea se manifestó igualmente a través de una violencia institucional que fue ejercida durante todo el régimen dictatorial. De hecho, la represión de las agitaciones sociales cada vez más numerosas durante los últimos años aumentó en intensidad, revelando el inmovilismo político del régimen ante las nuevas demandas. En este sentido, el Tribunal de Orden Público o TOP (1963-1977), que sustituyó a la jurisdicción militar en los delitos políticos, tuvo una intensa actividad. La obsesión de las autoridades por este aspecto encontraba en Luis Carrero Blanco su máximo representante, quien había ocupado la vicepresidencia del gobierno desde el 21 de noviembre de 1967 (además de mantener su puesto como Ministro Subsecretario de la Presidencia del Gobierno), y cuya preocupación por la subversión comunista se reflejó en su intervención en las Cortes en diciembre de 1970 y ante el Consejo Nacional del movimiento el 7 de marzo de 1972 (Ysás, 2004).

Además, el régimen endureció sus leyes como la Ley de Orden Público de 1971, que modificaba parte de la de 1959, con la ampliación de las multas y el pago previo para poder optar al recurso; la creación del Servicio Central de Documentación de la presidencia (1972) que, entre sus funciones, se encontraba la recopilación de información. Finalmente, la declaración del estado de excepción no fue ajena a la realidad de los españoles, siendo especialmente intenso el que se declaró en diciembre de 1970 tras el Proceso de Burgos.

2.2. El otro en el cine de terror

El terror basa su narrativa en la existencia de un ser desconocido que amenaza la supervivencia de la sociedad. En este sentido, tanto el discurso franquista como la fórmula fílmica necesitan de un monstruo al

que temer para construir un nosotros. El objetivo esencial es despertar el miedo en el espectador con un monstruo que encarna las preocupaciones y ansiedades de un periodo concreto (Grixti, 1989). La oposición entre el "nosotros" y el "otro" se expresa mediante el enfrentamiento entre la normalidad y la monstruosidad. El primer elemento, personificado por los protagonistas y su espacio, representa los valores y virtudes considerados positivos por la audiencia a la que va dirigida el filme. Su identificación con estos personajes fomenta la naturalización de una comprensión del mundo y unas prácticas aparentemente objetivas (Fairclough, 1989).

Frente a ello, la monstruosidad resulta esencial para reafirmar los valores inherentes a la normalidad y se caracteriza por ser una amenaza, corpórea o incorpórea, que desafía la continuidad pacífica de la sociedad hegemónica y la ruptura con lo que se mantiene fuera de los márgenes (Prince, 2004). Su naturaleza cultural impregna de diferentes discursos ambos elementos y, de hecho, en el caso español, la perversión se va a conjugar con la vuelta a la represión.

Aunque no fue un género profundamente cultivado en España hasta finales de los sesenta, títulos como *La torre de los siete jorobados* (Edgard Neville, 1944) utilizaban una atmósfera gótica para introducir elementos fantásticos y de terror; o *Gritos en la noche* (Jesús Franco, 1962) situaba la ciencia en un espacio terrorífico. No obstante, tras el estreno de *La marca del hombre lobo* (Enrique López Eguiluz, 1968) y *La residencia* (Narciso Ibáñez Serrador, 1969), el terror experimentó su edad de oro con la conformación del fantaterror, definido por Javier Pulido (2012) como:

> La variante española del género que se desarrolló durante la última década del régimen franquista, y que se caracterizó por un generalizado mimetismo argumental, un aspecto formal árido y una desmesurada recurrencia al sexo y a la violencia. En el fantaterror español, de tono pesimista y malhumorado, conviven monstruosidades sobrenaturales con amenazas de corte realista, reminiscencias de los clásicos con tendencias genéricas de moda. (p. 42)

A pesar del gran éxito que cosechó en el exterior, los estudiosos descartaron el género por estar compuesto de productos de baja calidad. Sin

embargo, según Antonio Lázaro-Reboll (2012), se trató de un cine que pobló de monstruos que, influidos por modelos extranjeros (vampiros, hombres lobo…), retrataban preocupaciones propias a través de la alusión sexual o la extrema violencia gráfica. Así, *La marca del hombre lobo* comenzaba la saga del licántropo Waldemar Daninsky, *La saga de los Drácula* (León Klimovsky, 1972) introducía a una familia de vampiros, o *No profanar el sueño de los muertos* (Jorge Grau, 1975) despertaba a unos zombis que amenazaban con el total exterminio. En este sentido, tal y como afirma Xavier Aldana (2012), las producciones españolas encontraron un espacio menos constreñido al realismo en las ficciones góticas, cuyas narraciones incluyeron temas literarios como el anticlericalismo o el retorcimiento de los relatos oficiales.

Atendiendo a la estructura fílmica, mientras que la monstruosidad podía presentar variaciones en su forma, la normalidad, por su parte, mostraba una mayor homogeneidad. De forma mayoritaria, los protagonistas solían ser hombres y mujeres de edad adulta o joven, cuyos valores, estilo y comportamientos servían de representación de las clases medias urbanas del desarrollismo. En las películas se puede observar que estos personajes, con ropas y peinados modernos, poseían actitudes más liberales y una menor presencia de la religión (Gracia y Ruiz Carnicer, 2001) como explicación. De hecho, la superstición en estas historias desempeñaba un papel crucial, en tanto confrontaba el conocimiento racionalista de los protagonistas.

Por su parte, descripción de los personajes femeninos se expresaba mediante una dicotomía maniquea entre la visión de la virgen y la de mala vida (Cordero Domínguez y García Fernández, 2017). Sin embargo, la asociación entre la normalidad y la modernidad no escapaba al discurso patriarcal y a la ambivalencia del avance social en un periodo donde seguía gobernando una dictadura que había establecido roles marcadamente diferenciados. En este sentido, Xavier Aldana (2017) señala que la liberalización inherente a la transgresión del gótico también vino acompañada de una regresión hacia la objetivización de la mujer y la banalización de la violencia.

3. *EL ESPANTO SURGE DE LA TUMBA* Y *LA NOCHE DEL TERROR CIEGO*: EL MIEDO AL PASADO

Los dos estudios de caso, *La noche del terror ciego* y *El espanto surge de la tumba,* estrenados en 1972 y dirigidos por Armando de Ossorio y Carlos Aured respectivamente, comparten unos monstruos que, a diferencia de otros antagonistas como Waldemar Daninsky, no recurren a influencias fílmicas clásicas y, cuya diversidad de discursos sirve para representar las ansiedades inherentes a la sociedad del momento.

La primera de ellas, *la noche del terror ciego*, se estrenó el 29 de febrero de 1972, se centra en el viaje de Betty (Lone Fleming), Virginia (María Elena Arpón) y Roger (César Burner) al sur de Portugal. No obstante, el conflicto entre las dos chicas conlleva a que Virginia salte del tren y acabe durmiendo en Berzano, un pueblo en la frontera entre España y el país luso, donde acaba siendo asesinada por unos templarios zombis ciegos que beben su sangre para la vida eterna.

Por su parte, *El espanto surge de la tumba*, estrenada el 17 de noviembre de 1972, se centra en viaje de Paula (Cristina Suriani), Silvie (Betsabé Ruiz), Maurice (Víctor Barrera) y Hugo (Paul Naschy -interpreta también a su antepasado Alaric de Marnac) a las tierras de este último en el sur de Francia. Allí, se encuentran con su malvado familiar y su amante, Mabille de Lancré (Helga Liné), que regresan a la vida para vengarse de quienes les ajusticiaron en la Edad Media por brujería así como saciar su sed de sangre.

Figura 1: Posters promocionales

Fuente. Filmaffinity

Con el objetivo de clarificar este análisis, se van a explorar tres elementos esenciales. En primer lugar, la monstruosidad constituirá el apartado esencial y se atenderá a los atributos comunes de los antagonistas y a su irrupción en el presente como la vuelta de un pasado violento que amenaza con destruir la estabilidad vigente. En segundo lugar, el examen de la normalidad considerará las características de los protagonistas desde la perspectiva de clase y de género. Finalmente, el viaje ha sido incluido por su trascendencia en el encuentro de los dos elementos.

3.1. Alaric de Marnac y los templarios ciegos: el monstruo medieval

El monstruo en el terror es el elemento esencial que construye el género y, siguiendo lo mencionado anteriormente, adquiere todas aquellas características prohibidas o relativas a los tabúes sociales. De hecho, los dos estudios de caso construirían su alteridad a través de la fusión o "combinación de categorías disjuntas o en conflicto en un solo individuo espacio-temporalmente unificado" (Carroll, 2005).

Tanto Alaric de Marnac de *El espanto surge de la tumba* (en adelante, Alaric) como los templarios zombis ciegos de *La noche de terror ciego* (en adelante, templarios ciegos) transgredían dichas categorías al ser muertos vivientes que revivían en el presente y explicaban sus crímenes (asesinato, ingerir sangre humana, prácticas rituales anticristianas) a través de la retórica católica del pecado.

Desde esta perspectiva, el satanismo era el espacio y la explicación sobre la que ambos monstruos obtenían poder además de atentar contra las reglas morales mediante la transgresión de ciertos tabúes (beber sangre, rituales de sacrificio…) y la asociación de símbolos esotéricos (la cruz egipcia a los templarios ciegos). Desde la perspectiva cinematográfica, dicha conexión permitía sortear la censura oficial y atender a lo que establecía el Código o Normas de Censura Cinematográfica (Orden, de 9 de febrero de 1963) con respecto a la utilización del mal como un elemento reprobable. Así, las prácticas anticatólicas permitían vincular el mal al maniqueísmo político inherente al discurso franquista.

Más allá de las estrategias para solventar los obstáculos institucionales, resulta esencial atender a una serie de características comunes que presentan ambos villanos. En primer lugar, Alaric y los templarios ciegos representaban a hombres blancos pertenecientes a sectores privilegiados del feudalismo. Desde una perspectiva política, la Edad Media tenía especial significación en el discurso franquista, en tanto que se reconstruía como una época de grandes gestas y logros (Di Febo, 2002) basada en la idea de la defensa del cristianismo frente a enemigos exteriores.

Figura 2: Alegoría de Franco y la cruzada (1948)

Fuente. El cuaderno digital. https://cutt.ly/5hBDkp4

La legitimación eclesiástica de la dictadura se originó desde la misma proclamación de Franco como cruzado, ilustrada dicha idea en la pintura mural de Arturo Reque Meruvia, *alegoría de Franco y la cruzada* (1948/49). En consecuencia, la distorsión de la imagen heroica del caballero medieval descansaba sobre la propia configuración de estos sanguinarios antagonistas, cuya existencia atentaba contra la vida de aquellos que se cruzaban en su camino.

Sin embargo, la problematización de la Edad Media como exaltación de la unidad cristiana y del valor se originaba también a través de la propia inspiración de Alaric y de los templarios ciegos. Mientras que el filme de Armando de Ossorio tomaba la leyenda *El Monte de las Ánimas* de Gustavo Adolfo Bécquer (1861) entre sus influencias, el noble de Aured constituía un trasunto del mariscal francés Gilles de Rais (Higueras, 2015), que luchó junto a Juana de Arco en la Guerra de los Cien Años y fue acusado de asesinato en serie de niños.

En el primer caso, la leyenda rechazaba la visión idealizada de una cristiandad unida donde nobles y clérigos batallaban juntos, describiendo la brutalidad de la lucha de la siguiente manera:

> Aquello no fue una cacería, fue una batalla espantosa: el monte quedó sembrado de cadáveres, los lobos a quienes se quiso exterminar tuvieron un sangriento festín. Por último, intervino la autoridad del rey: el monte, maldita ocasión de tantas desgracias, se declaró abandonado, y la capilla de los religiosos, situada en el mismo monte y en cuyo atrio se enterraron junto amigos y enemigos, comenzó a arruinarse.
> Desde entonces dicen que cuando llega la Noche de Difuntos se oye doblar sola la campana de la capilla, y que las ánimas de los muertos, envueltas en jirones de sus sudarios, corren como en una cacería fantástica por entre las breñas y los zarzales. Los ciervos braman espantados, los lobos aúllan, las culebras dan horrorosos silbidos, y al otro día se han visto impresas en la nieve las huellas de los descarnados pies de los esqueletos. Por eso en Soria le llamamos el Monte de las ánimas, y por eso he querido salir de él antes que cierre la noche. (Bécquer, 2017, p. 202)

Por su parte, los delitos de Gilles de Rais transgredían la idealización del caballero y conectaban con el declive de la cosmovisión medieval frente a la imposición racionalista, según la cual las crueldades cotidianas de la guerra en el medievo se convertían en crímenes punibles (Bataille, 1972).

Antes de analizar la conexión tormentosa entre el pasado y el presente, su condición de privilegiados a través de su género y su estamento resultaban esenciales para comprender la asociación naturalizada del poder del monstruo y el hombre pudiente. El orden medieval situaba al clero y a la nobleza como estamentos privilegiados (Fudgé, 2016) mediante una explicación teológica. En este sentido, privilegio y masculinidad construían una monstruosidad que, a pesar de su naturaleza transgresora, reflejaba el orden jerárquico y heteropatriarcal existente en la España de los sesenta y setenta. De hecho, la compañera de Alaric, Mabille de Landré, no poseía iniciativa propia, quien debía someterse a las órdenes del noble.

Finalmente, el regreso de un pasado violento en la forma de estos caballeros y nobles impregnaba el discurso de una monstruosidad sádica e indiferente al sufrimiento ajeno. Desde una perspectiva histórica, la agresiva respuesta gubernamental a la conflictividad social descansaba sobre la idea reaccionaria de contener el desorden público. Como se ha-

bía comentado previamente, la figura de Luis Carrero Blanco y sus allegados simbolizaban el deseo de las fuerzas más conservadoras a volver a fórmulas represivas de la España de posguerra.

Figura 3: Alaric de Marnac (arriba) y templario (abajo)

Fuente. Fotogramas de las películas

Además del incremento de violencia policial a partir de 1970, la vigilancia volvió a ser un aspecto crucial para contener la contestación ciudadana. La creación del Servicio Central de Documentación (SECED) de 1972 pasó a estructurar la Organización Contrasubversiva Nacional, cuya misión principal era contrarrestar cualquier intento de subvertir el orden social (Alcalde, 2008) mediante la recogida de datos de hombres y mujeres de relieve en un gran archivo. Por su parte, la promulgación de leyes sirvió para reforzar la represión sobre la población como demuestra el decreto-ley de 1968 relativo al bandidaje y terrorismo, que volvió a poner en vigor el artículo segundo del decreto de 1960, según el cual se consideraba rebelión militar a cualquier acción que difundiese noticias consideradas "falsas" y que atentaran contra la armonía pública.

En conclusión, la irrupción violenta de Alaric y los templarios simbolizaba el regreso a una sociedad caracterizada por la pervivencia de la tradicionalidad y el ejercicio represivo de autoridades masculinas privilegiadas en el ordenamiento social y jurídico. En este sentido, la habilidad de estos seres para convertir en *ghouls* o zombis a sus víctimas y privarlos de la capacidad de obra y decisión otorgaba un mayor poder a estas amenazas externas al aumentar el número de adeptos a su filosofía e incrementaban el peligro sobre unas víctimas que, como se explicará en el siguiente apartado, encarnaban a una juventud más moderna y alejada de los ideales nacionalcatólicos.

3.2. La normalidad de las unas clases medias patriarcales

Los protagonistas de los dos casos de estudio eran jóvenes de clase media con un estilo moderno y actitudes más liberales. Desde una perspectiva social, el conflicto generacional entre los jóvenes españoles (Gracia y Ruiz Carnicer, 2001) -y en otros países europeos y Norteamérica- y los más mayores descansaba sobre la diferencia en gustos y posiciones ante la vida, que se acercaban al consumismo y al disfrute individual. Tanto en el caso de *La noche del terror ciego* (Virginia, Betty y Roger) como en *El espanto surge de la tumba* (Paula, Silvie, Maurice y Hugo), los jóvenes de clase media procedían de una gran ciudad (Lisboa y París respectivamente).

En este sentido, la oposición entre normalidad y monstruosidad también descansaba en la diferencia generacional, basada no solo en la edad sino también en comprensiones del mundo diversas. Así, los jóvenes de ciudad admiraban el cosmopolitismo europeo y los monstruos rurales privilegiados se mostraban cercanos a la pervivencia de la tradición y a un estricto autoritarismo.

Dentro de este discurso de la modernidad urbana, el sujeto femenino jugaba un papel esencial en el régimen franquista (Morcillo, 2015) como indicador de control. Desde la perspectiva de género, aunque las protagonistas mostraban una autonomía económica al ejercer profesiones liberales (periodista, enfermera) o ser empresarias (dueña de una tienda de maniquíes), el maniqueísmo patriarcal seguía impregnando los pro-

ductos culturales. La dicotomía entre la mujer pura y la impura permeaba la evolución y desenlace de los personajes femeninos, de manera que las impúdicas, en tanto que han transgredido la castidad durante la soltería (Aliaj, 2013), eran siempre asesinadas y sufrían las torturas sexualizadas de los monstruos.

En *El espanto surge de la tumba*, Paula trabajaba como periodista sin deseos de casarse y Silvie era una enfermera que, según Hugo, no se adaptaba al modelo de buena esposa y dedicada en exclusiva a su marido. Ambas acabaron siendo asesinadas, mientras que Hélene (Emma Cohen), la doncella de la casa familiar y dedicada a su padre y a Hugo, fue la única en salvarse. En el caso de *La noche del terror ciego*, Nina (Verónica Llimerá), la ayudante de Beth, conseguía sobrevivir, al contrario que Beth y Virginia. Las razones podían responder a sus relaciones sexuales cuando eran jóvenes.

En conclusión, la pervivencia del patriarcado en la modernidad generó la continuación de ciertos estereotipos de género y justificó el castigo de la independencia femenina. No obstante, como se podrá observar en el siguiente apartado, el clasismo y la distancia entre el campo y la ciudad en la década de 1960 subyacían en la propia idea del viaje como nexo de encuentro entre los dos elementos del terror.

3.3. El viaje como encuentro entre normalidad y monstruosidad

El encuentro de los protagonistas con Alaric y los templarios ciegos se producía tras un viaje desde una gran ciudad (París y Lisboa respectivamente) hasta un espacio rural maldito. El traslado de la modernidad al mundo tradicional había aparecido en otros títulos del terror (*Deliverance*, John Boorman, 1972) o de gore (*Two Thousand Maniacs*, Herschell Gordon Lewis, 1964), pero en el caso español adaptó el contraste entre la racionalidad y la superstición al relato patrio.

La superstición, entendida como creencia popular que escapaba a los límites racionales y científicos, incidía, por un lado, en la distinción entre la modernidad y el atraso, donde el sentimiento de superioridad de

los representantes de la racionalidad se expresaba al considerarlo resultado de la ingenuidad popular (Martínez Sanz, 1987). Por otro lado, su importancia para evitar la propagación del mal y la decisión de los protagonistas de ignorar las advertencias alimentaba la incertidumbre ante la posibilidad de que la lógica moderna no pudiera explicarlo todo. Asimismo, en el caso de los templarios ciegos, Berzano era una antigua aldea medieval abandonada rodeada de una leyenda sangrienta, mientras que en el filme de Carlos Aured, las tierras de la familia de Marnac servían de descanso de los monstruos.

La asociación del campo, hostil y carente de una legalidad garantista, con la tradición simbolizaba la vuelta al trauma de la guerra civil y la posguerra donde el castigo y la vigilancia eran la realidad cotidiana para muchos españoles y españolas. Las diferentes velocidades entre el espacio urbano y el rural (Gracia y Ruiz Carnicer, 2001) y la identificación de los protagonistas con la ciudad insistía en la enajenación del campo. En este sentido, la normalidad se recubría igualmente de un clasismo que separaba a los urbanitas de los campesinos. En ambos filmes, la ausencia de leyes iba aparejada a los comportamientos inmorales y delictivos de estos habitantes que contrastan con las preocupaciones de los personajes principales en torno a las normas.

De igual manera, los crímenes de los monstruos expresaban dicha diferenciación clasista. Por un lado, el ejército de *ghouls* comandado por Alaric de Marnac se componía de las víctimas campesinas, despojadas de individualidad. En cambio, los protagonistas quedaban distinguidos a través de su lucha (Hugo moría al enfrentarse a Maurice) o elevados a instrumentos para saciar sus apetitos sexuales (Paula) y de sangre (Silvie) e intermediarios de atracción de sus potenciales víctimas (Paula y Maurice). En cambio, Carlos Aured jugaba con la narrativa contraria, siendo Virginia la única víctima que, tras despertar, conseguía asesinar y beber sangre.

Finalmente, el discurso de lo rural se encontraba igualmente atravesado por el de género, de manera que, volviendo a la pureza como requisito de salvación, resulta crucial destacar que las dos mujeres que se salvaban en los dos filmes, Hélene en *El espanto surge de la tumba* y Nina en *La*

noche del terror ciego, poseían orígenes rurales. La asociación de la inocencia y la ruralidad descansaba también en la visión contrapuesta entre pueblo y ciudad, de manera que el anonimato de las grandes poblaciones venía aparejado de la expansión de los vicios y la desaparición de los valores tradicionales considerados positivos socialmente (Rincón, 2014; Rundell, 2014).

CONCLUSIONES

La noche del terror ciego y *El espanto surge de la tumba* son dos productos audiovisuales que ponen de manifiesto la existencia de una serie de conflictos en torno al género, la clase, la localización y la generación. Caballeros templarios ciegos y Alaric de Marnac encarnan a hombres blancos en posiciones privilegiadas que amenazan a la modernidad de los setenta con la vuelta al pasado represivo y sangriento de la guerra civil o la postguerra. Su propia asociación a la Edad Media conecta y distorsiona el relato franquista sobre la idea del cruzado como salvador de la verdadera España.

Por su parte, los protagonistas simbolizan la normalidad hegemónica, correspondiente a las clases medias y a las formas de vida y pensamiento que se estaban imponiendo. La transgresión del sujeto femenino en su papel tradicional queda castigada en estas películas a través, no solo de su asesinato sino de la sexualización aparejada, cuyo resultado es la asunción de un discurso maniqueo entre el relato de mujer pura e impura.

Finalmente, la heterogeneidad discursiva en la normalidad se presenta fundamentalmente a través del clasismo (que distancia a los protagonistas de los trabajadores rurales, cuyo viaje se convierte en un constructo para marcar esa diferencia) y de la desigualdad de género (que se apoya en la centralidad de la sexualidad femenina). La monstruosidad, por su parte, presenta además una variedad de discursos, cuya diferencia no solo se asienta en el crimen, sino también en su asociación con el autoritarismo franquista más recalcitrante. Asimismo, la persistencia del orden patriarcal en el monstruo se revela a través de la naturalización entre poder y masculinidad privilegiada, mientras su contraparte femenina

(Mabille de Lancré o Virginia) carece de cualquier tipo de iniciativa o de independencia con respecto a su compañero masculino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalde, J. J. (2008). Capítulo III. El S.E.C.E.D. (Servicio Central de Documentación). Recuperado de https://cutt.ly/jhBNJad

Aldana Reyes, X. (2017). Spanish Gothic. National Identity, Collaboration and Cultural Adaptation. Palgrave.

Aliaj, O. (2013). Perspectivas del honor y la honra aplicadas a la mujer española en la época de Franco. Revista de Lenguas españolas, 19, 111-124.

Bataille, G. (1972). El verdadero Barba Azul: La tragedia de Gilles de Rais. Tusquets Editores.

Bécquer, G. A. (2017). El monte de las Ánimas (1861). En R. Sanders (Ed.), Leyendas y Arquetipos del Romanticismo español, Segunda Edición (pp. 200-207). Portland State University Library.

Carroll, N. (2005). Filosofía del terror o paradojas del corazón. Antonio Machado Libros.

Chartier, R. (2005). El mundo como representación. Gedisa editorial.

Decreto del Fuero del Trabajo, de 9 de marzo de 1938. (1938). Boletín Oficial del Estado, 505, de 10 de marzo de 1938, 6178 a 6181. Recuperado de https://cutt.ly/1hJvUjp

Di Febo, G. (2002). Ritos de guerra y de victoria en la España Franquista. Desclée de Brouwer.

Fairclough, N. (1989). Language and Power. Longman.

Foucault, M. (2018). El orden del discurso. Austral.

Fudgé, T. A. (2016). Medieval Religion and Its Anxieties: History and Mystery in the Other Middle Ages. Palgrave Macmillan.

García Fernández, E. C., y Cordero Domínguez, A. (2017). Sangre y sexo en el cine español. Fotocinema: revista científica de cine y fotografía, 15, 37-62.

Gracia, J., y Ruiz Carnicer, M. A. (2001). La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana. Síntesis.

Grixti, J. (1989). The Terrors of Uncertainty: Cultural Contexts of Horror Fiction. Routledge.

Hall, S. (1984). Deconstrucción de "Lo popular". En R. Samuels (Ed.), Historia popular y teoría socialista (pp. 93-110). Crítica.

Hancock, A.M. (2007). Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. Politics & Gender, 3(2), 248-254.

Higueras, R. (Ed.) (2015). Cine fantástico y de terror español: de los orígenes a la edad de oro (1912-83). T&B Editores.

La Sexta (2018). Franco se dio su último baño de masas un 1 de octubre: "Todo obedece a una conspiración masónica izquierdista" [Video]. Recuperado de https://cutt.ly/ahJO2Le

Lázaro-Reboll, A. (2012). Spanish Horror Film. Edinburgh University Press.

Martínez, A., y Bahamonde, A. (1999). Las relaciones laborales y los conflictos sociales. En J. A. Martínez (Coord.), Historia de España. Siglo XX. 1939-1996 (pp. 61-70). Cátedra.

Martínez Sanz, J. L. (1987). Mentalidades y supersticiones en la España actual: las "lóminas" de Braojos, Revista de Dialectología y Tradiciones populares, 42, 109-116.

Moradiellos García, E. (2000). La España de Franco (1939-1975). Política y Sociedad. Síntesis.

Morcillo, A. (2015). En cuerpo y alma: ser mujer en tiempos de Franco. Siglo XXI Editores.

Moreno, M. (2013). La dictadura franquista y la represión de las mujeres. En M. Nash (Ed.), Represión, resistencia, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista (pp. 1-22). Comares.

Núñez Seixas, X. M. (2018). Suspiros de España. El nacionalismo español (1808-2018). Crítica.

Orden, de 9 de febrero de 1963 (1963). Boletin Oficial del Estado, 58, de 8 de marzo de 1963, 3929 a 3930. Recuperado de https://cutt.ly/bhBpywe

Prince, S. (2004). Dread, Taboo, and The Thing: Toward a Social Theory of the Horror Film. En S. Prince (Ed.), The Horror Film (pp. 118-130). Rutgers University Press.

Pulido, J. (2012). La década de oro del cine de terror español. 1967-1976. T&B Editores.

Rincón, A. (2014). Representaciones de género en el cine español (1939-1982): Figuras y fisuras. Centro de Estudios Constitucionales.

Rundell, J. (2014). Imagining Cities, others: Strangers, Contingency and Fear. Thesis Eleven, 121(1), 9-22.

Roddríguez Barreira, O. (2018). La dictadura franquista (1939-1975). En J. Álvarez Junco y A. Shubert (Eds.), Nueva historia de la España Contemporánea (1808-2018) (pp. 183-209). Galaxia Gutemberg.

Romo Parra, C. (2005). El desorden de la identidad persistente. Cambio social y estatus de la mujer en la España desarrollista. Arenal. Revista de Historia de las mujeres, 12(1), 91-109.

Tébar Rubio-Manzanares, I. (2014). El "derecho penal del enemigo": de la teoría actual a la práctica represiva del "Nuevo Estado" franquista. Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea, 13, 227-250.

Ysás, P. (2004). Disidencia y subversión. La lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975. Crítica.

LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA MATERNA EN EL UNIVERSO CINEMATOGRÁFICO DE DC: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DEL PERSONAJE FEMENINO Y SU RELEVANCIA NARRATIVA EN LA SAGA CINEMATOGRÁFICA DIRIGIDA POR ZACK SNYDER

DR. FRANCISCO JAVIER MIRANDA GARCÍA
Universidad Rey Juan Carlos, España

DR. OLIVER CARRERO MÁRQUEZ
Esic Universidad, España

RESUMEN

Este trabajo se centra en el papel de la mujer en el cine de superhéroes de DC. Más concretamente, el objeto de estudio de este trabajo busca desentrañar el peso explícito e implícito en escena, de la madre dentro de la trilogía "El hombre de acero", "Batman vs Superman: El amanecer de la Liga de la Justicia" y "La Liga de la Justicia". El motivo por el cual se ha elegido a la figura materna tiene que ver con la influencia que ésta tiene en la construcción de la personalidad de los protagonistas y sus antagonistas. El capítulo comienza con una introducción en la que se recoge un breve resumen ejecutivo. Con el fin de contextualizar el objeto de estudio, también se lleva a cabo un repaso sobre la presencia femenina en DC, poniendo el foco en Wonder Woman, máximo exponente de un feminismo incipiente y transmisora de todos aquellos valores que abogan por la resolución de conflictos por la vía pacífica. En esta misma línea, se presenta la influencia que las madres tienen en algunos superhéroes masculinos tanto en Marvel, como en DC, apreciando un gran número de paralelismos. En cuanto a la metodología desarrollada, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de carácter descriptivo cualitativo, de acuerdo a los criterios de análisis fílmico, establecidos por Cassetti y Di Chio. En cuanto a los resultados, se presentan, entre otros aspectos, unas gráficas comparativas en las que se presta atención a la presencia física y presencia descriptiva.

PALABRAS CLAVE

La madre en el cine de DC, Representación femenina, Madre de superhéroes, Rol materno en el cine, Madre y subtramas en DC.

INTRODUCCIÓN

El personaje femenino dentro de la diégesis cinematográfica ha tenido sus protagonistas y sus claros ejemplos en filmes como: la teniente Ripley en la saga Alien: el Octavo pasajero **(Alien, Ridley Scott, 1979),** Sarah Connor en la saga Terminator **(James Cameron,1984)** Supergirl **(Jeannot Szwarc,1984)**, El Silencio de los Corderos **(Jonathan Demme,1991)**, Thelma & Louise **(Ridley Scott, 1991)**, La Isla de la Cabezas Cortadas (Cutthroat Island, Renny Harlin, 1995), Memoria Letal (The Long Kiss Good Night, Renny Harlin,1996), Jackie Brown (Quentin Tarantino, 1998). Incluso se han dado a conocer personajes que ya son un referente en el cine de acción como Alice Abernathy en Resident Evil (Paul W.S. Anderson, 2002) o Selene en la saga Underworld (Len Wiseman, 2003). Se observa, por tanto, que el personaje femenino empieza a tener mayor relevancia en el celuloide en distintos géneros cinematográficos de superheroínas, policiaco, drama, road movie, aventuras, thriller, terror, fantástico, acción y ciencia ficción, entre otros. Una tendencia que ha ganado protagonismo en el cine comercial Hollywoodense, cuyo punto de inflexión fue Million Dollar Baby **(Clint Eastwood, 2004)**, donde el personaje femenino principal aparece infrarrepresentado en beneficio del otro actor protagonista, Clint Eastwood. No obstante, Hilary Swank, que encarnaba a la boxeadora que da nombre a la película, ganó el Oscar a la mejor actriz principal.

Así, tras Million Dollar Baby, se comenzó a dar mayor importancia a la sobrerrepresentación del personaje femenino y se abrió una nueva etapa en el cine, ya sea en reboots como Cazafantasmas (Ghostbusters, Paul Feig, 2016), Spin-offs como Ocean's 8 (Ocean's Eight, Gary Ross, 2018), remakes como Timadoras compulsivas (The Hustler, Chris Addison, 2019), continuaciones de sagas como Star Wars: el Despertar de la fuerza (Star Wars. Episode VII: The Force Awakens, J.J Abrams, 2015) o incluso películas dramáticas como El Escándalo (Bombshell, Jay Roach, 2019).

Esta nueva tendencia tampoco pasó desapercibida en otro tipo de películas como son los blocksbusters y el cine de superhéroes, en este caso, de superheroínas. En esta línea, tanto el universo cinematográfico DC,

como Marvel están dando especial importancia al personaje femenino. Por ejemplo, adaptaciones de Wonder Woman **(Patty Jenkins, 2017)** y Capitana Marvel (**Anna Boden, Ryan Fleck, 2019)** representan esta nueva tendencia, que también ha generado jugosos réditos económicos en tanquilla.

En este contexto, al igual que **Cink (2019)** empodera la figura de la mujer haciendo un recopilatorio con las 65 superheroínas, que aparecen en la producción escrita de Marvel, el objeto de estudio de este capítulo es identificar la figura de la madre en el cine de superhéroes de DC, poniendo el foco en la trilogía: "El Hombre de Acero", "Batman vs Superman: El amanecer de la Liga de la Justicia" y "La Liga de la Justicia".

Se analiza la presencia en pantalla de la figura materna. Entendiendo como tal, no sólo su presencia explícita en pantalla, sino su aparición en los diálogos o en la simbología de la propia película.

Para ello, se llevará a cabo un análisis de carácter descriptivo cualitativo, del corpus de películas que componen la Trilogía ya mencionada. Tras delimitar las unidades de análisis, se han definido las reglas y códigos de clasificación para, finalmente, elaborar unas fichas de análisis, basándonos en las directrices del análisis fílmico, propuestas por Cassetti y Di Chio (1999).

1. LA PRESENCIA FEMENINA EN DC

Desde la primera aparición de Wonder Woman, considerada la primera superheroína, con el permiso de otros personajes como Sheena, Fantomah, Phantom Lady, Lady Luck o Phantom Lady, el rol de la mujer en el comic de superhéroes ha evolucionado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, tras las Segunda Guerra Mundial, se alzaron voces como la de Wertham, quien llevó a cabo una campaña que denunciaba el efecto nocivo de los comics sobre la sociedad (Pérez, 2009:301-306). El autor, en su obra *Seduction of the innocent* culpa a las historias gráficas de atentar contra la imagen de lo que debería ser una mujer.

> …este personaje es poderoso, tortura a los hombres, tiene su propio culto de seguidoras...representa a una mujer cruel…es una figura aterradora para los chicos, y un ideal indeseable para las chicas, lo opuesto

> exactamente a lo que se supone que estas desean ser. (McCausland, 2017:88)

Incluso las editoriales crearon sus mecanismos de autocensura, a través del *Comics Code Authority*, lo que provocó una pérdida en el empoderamiento femenino, quedando a merced de los superhéroes masculinos. En este sentido, Wonder Woman se pierde en líos amorosos, Batwoman nace y muere para acallar los rumores sobre una hipotética relación homosexual entre Batman y Robin (O´Neill y Newton, 1979) y Supergirl surge para quedar supeditada a la figura de Superman como mentor y figura paterna (Vélez, 2017: 103-105).

1.1. Wonder Woman, icono del feminismo

El personaje ve la luz en diciembre de 1941 en *All Star Comics #8*, de la mano de William Moultin Marston, quien se basó para su creación en su mujer, de la que adoptó sus ideales feministas, y en su compañera, de la que adquirió su apariencia física. La nueva súper heroína irrumpe en un ecosistema dominado por hombres, como abanderada la honestidad, el diálogo y la condena de la violencia que sí ejercían sus homónimos masculinos (McCausland, 2017: 35). Siempre presentado como un personaje nacido de otras deidades, Wonder Woman se presenta como una mujer fuerte que viene a luchar contra el mal, además de a defender y difundir ideales feministas en aras de la liberación de la mujer dentro de la sociedad patriarcal de la época. Sin embargo, su forma de combatir las injusticias pasa por el diálogo antes que por la fuerza.

> En Temiscira tenemos un dicho: no mates si puedes herir. No hieras si puedes someter. No sometas si puedes apaciguar. Y no alces en ningún caso tu mano, si antes no las extendido (Simone y Chang, 2008: 20).

Su presencia alcanzó tales cotas de popularidad que fue elegida portada del primer número de la revista feminista y liberal *Ms.*, que repetiría casi medio siglo después, para conmemorar el 45 aniversario de esta publicación fundada por Gloria Steinem. Incluso la ONU quiso convertir a Wonder Woman en embajadora por la paz, aunque su atuendo hizo que finalmente se desestimara esta posibilidad.

2. LA REPRESENTACIÓN DE LA MADRE EN LA FICCIÓN CINEMATOGRÁFICA

Marín, (2011) ve que la mujer en el cine es presentada como amante, amiga, esposa, pero que alcanza su mayor relevancia como madre. Identifica ser mujer, con ser madre y vincula la fuerza del personaje estableciendo un paralelismo entre el instinto maternal y el poder de la naturaleza.

Si en el ámbito del comic, durante el siglo XX el estereotipo de la madre la ubicaba generalmente en el seno del hogar y dependiente del hombre, (Guarinos, 2008; Swigart, 1991 y Marín, 2011) llevan a cabo una clasificación de esta figura distinguiendo entre:

- Mater amabilis
- Mater dolorosa
- Madre castradora
- Madrastra
- Madre del monstruo
- Madre sin hijos
- Mala madre
- Madre desencantada

Una clasificación que Martínez-Rodrigo y Martínez Cabeza (2019) relacionan con los siguientes géneros cinematográficos.

Cuadro 1

Estereotipo	Características	Género
Mater amabilis	Mediana edad, ama de casa feliz. Encargada de cuidar de la familia. Personaje poco trascendental. Frecuente en la representación de las familias norteamericanas de clase media durante el siglo XX.	Comedia, drama, dramedia
Mater dolorosa	El maltrato y las circunstancias vitales difíciles la afectan tanto a ella como a sus hijos.	Drama
Madre castradora	Mujer madura y severa que implementa los cánones familiares tradicionales. Cuando los hijos tienen edad suficiente para tomar decisiones, el	Drama, terror

	control excesivo de la madre puede llegar a adquirir connotaciones negativas e incluso generar traumas	
Madrastra	Mujer fría y maquiavélica que no siente a sus hijastros como parte de la familia, lo que desemboca en un trato despectivo y cruel hacia ellos. Es una figura recurrente en la iconografía del Cine de Animación de Disney clásico, presentándose incluso como una villana.	Infantil, fantasía
Madre del monstruo	Progenitora desnaturalizada que se ve forzada a deshacerse de su hijo, ya que el vástago es un ser maligno destinado a dañar o destruir la humanidad.	Terror
Madre sin hijos	Suele ser una mujer que no puede quedarse embarazada, pero que se encuentra obsesionada con la maternidad. Otra variante es la de la madre por accidente, entendida como familiar o persona ajena, que debe hacerse cargo de un bebé por la desaparición o fallecimiento de los padres biológicos.	Suspense, terror, superhéroes
Mala madre	Mujer insensible a las necesidades de sus vástagos, narcisista, preocupada solo por sí misma, desconocedora de los intereses de sus hijos e incapaz de empatizar con ellos.	Drama, dramedia
Madre desencantada	Rompe con la idealización y presenta actos como el parto o la crianza acercándose a su crudeza real. Lidia con problemas como la conciliación trabajo-familia, la falta de apoyo en el hogar familiar y la presión de ser una madre perfecta que antepone siempre el bienestar de su familia al suyo propio.	Dramedia, comedia, drama

Fuente: Martínez-Rodrigo y Martínez Cabeza (2019)

1.1. Relación maternofilial como forja del superhéroe

De lo visto hasta el momento, parece claro que los superhéroes son figuras inspiradoras. Sin embargo, hasta alcanzar este estatus, han debido tener algún tipo de modelo a seguir, que entronca la clasificación o tipología de madres presentada en el punto anterior. Así, la relación maternofilial se convierte en un elemento primordial en la construcción de los valores y forma de actuar del protagonista. Siempre tiene como espejo en el que reflejarse, la imagen de un buen padre o una buena madre,

un hermano o hermana admirados, un gran maestro, un amigo o mentor mayor que destaca por su especial sabiduría.

Constantes que comparten tanto los universos Marvel, como DC. Por ejemplo, Matt Murdock se crió en un barrio pobre acosado por la delincuencia: Hell's Kitchen, en la ciudad de Nueva York. Cuando conocemos al personaje, su padre es un boxeador profesional con la carrera acabada. Su madre falta de la casa y sólo más adelante sabremos que, en algún momento muy temprano de la vida de Matt, abandonó a la familia. A la postre averiguamos también que, pasado el tiempo, se hizo monja. De ello cabe colegir, razonablemente, que en la vida familiar debía de haber alguna clase de trasfondo católico, de manera que cabe suponer que Matt aprendió al menos los rudimentos de la fe cristiana, quizá de su madre, antes de que dejara la casa, e igualmente de su padre.

Es frecuente que tendamos a concebir a Daredevil como ejemplo último de lo que es actuar sin red. Pero quizá su red de seguridad personal es, en definitiva, su madre y la fe de esta, una fe que se le ha transmitido.

Ya en el ámbito DC, Superman se tuvo criar con unos padres adoptivos, en una familia modesta, pero colmada de valores éticos. No en vano, siempre que precisa consejo, el Hombre de Acero vuelve a sus orígenes para hablar con su madre terráquea. Por otro lado, aunque comparte aspectos en común como la orfandad y el apego por la soledad, el caso de Batman destaca por el dilema moral constante al que se tiene que enfrentar el personaje, motivado, precisamente, por la falta de una relación maternofilial que no puede ser compensada por toda la opulencia que rodea a Bruce Wayne. Batman se debate entre vengar la muerte de sus padres y regirse por un estricto código moral que le impide usar armas de fuego, ya que ellas fueron las que sesgaron la vida de sus progenitores.

Por tanto, los superhéroes no dejan de ser niños que han interiorizado los valores de un buen padre, una buena madre o unos buenos padres, les han transmitido, generando una motivación interna en ellos para hacer lo correcto y el bien. Un fuerza interna, emocional o psicológica que les diferencia del resto para resistir a la tentación universal y escoger el camino correcto (Morris y Morris, 2011).

No en vano, esta transmisión de valores que recae sobre la figura materna, bebe, principalmente, de la corriente filosófica del utilitarismo (Carrero, 2016), donde, a grandes rasgos, un individuo hace lo correcto cuando, de todas las acciones entre las que puede escoger, en un momento determinado, se decanta por las que producen mayor bien o felicidad, al máximo de personas.

METODOLOGÍA

Partiendo de la hipótesis de que el cine cumple una función cultural y social, nos alineamos con Eco (2007), al considerar que los superhéroes juegan un papel primordial para la concienciación en valores, diferenciándonos del autor, en el objeto de nuestro análisis, nos centraremos en el rol del personaje de la madre, por su alto impacto en el comportamiento de héroes y villanos. En ambos casos, suelen sufrir algún tipo de trauma, derivado de la relación maternofilial. (Ruiz del Olmo y Hernández-Carrillo, 2019).

Es por esto, que el análisis en cuestión se centrará en la importancia de la figura materna, ya sea biológica y/o adoptiva, dentro del universo de DC, haciendo hincapié en las tres películas dirigidas por Zack Snyder: El hombre de acero (Man of Steel, Zack Snyder, 2013), Batman vs Superman: el Amanecer de la liga de la justicia (Batman v. Superman: Dawn of Justice Justice League, Zack Snyder, 2016) y La Liga de la Justicia (Zack Snyder, Joss Whedon 2019). Y esto es así, porque en este capítulo se busca atender a dos objetivos. Uno principal que persigue mostrar si existe una supremacía por parte de los personajes masculinos frente a la figura materna en la trilogía formada por: "El Hombre de acero", "Batman Vs Superman" y "La liga de la justicia". Y, como objetivo específico, determinar la importancia de la presencia de la figura materna en la narrativa de la saga de superman de Zack Snyder.

Pese a que los dos primeros títulos hagan referencia a uno o dos de los superhéroes más reconocidos de DC y el tercero a una alianza entre varios personajes de este universo, hemos decidido centrar nuestra investigación en dos personajes que tienen una infrarrepresentación dentro

de la historia y que aparentemente carecen de relevancia dentro de la trilogía nombrada por su escasa presencia en pantalla.

Los personajes a analizar son las madres de los dos superhéroes que tienen mayor relevancia dentro de la saga nombrada, Superman y Batman. En el caso de Superman se analizará la madre biológica Lara Lor-Van y la madre adoptiva, Martha Kent. Respecto a Batman se analizará tan solo la madre biológica, Martha Wayne, ya que una vez que es asesinada carece de otra figura materna, siendo el mayordomo, Alfred, quien adopta al héroe.

Para ello, se llevará a cabo un análisis de carácter descriptivo cualitativo, del corpus de películas que componen la Trilogía ya mencionada. Una vez delimitadas las unidades de análisis, se han definido unas reglas y códigos de clasificación para, finalmente, elaborar unas fichas de análisis, basadas en las directrices del análisis fílmico, propuesto por Cassetti y Di Chio (1999).

Cuadro 2

Item	**Aspecto a analizar**
La representación	El nivel de puesta en escena, el nivel de puesta en cuadro y el nivel de puesta en serie.
El tiempo cinematográfico	El tiempo circular, el tiempo cíclico, el tiempo lineal y el tiempo anacrónico.
La frecuencia	Simple, múltiple, repetitivo e iterativo, respectivamente.
Componentes de la narración	¿Qué sucede? ¿A quién le sucede? ¿Cómo contribuye al cambio de la situación?
El personaje como persona	Personaje plano y personaje redondo; personaje lineal y personaje contrastado; personaje estático y personaje dinámico.
El personaje como rol	Personaje activo y personaje pasivo; personaje influenciador y personaje autónomo; personaje modificador y personaje conservador; así como, personaje protagonista y personaje antagonista.
Función de su acción o acciones	La privación, el alejamiento, el viaje, la prohibición, la obligación, el engaño, la prueba, la reparación de la falta, el retorno y la celebración.

Fuente: elaboración propia, a partir de Casseti y Di Chio, 1999

Para analizar a los tres personajes femeninos se tendrán en cuenta tres tipos de presencia distintas: física, simbólica o descriptiva. La presencia física hará siempre referencia al momento en el que el personaje esté dentro de la escena o plano y tenga relevancia dentro de esta. La segunda presencia, la simbólica, será aquella en la que, aunque no haya una presencia física dentro del plano o la escena. Se hará referencia al personaje a través de algún signo, alegoría o emblema. Por último, la tercera presencia, la descriptiva, que al igual que la segunda presencia, aunque no aparezca dentro de plano o de la escena, el personaje tiene una cierta relevancia porque se habla de él y por lo tanto podemos descubrir aspectos del personaje, su modo de ser, relevancia en la trama…

Para hacer posible el análisis de los personajes se hará un visionado de la trilogía mencionada de Zack Snyder y se contabilizará en segundos el trío de presencias citadas de los tres personajes femeninos nombrados anteriormente, de acuerdo a la ficha extraída del análisis fílmico de Casseti y Di Chio. También se llevará a cabo una comparativa de la figura materna por héroe, desde cuatro diagramas de barra diferentes. En ellos se podrá diferenciar con claridad el porcentaje de presencia de cada uno de los personajes con respecto el porcentaje total de cada una de las películas que complementan esta saga.

El primero de ellos se focalizará en las tres madres dentro de la saga en cuestión, el segundo se centrará en la presencia de la madre biológica de Superman, Lara Lor-Van, a lo largo de la trilogía, el tercer gráfico hará referencia a los tipos de presencia de la madre adoptiva de Superman, Martha Kent, y el cuarto y último gráfico, a la presencia de la madre biológica de Batman.

RESULTADOS

Madre biológica de Superman:

La madre de Superman, ya sea la adoptiva o biológica, tiene mayor presencia que la madre biológica de Batman en la saga cinematográfica analizada. La presencia física es de un 87% y la presencia descriptiva de 13%, es decir más de doce veces si hacemos una comparativa entre las dos.

De la escasa presencia que tiene la madre biológica de Superman dentro del universo DC debemos destacar que tiene mucho más peso físico que descriptivo. Siempre que se nombra al personaje es por parte de su marido, Jor-El. Ambos personajes tenían un plan para Superman y cuando el padre de éste le explica al hijo el proyecto hace referencia a la madre constantemente, lo que hace que aumente la presencia de la figura materna gracias a la presencia descriptiva.

Toda la presencia física de la madre biológica de Superman, Lara Lor-Van, se centra en el prefacio de la película. La aparición simbólica hace conocer mejor el personaje y siempre ayuda a destacar de alguna otra manera su presencia en la historia y su importancia en la creación del superhéroe principal.

Si comparamos la presencia de la madre adoptiva frente a la madre biológica de Superman en "El Hombre de Acero" observamos que tiene menos de la mitad de apariciones. El motivo es porque la madre biológica muere en el prólogo de la película.

El tiempo en el que aparece este personaje femenino aparentemente es anacrónico, es decir, fuera de nuestro tiempo, porque Krypton es un planeta que se nos muestra más desarrollado, con naves futuristas, personajes que pueden volar, la maternidad ya no es 100% biológica es científica… pero a lo largo de la primera entrega de la película *El Hombre de Acero*, podemos observar que, finalmente, es un tiempo lineal salvo en los *flashback*s que nos muestran la infancia y juventud de Superman. La historia se desarrolla, salvo por el prólogo, en La Tierra en días presentes, es algo que nos demuestra que el tiempo es actual y que simplemente el planeta del que procede nuestro protagonista es una sociedad más desarrollada que la nuestra

MADRE ADOPTIVA DE SUPERMAN:

La madre biológica de Superman siempre tiene más presencia física que simbólica o descriptiva en las tres partes de la saga, de hecho, no tiene ninguna aparición simbólica.

La presencia física en la primera parte de la saga, El Hombre de Acero, y la tercera entrega, La Liga de la Justicia, es prácticamente la misma,

paso de un 98% a un 99%. En la segunda parte, Batman V. Superman, baja su presencia física para darle más importancia en la presencia descriptiva. Algo que hace que esta última presencia obtenga mucha relevancia en la primera secuela, si la comparamos con su antecesora y predecesora.

La presencia descriptiva tanto en la primera como en la tercera parte es prácticamente imperceptible, debido a que el personaje actúa como mentora de su hijo, por lo que es lógico que la presencia física tenga mayor relevancia dentro de la historia.

De la aparición descriptiva en la primera entrega siempre hace referencia de ella su marido, Jonathan Kent, siempre habla en plural haciendo referencia a su matrimonio como una persona única.

A lo largo de la saga va perdiendo cualquier tipo presencia en la pantalla. En el comienzo de la primera parte de las obras cinematográficas alcanza una presencia total un 8,08%, en la segunda entrega disminuye a un 4,95% y en el cierra de la trilogía a un 2,55%. Observamos que la mayor decadencia del personaje es entre la segunda y tercera parte de la trilogía del hombre de acero. El descenso del personaje es casi la mitad. Disnuye la presencia en casi dos tercios.

En el cierre de la saga tiene prácticamente presencia física. La poca presencia descriptica que tiene es por parte de su hijo.

En la segunda entrega tiene una mayor presencia descriptiva debido a la aparición de múltiples superhéroes y antagonistas en pantalla. De hecho, el causante del aumento de la presencia descriptiva es Lex Luthur, el villano por antonomasia del hombre de acero. Hace uso de este tipo de presencia debido a que rapta a la madre de Superman y le informa a éste de ello.

MADRE BIOLÓGICA DE BATMAN:

La madre de Batman, Martha Wayne, solo tiene presencia en la segunda entrega de la saga. Es algo evidente, estamos en una trilogía donde el personaje principal es Superman, pese a que aparezcan otros personajes de DC como el hombre murciélago.

De la escasa presencia que tiene en las tres películas la madre de Batman debemos destacar que en la segunda entrega tiene más de la mitad de presencia que la madre de Superman, Martha kane. Podemos deducir que es un personaje importante en esta película.

De la escasa presencia en la saga del personaje Martha Wayne, hay que destacar que, si sumamos la presencia simbólica y narrativa, es casi igual que la presencia física en lo que a duración se refiere. Entre la presencia simbólica y narrativa tienen un 47% seis puntos menos que la presencia física con un 53%.

La presencia simbólica siempre es en el cementerio donde yacen los padres, se suele mostrar con flashbacks y muestran un trauma del personaje.

El tiempo de aparición del personaje analizado en esta segunda entrega de la saga se desarrolla en el pasado y se muestra mediante Flashbacks o insinuando que es parte del pasado de la historia principal, que generalmente tiene un tiempo lineal.

COMPARATIVA MADRES DE BATMAN Y SUPERMAN:

Ambas madres biológicas tienen una presencia descriptiva muy importante por parte de los dos superhéroes citados, gracias a ello surge una alianza entre Superman y Batman. El nombre en común de las dos madres, Martha, hace que Batman empiece a plantearse una posible amistad con el hombre de acero. A partir de este vínculo en común comienza el origen de la llamada "liga de la justicia".

Tanto la madre biológica como la de Superman tienen una presencia la presencia física se centra en el prólogo y las dos fallecen de manera distinta y tienen relevancia en sus hijos. La madre de Superman tiene planes para el superhéroe y la madre de Batman lo convierte un personaje contradictorio, ya que arrastra un trauma desde que presencia el asesinato de sus padres.

La presencia descriptiva hace referencia a que las dos madres de los protagonistas se llaman igual y, a partir de este descubrimiento, surge una alianza entre los superhéroes.

Utilización narrativa del personaje materno en la saga Zack Snyder:

MADRE BIOLÓGICA DE SUPERMAN:

Martha Kane, irá perdiendo presencia y por lo tanto importancia dramática dentro de la historia. Empieza en "El hombre de acero" como una mentora en La Tierra de su hijo (le enseña cómo controlar sus poderes, cómo afrontar la ayuda a sus compañeros de clase…) y a lo largo de la saga se usa con otros motivos: dramatismo dentro de algún conflicto de la película, desvelar los planes que tenía con su marido para su hijo adoptivo Superman, como subtrama de refuerzo de la trama principal… Podemos afirmar que pasa de ser un personaje más lineal a un personaje plano.

MADRE ADOPTIVA DE SUPERMAN:

Dentro de la relevancia del personaje de Lara Lor-Van, aunque tenga poca presencia a lo largo de la saga, es un personaje fundamental debido a que entre sus actos podemos destacar: dar a luz a Superman, salvar a su marido, hacer frente al antagonista, localizar un planeta donde enviar a su hijo y preparar la nave donde va a viajar éste. Podemos afirmar que sin este personaje no habría saga, no se podría dar a luz al hombre de acero. En este caso sería un personaje dinámico y autónomo.

MADRE BIOLÓGICA BATMAN:

La escasa presencia que tiene Martha Wayne, se utiliza para conocer al personaje de Bruce Wayne mostrar sus miedos y secuelas psicológicas. Aunque no tenga tanta importancia como la madre biológica hace posible que veamos un Bruce Wayne preocupado y marcado por su pasado. De esta manera los creados de la historia muestran la debilidad del héroe, su talón de Aquiles.

CONCLUSIONES

La poca presencia en pantalla, ya sea simbólica, física o descriptiva no es sinónimo de tener poca importancia dentro del argumento de una película o saga. De hecho, ambas madres tienen poca presencia en cuanto a tiempo se refiere pero mucho peso en la trama.

Los tres personajes femeninos analizados tienen importancia e influyen en sus hijos biológicos o adoptivos.

Ninguno de los dos superhéroes de los que hemos hablado serían quienes son si no es por los personajes femeninos citados.

La poca presencia en pantalla hace confirmar que hay una supremacía frente al hombre murciélago y el hombre de acero. Algo que es evidente, las películas tratan sobre los superhéroes y llevan los nombres de éstos, no de sus madres.

Con el visionado de la saga hemos podido observar que hay otros personajes femeninos que tienen mayor presencia argumental como Lois Lane, novia de Superman, o Wonder Woman.

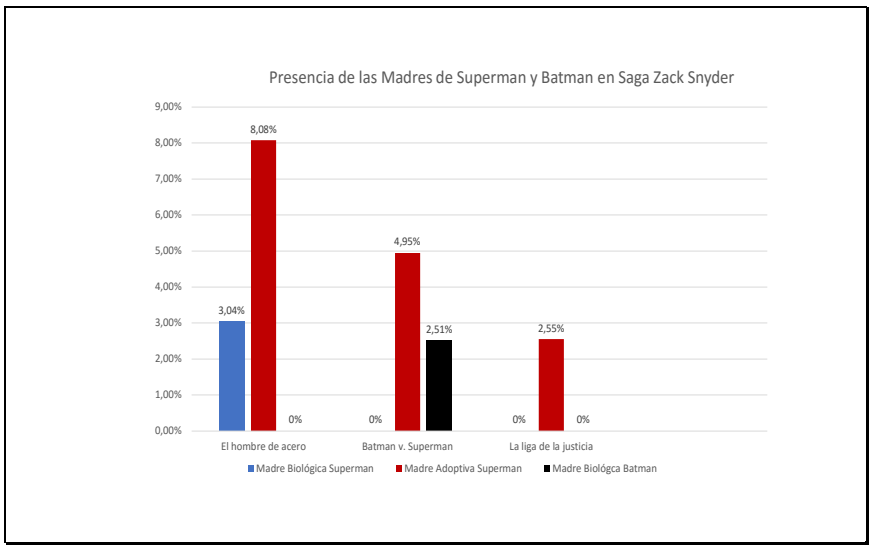
Tanto la presencia dramática como simbólica hacen reforzar el personaje materno y lo hacen más relevante dentro de la historia.

La figura materna va desapareciendo en pantalla porque ya se han ido presentando a los personajes y a lo largo de las tres películas se ha ido viendo su evolución, además de ir apareciendo nuevos personajes del universo DC.

Aunque estemos ante una supremacía por parte de los dos personajes protagonista de la trilogía no debemos olvidar que hay otras figuras femeninas que tienen más presencia en pantalla que las madres biológicas o adoptivas de los superhéroes estudiados. Entre las personalidades tenemos que destacar, Lois Lane, novia de Clark Kent, Faora-Ul, antoagonista de la película entrega de la saga, o Wonder Womann, una de las superheroínas más reconocidas de la marca DC.

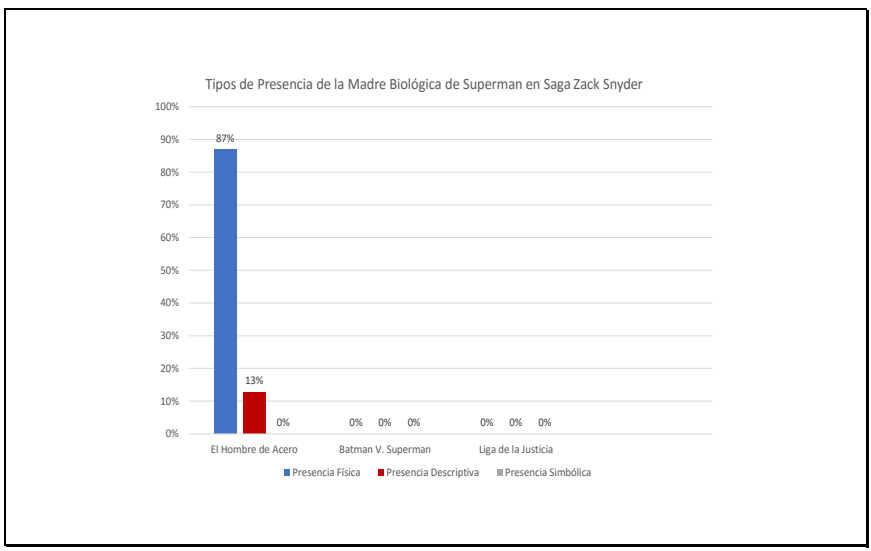
Anexos:

Tabla I:



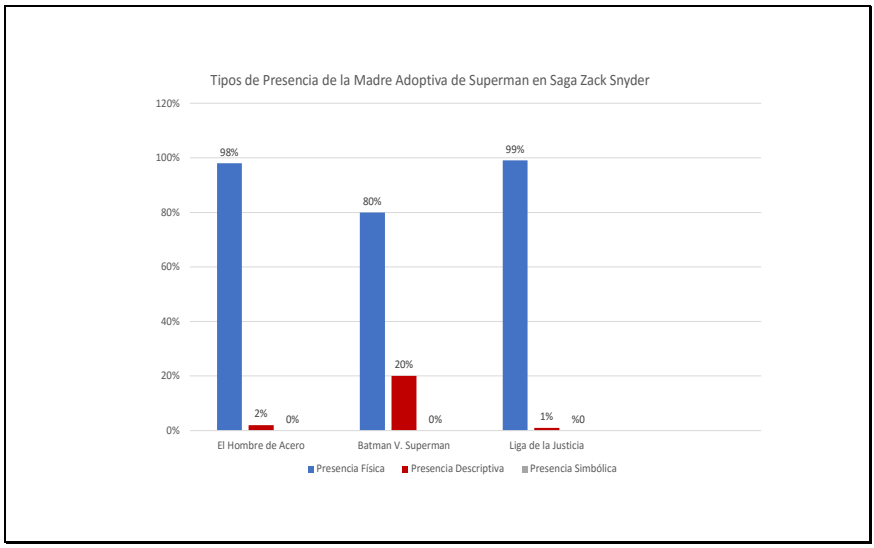
Fuente de elaboración: propia

Tabla II:



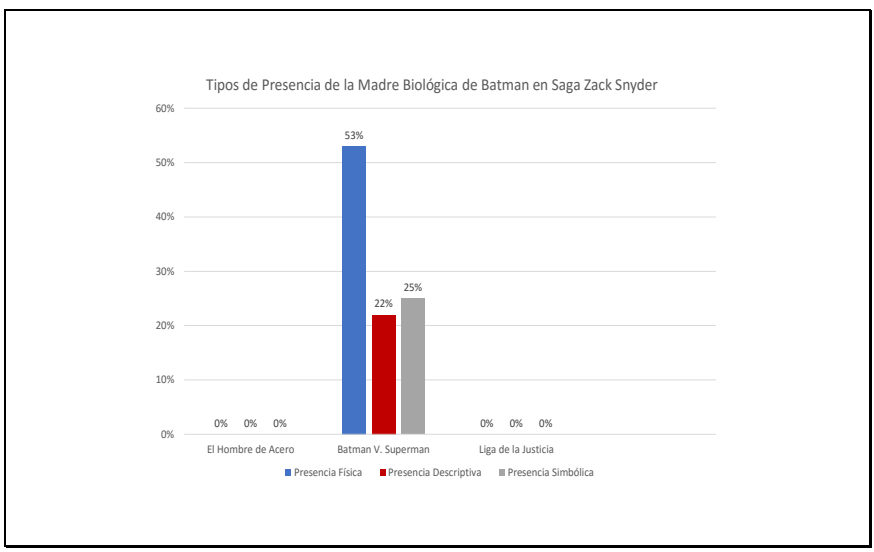
Fuente de elaboración: propia

Tabla III:



Fuente de elaboración: propia

Tabla IV:



Fuente de elaboración: propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrero Márquez, O., (2016). La televisión como máximo exponente de la transmisión de valores en la sociedad. Un caso aplicado al programa Cuarto Milenio. Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC. Nº 14 Vol 14 Segundo semestre, Julio-Diciembre 2016, pp. 54 a 81.

Casetti F. & Di Chio, F. (1999). Análisis de la Televisión: instrumentos, métodos, y prácticas de investigación. Paidós. Barcelona.

Cink, L. (2019). Chicas al poder: 65 mujeres Marvel que rompieron moldes y cambiaron el universo. Planeta. Barcelona.

Eco, U. (2007). Apocalípticos e integrados. Barcelona: Debolsillo.

Guarinos, V. (2008). Mujer y cine. En VV.AA., Los medios de comunicación con mirada de género. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (Junta de Andalucía), pp. 103-120.

Hernández-Carrillo, C.; Ruíz del Olmo, F. J. (2018). La unión de psicología y cine en la construcción de personajes. El caso de Mommy (Xavier Dolan, 2014). Journal Ética y Cine, 8(1), 61-70. Disponible en https://goo.gl/mjGakK

Marín Murillo, F. (2011). Adolescentes y maternidad en el cine: Juno, Precious y The Greatest. Comunicar, 18(36), pp. 115-122.

Martínez-Rodrigo, E.; Martínez-Cabeza Jiménez, J. (2020) La figura materna en el cine de Pixar. El caso de la saga de

Los Increíbles, Historia y comunicación social 25(1), 35-44.

McCausland, E. (2017) Wonder Woman. El feminismo como superpoder. Madrid, Errata Naturae.

Morris, T. y Morris, M. (2011) Los superhérores y la filosofía. Blackie Books.

O´Neill, D.; Newton, D. (1979) The vengeance Vow! Detective Comics #485. Nueva York, DC Comics.

Pérez, Fernández, F. (2009) Psiquiatría y censura en el cómic estadounidense. Fredric Wertham y la seducción del inocente, Revista de historia de la psicología 2009, vol. 30, núm. 2-3.

Simone, G.; Chang, B. (2008) Personal Effects, Wonder Woman Vol.3 #25. Nueva York, DC Comics.

Swigart, J. (1991). The Myth of the Bad Mother. New York: Doubleday.

Vélez, A. (2017) Superheroínas. Barcelona, Ma Non Troppo.

CUIDADO DE LOS NIÑOS, LABORES DEL HOGAR Y APOYO EMOCIONAL: CUANDO LAS TAREAS INVISIBLES SE CONVIRTIERON EN VISIBLES EN LAS PELÍCULAS DE ANIMACIÓN

Dra. Nerea Cuenca Orellana
Universidad Rey Juan Carlos, España

RESUMEN

Mientras me encontraba desarrollando mi tesis doctoral, aprecié que el tradicional reparto de tareas seguía apareciendo en muchas ocasiones a pesar de encontrarnos en unas décadas de grandes avances en la representación de personajes masculinos y femeninos en las películas de animación. Los espectadores aprendemos y asumimos comportamientos de los personajes con los que nos sentimos identificados, esto es aún más intenso si el espectador se encuentra en sus primeros años de vida. Éste fue el motivo para revisar algo más que las relaciones laborales que los personajes de Pixar establecían con sus compañeros (de su propio sexo o del otro) y más allá de analizar cuáles eran las profesiones más representadas en función de si el personaje era masculino o femenino. Poco a poco fueron surgiendo nuevas preguntas en torno al cuidado, a las tareas del hogar y al trabajo emocional con hijos, parejas, abuelos, hermanos... los tres ámbitos en los que dividimos las tareas no remuneradas.

Desde los años 90 es común encontrarse personajes masculinos que no ocultan sus emociones y que cuidan y mantienen relaciones familiares, amistosas y amorosas, sin embargo, ¿cuáles de estas actividades forman parte del trabajo reproductivo y no remunerado? ¿en cuántas películas ellas sí desarrollan ese trabajo y ellos no? ¿hay personajes masculinos que cuiden de niños (sin ser su padre biológico), realicen tareas del hogar y den apoyo emocional a sus parejas? En este trabajo indagamos para descubrir si se ha representado y en qué medida lo han hecho, si del lado de la masculinidad, de la feminidad o de ambos por igual.

PALABRAS CLAVE

Personajes, animación, estudios de género, roles de género, tareas invisibles.

INTRODUCCIÓN

Economistas como Adam Smith o Karl Marx describieron en sus obras cómo avanzaron e incrementaron su riqueza las sociedades gracias a la división del trabajo entendida como un aumento de la productividad. Pero si vamos un paso más allá y profundizamos en la división del trabajo según el género de las personas, podemos descubrir que hay algo más allá y que tiene que ver con cómo se formó, instauró y reforzó el sistema patriarcal. Las investigaciones y documentos históricos han transmitido que, desde el inicio de la civilización, los hombres, gracias a su fuerza física, se encargaban de cazar y arar. Las mujeres, por su parte, debido a la capacidad de dar a luz eran perfectas para recolectar, ocuparse de los bebés y las tareas del hogar. Es decir, que la reproducción biológica humana definió el tradicional reparto de tareas: a la mujer, por su capacidad de reproducción, se le adjudicó el ámbito doméstico y privado, mientras al hombre se le relacionaba con lo profesional y esto se daba en el exterior. Lo que empezó siendo una división para la convivencia al inicio de la sociedad occidental, se convirtió en una serie de ideales inamovibles que distinguían, jerarquizaban y contraponían a los seres humanos por su sexo (Medina, Figueras-Maz y Gómez, 2014, p. 488).

Talcott Parsons (sociólogo estadounidense, 1902 - 1979) definió la división de tareas de la siguiente forma: la instrumentación como una característica masculina y la expresividad como un rasgo femenino. Siguiendo esta división de género, los hombres se dedicaban a la esfera exterior debido a dicha supuesta capacidad para realizar trabajos instrumentales, mientras que las mujeres nacían y se las educaba para ocuparse de las tareas que tuvieran lugar dentro del hogar. Concretando un poco más, la división del trabajo tradicional se basaba en la naturaleza, especialidad, capacidad o fuerza. Si nos ajustamos a la definición "división del trabajo" que facilita la Real Academia de la Lengua Española en su página web, la división del trabajo es esa tarea que forma parte de la economía y que hace referencia a la "distribución del proceso productivo en distintas categorías o especializaciones" (Diccionario de la lengua española, versión 23.3, 17 de noviembre de 2020).

1. TRABAJO REPRODUCTIVO VERSUS PROFESIÓN

Utilizamos el concepto "trabajo reproductivo" para referirnos a las tareas del hogar, el cuidado de los hijos y el trabajo emocional (Rodríguez Menéndez, 2008, p. 62). Dentro del concepto "trabajo reproductivo" dividimos las tareas domésticas en tres grandes grupos diferenciados. En el primero entran a formar parte tareas como planchar, cocinar, limpiar, etcétera. Dentro del cuidado que tradicionalmente se ha asignado a las mujeres como parte de su feminidad (Arauïna, Tortajada y Willem, 2018, p. 85) está lo relativo a los más pequeños y los ancianos (vestirlos, bañarlos, llevarlos de paseo, ayudarles o darles de comer...) (Echegoyemberry, 2017, p. 67). Bajo el concepto trabajo emocional se inserta el apoyo humano, la escucha de los demás, los consejos, la ayuda en la solución de problemas y uso de la empatía para comprender al otro.

Puede decirse, por tanto, que dentro del término trabajo reproductivo enmarcamos aquellas labores con las que satisfacer a la familia, por este motivo también se denomina trabajo doméstico o familiar (Rodríguez Menéndez, 2008, p. 62). El trabajo reproductivo hace referencia a todas aquellas tareas que, aunque no tienen por qué llevarse a cabo en el ámbito privado, sí se gestionan y organizan dentro del hogar (hacer la compra, llevar a los niños al colegio o a actividades extraescolares, revisiones médicas, gestiones, limpieza…). Son todas tareas de gran relevancia y que cubren necesidades de todos los miembros de la familia, sin embargo, y a pesar de ser necesarias, se han situado en un lugar inferior en relación con el ejercicio de una profesión o trabajo remunerado.

En los años 70 tiene lugar en Estados Unidos la conocida como Segunda Ola del Feminismo. Es, en esa década, cuando las mujeres, que llevan varios años pudiendo acceder a los estudios universitarios, se encuentran con el conocido como "techo de cristal" cuando intentan incorporarse al mundo laboral. Ese techo de cristal las limita a puestos de menor rango, en caso de que consigan acceder a ellos, pero, una vez dentro de la empresa no tienen oportunidad de ascender ni de mejorar sus condiciones, las cuales, en muchos casos, son inferiores a las de sus compañeros varones, quienes tienen el mismo nivel de formación que ellas. Comienzan, con esta situación, las reivindicaciones para poder ser

consideradas profesionales de primer nivel y que se tenga en cuenta su formación y experiencia, tanto en el salario como a la hora de demostrar su valía para acceder a puestos de responsabilidad (Gil Calvo, 2004, p. 402).

1.1. Cambios en la representación de los roles de género en las películas de Hollywood

Es también en esa década cuando, con la regulación del divorcio y con las mujeres trabajando fuera del hogar, los varones, casados o no, se encuentran en la obligación de participar en las tareas del hogar y el cuidado de sus hijos. Estos avances comienzan a verse representados en los contenidos audiovisuales y se estrenan películas como *Kramer contra Kramer* (Robert Benton, 1979) o *Tres solteros y un biberón* (Leonard Nimoy, 1987). En estos largometrajes aparecen representados personajes protagonistas masculinos que ejercen su profesión y al llegar a casa se encargan de todo lo relacionado con el ámbito interno. Películas como *Flashdance* (Adrián Lynne, 1983), *Armas de Mujer* (Mike Nichols, 1988) o *El silencio de los corderos* (Jonathan Demme, 1991) comenzaron a retratar mujeres trabajadoras que buscaban mejorar y demostrar su valía en el terreno profesional.

Estos avances en la representación cinematográfica parecen afianzarse en los años 90 y la primera década del siglo XXI, pero, ¿qué ocurre en la animación? ¿se presentan estas novedades? ¿qué imagen de la masculinidad y la feminidad llega a los más pequeños? La educación mediática es clave para conocer cómo se ha representado el mundo real en las películas de animación y qué mensaje se transmite a los espectadores de todas las edades: representar distintos papeles sociales, comportamientos y actividades de los protagonistas son clave para que los niños acepten y asuman como normal cualquier comportamiento positivo.

A través de una metodología cuantitativa pretendemos determinar en qué número de las películas analizadas (toda la filmografía Pixar, desde 1995 hasta 2020) aparece, al menos, una de las tres tareas que forman parte del trabajo reproductivo no remunerado. Se cuantifica en cuántos estrenos aparece este tipo de trabajo, por este motivo, se ha creado una tabla en la que, si aparece, se indica con un 1, y si no, con un 0. Se

analiza, asimismo, si el personaje que participa en el trabajo reproductivo es de género masculino o femenino.

Quadro 1. Aparición de tareas no remuneradas en películas Pixar

Título	Año	Trabajo reproductivo	Realizado por personaje masculino	Realizado por personaje femenino

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar en la parte cualitativa del estudio, se ha creado una tabla con 6 variables: nombre de la película, año de estreno, nombre y sexo del personaje que aparece realizando, al menos, una de estas tareas y cuál(es).

Quadro 2. Tareas no remuneradas realizadas en las películas Pixar

Título	Año	Nombre y sexo del personaje	Labores del hogar	Cuidado	Apoyo emocional

Fuente: Elaboración propia

2. RESULTADOS

2.1. Resultados recogidos en las tablas

Quadro 1. Aparición de tareas no remuneradas en películas Pixar

Título	Año	Aparece representado el trabajo reproductivo	Realizado por un personaje masculino	Realizado por un personaje femenino
Toy Story	1995	1	1	1
Bichos	1998	1	0	1
Toy Story 2	1999	1	0	1
Monstruos S.A.	2001	1	1	0
Buscando a Nemo	2003	1	1	1
Los Increíbles	2004	1	0	1
Cars	2006	1	1	1

Ratatouille	2007	1	1	0
Wall-E	2008	0	0	0
Up	2009	1	1	0
Toy Story 3	2010	1	1	1
Cars 2	2011	0	0	0
Brave	2012	1	1	1
Monstruos University	2013	1	0	1
Del revés	2015	1	1	1
El viaje de Arlo	2015	1	1	1
Buscando a Dory	2016	1	1	0
Coco	2017	0	0	0
Cars 3	2017	1	0	1
Los Increíbles 2	2018	1	1	0
Toy Story 4	2019	1	1	1
Onward	2020	1	1	0
TOTAL		19	14	13

Fuente: Elaboración propia

Quadro 2. Tareas no remuneradas realizadas en las películas Pixar

Título de la película	Año	Nombre y sexo del personaje	Labores del hogar	Cuidado	Apoyo emocional
Toy Story	1995	Madre de Andy Femenino		Cuida de sus hijos	Les da consejos y les educa
Toy Story	1995	Woody Masculino			Aconseja a Buzz
Bichos	1998	Reina Madre Femenino		Cuida de la pequeña Dot	Da consejos a Atta, que está aprendiendo a ser reina
Toy Story 2	1999	Madre de Andy Femenino			Les da consejos y les educa
Toy Story 2	1999	Boo Peep Femenino			Da apoyo moral a Woody cuando éste piensa que Andy ya no le quiere
Monstruos S.A.	2001	Sully Masculino		Protege a Bo	

Buscando a Nemo	2003	Marlin Masculino		Lleva a Nemo al cole y le atiende	Le da consejos y le educa
Buscando a Nemo	2003	Dory Femenino			Apoya a Marlin en la búsqueda de su hijo
Los Increíbles	2004	Helen Femenino	Pasa la aspiradora Cocina	Lleva a los niños al colegio, atiende al bebé	Aconseja y apoya a su esposo Bob Educa a los niños
Los Increíbles	2004	Edna Mode Femenino			Aconseja a Helen sobre su matrimonio
Cars	2006	Sally Femenino			Sally cuenta su historia a Rayo para que vea que hay más opciones en la vida
Ratatouille	2007	Django Masculino			Da consejos a Remy y a Emile
Wall-E	2008				
Up	2009	Carl Masculino	Limpia los cristales Quita el polvo		Aconseja y educa a Russell
Toy Story 3	2010	Madre de Bonnie Femenino		Cuida de la pequeña	
Cars 2	2011				
Brave	2012	Reina Elinor			Enseña a su hija a ser reina
Brave	2012	Rey Fergus			Aconseja y apoya a su esposa
Monstruos University	2013	Mamá Femenino	Hace la colada Cose Lleva a los chicos onde le pidan		Da consejos a toda la hermandad
Del revés	2015	Jill Andersen Femenino			Anima a su hija Va a verla a los partidos
Del revés	2015	Bill Andersen			Anima a su hija

		Masculino			Va a verla a los partidos
El viaje de Arlo	2015	Poppa Masculino			Le enseña valores Le da consejos
El viaje de Arlo	2015	Momma Femenino			
Buscando a Dory	2016	Marlin Masculino		Cuida de Nemo	
Coco	2017				
Cars 3	2017	Sally Femenino			Sally anima a Rayo cuando éste se retira
Cars 3	2017	Rayo Masculinidad			Rayo motiva a Cruz Ramírez
Los Increíbles 2	2018	Bob Masculino	Pone lavadoras	Les da el desayuno Lee cuentos a Jack-Jack Ayuda a Dash en los deberes	Intenta animar a Violeta
Toy Story 4	2019	Madre de Bonnie		Lleva a Bonnie al cole	
Toy Story 4	2019	Padre de Bonnie		Lleva a Bonnie al cole	
Onward	2020	Ian Masculino	Cose su sudadera		
Onward	2020	Masculino	Saca la basura	Va a recoger a su hermano al instituto	Apoya a su hermano incondicionalmente como si fuera su padre

Fuente: Elaboración propia

2.1. Resultados teóricos

Excepto en *Wall-E*, *Cars 2* y Coco el resto de películas (19 de 22) representan el trabajo no remunerado en, al menos, una secuencia. El número de personajes masculinos que realizan estas actividades es superior al de personajes femeninos (14 frente a 13), pero cuando revisamos la tabla con el análisis cuantitativo, el apoyo emocional es el ámbito del trabajo no remunerado en el que la igualdad está presente. Cabe destacar que, en el tema de la repartición de las labores del hogar, Pixar ha sufrido una evolución hacia la igualdad: hasta 2009 no aparece ningún personaje masculino limpiando, cosiendo o cocinando (como parte del trabajo no remunerado, puesto que, en *Ratatouille*, cocinar es un trabajo remunerado y en la cocina del Gusteau todos son hombres, excepto Colette). Carl en *Up* es el primer personaje masculino que limpia los cristales o quita el polvo. Sin embargo, esto no supone que aparezca a partir de ese año en todas las películas, puesto que hasta *Los Increíbles 2* (2018) con Bob poniendo lavadoras o Ian cosiendo la sudadera de su padre en *Onward* (2020).

El cuidado de los niños es una cuestión en la que hay bastante interés desde el principio. La paternidad que nos presenta Pixar está ligada a esa involucración más allá de la tradición idea de paternidad que se encargaba de llevar el dinero a casa y determinar las normas del hogar. Pixar presenta una paternidad amable que no tiene ningún problema en cuidar de los niños en *Buscando a Nemo* y en *Los Increíbles 2*. Sin duda, lo que más representan los personajes masculinos en este reparto de tareas no remuneradas, es el apoyo emocional a hijos y a la pareja.

En el lado de los personajes femeninos, el cuidado de los niños va intrínseco a la maternidad como también el apoyo emocional es parte de la feminidad. Se nos presenta como un elemento naturalizado, algo que siempre ha formado parte de la feminidad y en lo que ellas se desenvuelven perfectamente.

3. DISCUSIÓN

En *Brave* y *Los Increíbles* (2005) tanto las tareas del hogar y el cuidado de los hijos los realizan Helen y Elinor, que se muestran como el eslabón

que une a la familia. Los objetivos dramáticos de Helen y Elinor son organizar y guiar a su familia por el camino que ellas consideran el más satisfactorio para mantenerse unidos. Y, a pesar de que surgen conflictos por su intolerancia, ellas están plenamente seguras de que están haciendo lo correcto hasta que surge el conflicto interior al descubrir un nuevo punto de vista: el de su esposo, en *Los Increíbles* y el de su hija, en *Brave*. Elinor y Helen son las "señoras del hogar". Las dos dan vida a la imagen de la autoridad y el control de las gestiones del hogar, pero en ningún caso desempeñan esta labor bajo la sombra de Bob o Fergus. Aunque, en la vida real, la familia *matrifocal* (donde ellas tienen el poder absoluto) se da únicamente en el caso de mujeres separadas o solteras, en Pixar no sucede así.

En el caso de Helen, en la primera película de *Los Increíbles*, ella se encarga no solo de preparar la cena, sino también de pasar la aspiradora mientras su esposo lee el periódico. Él utiliza su fuerza para levantar los muebles y que le sea más fácil a ella llegar a todos los rincones del hogar. Helen realiza estas tareas, como también recoge y lleva al colegio a sus hijos, va a hablar con el director del centro y en ningún momento le pide a Bob que participe en las tareas del hogar. Helen también baña a Jack-Jack y le da de comer, e incluso, desembala y ordena todo aquello que, tres años después de la mudanza, sigue en varias cajas. A Helen no le cuesta ocuparse del hogar y de los niños, es más, se muestra tranquila, organizada y responsable en su papel.

Elinor, debido a su estatus de reina, no desempeña las labores del hogar, porque tiene un equipo de, exclusivamente mujeres, que cocinan y limpian la casa, pero sí la vemos coser, una tarea doméstica que durante siglos ha sido propia de las mujeres, además de que vive volcada en la educación de su hija.

En *Up*, más actual que *Los Increíbles* en cuanto a fecha de estreno, se refleja el espíritu de nuestra época en el que la igualdad es un valor positivo, tanto que se traslada a una época donde claramente esa igualdad era un anacronismo (años 50 y 60). Carl y Ellie comparten el trabajo fuera y dentro de su casa. La igualdad en el ámbito profesional y las tareas del hogar están perfectamente expuestas en esta película. Ellie no

interrumpe su labor profesional fuera del hogar tras contraer matrimonio; ella sigue trabajando con su esposo y venden globos hasta la jubilación, a pesar de que la película comienza con la infancia de los protagonistas en los años 30. Sin embargo, la protagonista de *Up* opta por continuar trabajando junto a su esposo. Carl y Ellie forman el equipo perfecto dentro y fuera del hogar. Un equipo que refleja que puede existir igualdad en el terreno profesional y en el ámbito doméstico. Pixar incluye en *Up* una escena sobre la conciliación familiar. La historia de amor entre sus protagonistas muestra que la colaboración equitativa entre Carl y Ellie dentro y fuera del hogar es posible; de hecho, se asume que es el verdadero secreto del bienestar de ambos, de que no haya conflictos y de poder avanzar en su relación.

El apoyo a los hijos y su cuidado es de gran interés para definir los roles sociales. En las películas Pixar en las que aparece la figura maternal son ellas quienes se encargan de cuidar y alimentar a sus descendientes, con la excepción de *Los Increíbles 2* donde Bob se queda al cargo de sus tres pequeños cuando Helen se adentra en la aventura. Si nos fijamos en los cuatro largometrajes de *Toy Story*, mientras que en la trilogía encontramos a la madre de Andy quien, sola, se encarga de cuidar y atender a sus dos hijos, en *Toy Story 4*, la protagonista es Bonnie, a la que cuidan y atienden sus padres sin ninguna distinción. Esta línea ya se aprecia en *Del Revés* con los padres de Ridley, quien cuidan de la niña y realizan hobbies con ella.

Al comparar las relaciones entre hijos y padres e hijos y madres, podemos apreciar cómo Helen no cuenta con una vida profesional fuera de su hogar, algo que también les ocurre a Django (*Ratatouille*) y Marlin (*Buscando a Nemo*). Ambos padres están únicamente volcados en el apoyo y la educación de sus hijos, lo cual se valora positivamente por diferentes sectores de la sociedad. El cuidado de los hijos se afronta de una manera muy similar entre padres y madres, pero con una diferencia, en la paternidad se excluye de la historia a la progenitora mientras que Helen y Elinor sí cuentan con la figura paterna de sus hijos a su lado. El comportamiento de los padres con los hijos tiene mucho que ver con el espacio que dejen las madres a los hijos y a los propios padres. Y Helen y Elinor solo les dejan el suficiente hueco para que jueguen y se diviertan

con los pequeños, a pesar de que les exigen que participen en la educación.

Todas las madres Pixar cumplen con la tarea emocional de atender a sus hijos en sus necesidades y en ningún momento esta actividad aparece asociada con los objetivos dramáticos de los personajes ni genera conflictos en la trama: Atta recibe consejos de su madre en *Bichos*; Dash y Violeta se sienten comprendidos por Helen cuando llegan a la isla en *Los Increíbles*, Andy encuentra consuelo en su progenitora cuando no encuentra a Woody, en *Toy Story 2*. Solamente aquellos padres que se encuentran sin el apoyo materno desempeñan también esta función. En estos largometrajes, se subraya el papel de la paternidad porque el objetivo dramático de Marlin en *Buscando a Nemo* es encontrar a su hijo. El objetivo de Django en *Ratatouille* es el de conseguir que su hijo Remy se olvide de relacionarse con los humanos porque es peligroso. Su necesidad de apoyar y comprender el comportamiento de sus respectivos hijos los lleva a un conflicto interno porque no saben afrontar la situación, pero también a un conflicto externo porque sienten que sus hijos están lejos de ellos y en peligro. Este trabajo emocional de los padres con los hijos en Pixar forma parte de la evolución interior o arco de transformación del progenitor.

En *Brave*, Elinor evoluciona hacia una madre más comprensiva que debe aprender a lidiar con las emociones de su hija. Pero Elinor no es la única que trabaja el ámbito emocional. En la escena en la que Elinor se queja de la negativa de Mérida ante la boda es Fergus quien escucha e intenta restar importancia al mal rato que está pasando la reina. Elinor, tras hablar con Mérida, está tejiendo y quejándose en voz baja. Está muy enfadada por la conversación y la actitud de su hija. Elinor está desesperada y el rey le recomienda que hable con Mérida. Fergus busca la mirada de su esposa, pero ella, sin mirarle, responde que lo hace, pero su hija se niega a escuchar. El rey le dice a Elinor que se imagine que él es Mérida y que hable.

Carl apoya incondicionalmente a su amada en *Up*. Ellie y Carl pierden el bebé que esperan con tanta ilusión, por eso el señor Friedricksen atiende a su esposa y busca hacerla sentir bien para que lo supere.

Cuando pierden al bebé y ella no puede parar de llorar, Carl le agarra los hombros intentando consolarla. Poco después, él observa a Ellie que está sentada en el jardín con el pelo suelto, y, para hacerla sonreír Carl le da el álbum de aventuras que crearon juntos cuando tenían seis años.

En *Los Increíbles*, Helen realiza el trabajo emocional con sus hijos y, especialmente, con su esposo. Precisamente, el objetivo dramático de Helen es que su familia asuma que no son superhéroes y se comporten como personas normales. Bob solamente piensa en ser superhéroe; nada más tiene valor. Y en lugar de decirle a Helen que le han despedido le cuenta que le envían a un congreso. Helen está extrañada porque es la primera vez, pero responde "esto es bueno, ¿no, cariño?" y él, dubitativo, contesta que sí. Helen subraya a su esposo que por fin han reconocido su talento en la empresa de seguros. Se alegra de que esté ascendiendo y le abraza. Él, muerto de miedo por si ella se entera de lo que le ha ocurrido realmente, responde con un "sí" a cada frase que dice ella.

En *Cars 3*, Rayo motiva a Cruz, quien ha sido su entrenadora, durante una carrera profesional. Aunque este hecho se considera apoyo emocional, realmente forma parte del liderazgo del equipo del que forma parte Rayo como corredor. Esto es así porque él coge el mando y dirige la carrera de la joven inexperta. Por tanto, el apoyo emocional que Rayo da a Cruz es, más bien, parte de su profesión y no una parte del trabajo no remunerado.

Se presenta a las madres como el progenitor que atiende, conversa y enseña. Las madres Pixar se ocupan de los intereses, problemas y miedos de sus hijos. En algunos casos, ni siquiera aparece la figura paterna, tal y como ocurre en la trilogía de *Toy Story* o en *Bichos*. En otros largometrajes, como *Los Increíbles* o *Brave*, sí aparecen, pero no los vemos interactuar de igual manera que las madres. Muchas mujeres se sienten orgullosas de considerarse el centro de la estructura familiar y que el liderazgo emocional recae en ellas, concretamente en las madres, que parecen ser las responsables del liderazgo emocional de la familia (Gatrell, 2005, p. 62). Esto nos recuerda que el concepto de maternidad tradicional no concibe dedicarle tiempo a otra actividad (Orgad y De

Benedictis, 2015, p. 420) y así es como se presenta en Pixar hasta estrenos como *Los Increíbles 2* (Brad Bird, 2018) y *Onward* (Dan Scanlon, 2020) donde la maternidad parece poder compaginarse con otras actividades, aunque en Bichos (John Lasseter, 1998) ya nos aparecía la Madre Reina ejerciendo su trabajo y cuidando de sus hijas.

Cabe resaltar que estos compromisos y emociones también son representados por la paternidad monoparental. Marlin (*Buscando a Nemo*) y Django (*Ratatouille*) se comprometen de igual manera y se encargan del trabajo emocional de sus hijos. Esta actitud apunta hacia "un incipiente cambio en las formas de socialización habituales" (Comas D'Argemir, 1995, p. 129). Aquí resaltamos además el trabajo de cuidado que ejerce Sully en *Monstruos S.A.*, quien, sin ser padre, cuida de Bo, que debe tener unos 3 años. Podríamos matizar aquí que Bo es, en términos narrativos, el personaje al que servir y proteger (funciones narrativas del héroe). Bo, por tanto, más que cuidado paternal, lo que recibe es la salvación como cualquier princesa de cuento de hadas tradicional y no como parte del cuidado como tarea no remunerada.

En *Up* se muestra una relación en la que ambos comparten actividades, profesión, tareas del hogar, intereses y tiempo libre. Curiosamente, la escena de *Up* que muestra esta colaboración se desarrolla a lo largo de los años 50, y, sin embargo, en *Los Increíbles*, situada temporalmente en una época contemporánea al estreno (2005), el reparto de tareas sigue la tradicional idea de mujer que se ocupa del hogar y hombre que trae dinero a casa. *Up* da una visión más aperturista que *Los Increíbles*, estrenada cuatro años antes. La igualdad y la felicidad entre Carl y Ellie podrían surgir así de la participación de ambos en todos los ámbitos por igual, ya que aportan lo mismo económicamente y también en las tareas del día a día en el hogar, incluyendo la toma de decisiones. De esta forma ninguno de los personajes tiene un mayor peso en la esfera laboral o del hogar.

Bob y Helen en *Los Increíbles* también son un ejemplo de conciliación familia-trabajo desde la mitad de *Los Increíbles* hasta el final de la película. Helen es el ejemplo perfecto de la *super-woman* que puede llegar a todas sus obligaciones sin cometer ni un solo error. Teniendo en cuenta

las exigencias que el gobierno le impone a los superhéroes, Helen cambia de profesión y en ningún momento se siente mal por ser ama de casa. Ella no parece tener interés por optar a otra carrera profesional que no sea el cuidado de los niños y las labores del hogar, opción que sí tiene Bob. Bob no comparte la actitud de su esposa, que él ve como resignación y sumisión. Él no está dispuesto a renunciar a su sueño; ella, sin embargo, no quiere perder a Bob y que se rompa su familia. Helen es capaz de demostrar que su preparación, dedicación y compromiso como superheroína están al nivel de la de su esposo. Un nivel igual que el que tenía al comienzo de la película, como si no hubiera olvidado su profesión de superheroína. Desde que se reencuentra con Bob en la isla, Helen no tiene que elegir entre sus obligaciones como madre-esposa y su trabajo, dejando claro que puede tener éxito en todos los ámbitos. Aunque no deja su rol de madre-esposa hasta que descubre que Bob le puede estar siendo infiel. Helen es capaz de llevar una casa, una familia y demostrar sus dotes como superheroína, pero se presenta como el mejor apoyo y acompañante de Bob.

Así, Helen es un ejemplo de que tradición y novedad pueden estar unidas en un mismo personaje, como también lo es Bob, que evoluciona de no querer pasar tiempo con su familia a no querer despegarse de sus hijos y esposa. Es así como podemos subrayar que "(...) las mujeres pasan a ser consideradas simplemente como reproductoras, acompañantes, el apoyo no visible de los hombres" (Gálvez, 2009, p. 10). Esta idea se abandonó en *Los Increíbles 2*, donde es Helen quien parte hacia la aventura y Bob se encarga de hacer los deberes con Dash, llevar a sus hijos a cenar fuera, prepararles el desayuno, cambiar los pañales al pequeño Jack-Jack. Sin duda, es este largometraje el que sigue el patrón hacia la evolución, subrayando que "(...) hombres y mujeres con una ideología de género tradicional se acomodarán a un reparto más desequilibrado de las tareas reproductivas. Asimismo, aquellas mujeres y hombres que manifiesten actitudes de género más abiertas tenderán a repartirse de forma más equitativa este trabajo" (Ribas Bonet, 2004, p. 73).

4. CONCLUSIONES

Podemos concluir el presente capítulo confirmando una clara evolución en la representación de las tareas no remuneradas con un claro acercamiento a la igualdad entre personajes masculinos y femeninos. Mientras que en la primera década de producción del estudio Pixar eran los personajes femeninos quienes cuidaban de los hijos, les daban apoyo emocional y realizaban las tareas del hogar, poco a poco esto se ha ido abandonando. Para presentarnos este avance representativo, primero desaparecieron las tareas del hogar y el cuidado de los niños, pero en 2009 con el estreno de *Up*, Pixar se anima a insertar modificaciones en el trabajo no remunerado, buscando que la representación fuera equitativa.

Durante unos años más se mantienen sin apenas representación de las tareas del hogar, pero, en 2018 se atreven a darle una vuelta de tuerca con *Los Increíbles 2*, con el objetivo de dejar claro que los personajes masculinos también saben ser amos de casa y cuidar de los hijos. Con *Onward*, último estreno hasta el momento, son capaces de presentar cómo las nuevas generaciones no tienen ningún reparo en sacar la basura, cuidar de los demás o, incluso, coser, tarea que ha sido considerada parte de la feminidad, excepto cuando ésta era remunerada. Se agradecen los pasos que el estudio va marcando hacia la igualdad, aunque todavía quedan pequeños elementos de la tradición patriarcal que pueden modificarse con el objetivo de normalizar la igualdad en el reparto del trabajo no remunerado y que las nuevas generaciones absorban la equidad de género como algo naturalizado en su entorno y, que, como tal, se representa en las películas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AraüNa, Tortajada Y Willem (2018). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, nº 41, 2013, pp. 177-186.

División Del Trabajo (2020) En el Diccionario de la Real Academia Española (23ª ed.). Madrid, España: Espasa.

Echegoyemberry, M. N. (2017). Identidad, género y Derechos Humanos: el rol de las mujeres en el cuidado de 'la casa común' (ambiente). Revista uruguaya de antropología etnografía II (1), pp. 55-70.

Gatrell, C. (2005). Hard labour. The sociology of parenthood. Glasgow, Inglaterra: Open University Press.

Gil Calvo, E. (2004). Hacia una nueva concepción de la paternidad y la maternidad. Arbor 178 (702): http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/573

Medina Bravo, P. Figueras Maz, M. y Gómez Puertas, L. (2014): El ideal de madre en el siglo XXI. La representación de la maternidad en las revistas de familia. Estudios sobre el Mensaje Periodístico 20, (1). Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

Orgad, S. y De Benedictis, S. (2015) The 'stay-at-home' mother, postfeminism and neoliberalism: Content analysis of UK news coverage. European Journal of Communication https://doi.org/10.1177/0267323115586724

Ribas Bonet, M. A. (2004). Desigualdades de género en el mercado laboral: un problema actual: http://www.igualando.org/estudios_informes/docs/Participaci%C3%B3n%20laboral%20y%20so cial%20de%20las%20mujeres/Desigualdades%20de%20g%C3%A9nero%20en%20el%20mercado%20laboral.pdf

Rodríguez Menéndez, M. d. (2008). La distribución sexual del trabajo reproductivo. Acciones e Investigaciones Sociales (26), pp. 61-90.

COLEGIO DE LAS DONCELLAS

VITA ET MORIBUS DE LAS COLEGIALAS DONCELLAS DE SALAMANCA EN EL SIGLO XVIII[11]

OMAR GÓMEZ-CORNEJO AGUADO
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

El Colegio de las Doncellas o de las Once Mil Vírgenes de Salamanca es una interesante fundación femenina del Antiguo Régimen. Su promotor fue el clérigo Francisco Rodríguez de las Varillas quien, a pesar de su condición religiosa, decidió que el centro fuera secular e independiente de establecimientos eclesiásticos. Esta particular característica diferencia a este instituto salmantino de otros centros benéficos para mujeres surgidos también en esta misma época. No obstante, el acceso al Colegio de las Doncellas estaba muy regulado y las féminas que deseaban ingresar en el mismo debían someterse a un examen *de vita et moribus,* es decir, una investigación sobre su vida y costumbres. Para la realización de esta pesquisa se interrogaba a diversos testigos que conocían a la postulante y a su familia. Con las respuestas ofrecidas por los declarantes se confeccionaba un expediente y, posteriormente, se valoraban las aptitudes de la candidata para acceder al colegio. En el presente trabajo se estudian las cuestiones que interesaba a la institución sobre las opositoras a través de los temas sobre los que se indagaba en los referidos cuestionarios durante el siglo XVIII. Igualmente, se pretende conocer las potenciales aptitudes de las postulantes para ser aceptadas por la institución.

PALABRAS CLAVE

Mujeres, Colegio de las Doncellas, Historia, Salamanca, siglo XVIII.

[11] Este capítulo se ha realizado siendo su autor investigador predoctoral contratado FPU (ref. 17/0360) adscrito al Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca y miembro del Grupo de Investigación Reconocido Historia Cultural y Universidades Alfonso IX (CUNALIX) integrado en el Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y de Humanidades Digitales (IEMYRhd) de la Universidad de Salamanca.

INTRODUCCIÓN

En Salamanca, el clérigo Francisco Rodríguez de las Varillas decidió erigir un colegio femenino alrededor de 1518. Este recibió el nombre de Colegio de las Doncellas o de las Once Mil Vírgenes y perduró hasta el siglo XIX. Su fundador expresó su deseo de que la institución no derivara en un convento, sino que mantuviera siempre su carácter seglar. En él debía acogerse a doncellas, mujeres jóvenes, con escasos recursos económicos, a las que se les ofrecía alojamiento y se les otorgaba una dote que les facilitaba poder contraer matrimonio o ingresar en un convento. Así pues, surge a orillas del Tormes un centro para la atención femenina independiente de órdenes religiosas. Su precedente más inmediato es el Colegio de Doncellas fundado en Alcalá de Henares por el cardenal Francisco Jiménez de Cisneros tan solo cuatro años antes que el centro salmantino. Sin embargo, como reconoce Graña Cid (1994), eran instituciones muy diferentes. Compartían, sin duda, su interés por beneficiar a mujeres que podían correr el riesgo de ser marginadas socialmente, pero en el caso alcalaíno el centro estaba anejado al convento de San Juan de la Penitencia, regentado por monjas terciarias franciscanas. Por el contrario, el Colegio de Doncellas de Salamanca tenía un carácter más secular, no estaba asociado a ningún cenobio y quien ejercía un relativo control sobre el mismo era el Colegio de San Millán, también fundado por Rodríguez de las Varillas y destinado para estudiantes de la universidad salmantina.

A lo largo del siglo XVI, y particularmente en su segunda mitad, instituciones femeninas similares a las del Colegio de las Doncellas de Salamanca proliferan en la Monarquía Hispánica, estimuladas en buena medida por la Reforma Católica, tal y como afirma Baranda Leturio (2010). En Toledo, el cardenal Juan Martínez Silíceo erigió el Colegio de Doncellas Nobles o de Nuestra Señora de los Remedios en 1551; el Colegio de Doncellas Nobles de Nuestra Señora de la Asunción o de los Daza se instauró en Valladolid alrededor de 1587; e incluso en la ciudad de Santiago de los Caballeros de Guatemala se estableció en torno a 1591 el Niñado o Colegio de la Presentación de Nuestra Señora. Los estudios sobre estos institutos se han centrado fundamentalmente en el

análisis de sus constituciones. Ello se observa en los trabajos de Santolaya Heredero (1994) y Canabal Rodríguez (2013) sobre el antedicho colegio toledano, el de Fernández Martín (1991) acerca del vallisoletano o el realizado por Ciudad Suárez (1996) para el guatemalteco. Los textos normativos en la mayoría de los casos ofrecen una información muy rica sobre la institución, pero esta es susceptible de ser contrastada con otros datos para, de este modo, alcanzar un conocimiento menos formal que el que ofrecen las constituciones y más próximo a la realidad y funcionalidad del centro. Pues, las disposiciones recogidas en los textos constitucionales establecen las reglas que debían contemplarse en los colegios, pero es difícil conocer su grado de aplicabilidad a través de las mismas. Así pues, conviene analizar otras fuentes documentales para averiguar cómo se ejecutaban y ponían en práctica esas normativas. Además, en el caso del Colegio de las Doncellas de Salamanca se desconocen, por el momento, las constituciones por las que se rigió. Sin embargo, esta circunstancia no es irreparable. Otros datos permiten descubrir cómo era este instituto femenino. En este trabajo el interés se centra en averiguar las características de sus colegiales y el proceso de selección de las mismas.

1. ANÁLISIS Y PREGUNTAS PARA UN INTERROGATORIO

El Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca (AUSA) alberga la documentación referente al Colegio de las Doncellas o también denominado de las Once Mil Vírgenes. Concretamente, en el legajo con la signatura AUSA, 2645 se han encontrado informaciones *de vita et moribus* sobre las colegialas de este centro elaboradas en el siglo XVIII. Para el acceso a la institución se exigían una serie de requisitos que todas las interesadas debían cumplir. Se trataba de cuestiones relacionadas con su vida y costumbres, las cuales eran investigadas y dependiendo de los resultados obtenidos se dirimía su aptitud para ingresar en el colegio. Existía un interrogatorio en donde se recogían todas las preguntas que debían realizarse a varios testigos que tuvieran noticia de la opositora y su familia. Con las respuestas obtenidas se levantaba acta y, posteriormente, se confeccionaba el expediente para valorar las aptitudes de las

candidatas A la luz de este interrogatorio histórico y sus respuestas, en este trabajo se pretende responder a las siguientes cuestiones:

1.- ¿Qué era lo que interesaba al Colegio de las Once Mil Vírgenes o de las Doncellas de Salamanca durante el siglo XVIII sobre las mujeres interesadas en acceder al mismo?

2.- ¿Estas opositoras eran potencialmente aptas para ingresar en el Colegio? ¿Cumplían con los requisitos exigidos por el centro?

En cuanto a la metodología, se considera que, debido a los objetivos planteados, es oportuno un análisis crítico y cualitativo de los datos que ofrece la fuente histórica que se estudia.

2. NO SOLO SANGRE LIMPIA

La limpieza de sangre en España durante la Edad Moderna ha sido un tema que han interesado a los investigadores y se han publicado excelentes trabajos al respecto como los de Hernández Franco (1996; 2001) o Sicroff (1985). El acceso a canonjías, pero también a becas en colegios universitarios estaba mediatizado por la comprobación y confirmación de que un individuo y sus ascendientes había sido cristianos desde tiempo inmemorial. La documentación originada por estas pesquisas: los expedientes de limpieza de sangre han merecido la atención de estudiosos muy rigurosos. En este sentido, es paradigmática la obra de Salazar Mir (1996-1998) sobre los expedientes de la catedral de Sevilla. Por su parte, Cuart Moner (1991; 1997; 2002; 2010; 2012) en sus múltiples trabajos analiza magistralmente esta particular documentación en el caso de los colegios mayores de las universidades de Salamanca y Bolonia.

Respecto a los colegios femeninos, la historiografía generalmente ha señalado que el principal requisito –y casi único– que se solicitaba a las mujeres para el acceso a estos institutos era el de la limpieza de sangre. Las constituciones, tal y como señalan Santos Vaquero (2017) y Domínguez Casas (2010), así lo establecen. Sin embargo, es posible que en estos textos normativos no se especifiquen todos y cada uno de los requisitos que debían reunir las postulantes y, por tanto, conviene recurrir a los expedientes de *vita et moribus*. A través de estos es posible averiguar

cómo ese interés por la limpieza de sangre, en el que inciden las disposiciones normativas de los colegios, se plasma a la hora de indagar sobre la vida de la opositora. Además, es posible descubrir otras cuestiones, más allá de los antecedentes religiosos de la postulante, que preocupaban a la institución. En los trabajos de Arellano García (1988; 2011) se emplea esta fuente documental, pero este autor se centra en el estudio de un caso particular, el de doña Isabel de Aedo y Contreras, una mozárabe opositora al Colegio de Doncellas de Nuestra Señora de los Remedios de Toledo y en él se interesa fundamentalmente por las cuestiones genealógicas de la candidata. Por el contrario, en esta investigación se pretende alcanzar una información general y global de las mujeres que tuvieron interés por ingresa en el Colegio de las Doncellas de Salamanca, no se diseccionan casos específicos, aunque se recurre a uno de ellos para ejemplificar e ilustrar los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

En la fuente histórica que se ha analizado para esta investigación, el legajo AUSA 2645, se han encontrado un total de 22 expedientes *de vita et moribus*, los cuales fueron realizados entre 1702 y 1776. El número medio de testigos que deponen en los interrogatorios es de seis individuos, los cuales se basan en recuerdos, impresiones objetivas y subjetivas, así como en relatos orales transmitidos a través del tiempo para responder a las preguntas que se les presenta. Esto mismo se produce en el caso de las informaciones realizadas para los colegios mayores masculinos, tal y como indica Cuart Moner (1997). El cuestionario que se realizaba estaba compuesto por una batería de 14 fórmulas interrogativas de diferente temática que a lo largo del siglo XVIII no varían. A continuación, y a modo de ejemplo se reproduce el interrogatorio de la candidata doña Rosa de Paz y Maldonado realizado en 1735:

3.1. Interrogatorio para la confección del expediente *de vita et moribus* de doña Rosa de Paz y Maldonado (AUSA 2645, 411r.-412r.)

1.ª Primeramente, sean preguntados los testigos si conozen a doña Rosa de Paz y Maldonado, de quánto tiempo a esta parte, asimismo por las generales de la lei, si son parientes o cuñados, amigos o enemigos de dicha opositora; o si han sido hablados para que en esta información digan sus dichos.

2.ª Iten, si conozen o conocieron a don Diego de Paz y a doña Antonia Maldonado, padres de la sobredicha, y si saben que es hija lexítima, de lexítimo matrimonio y que la hubieron y procrearon durante dicho matrimonio, y por tal ha sido havida y tenida y es comúnmente reputada. Assimismo sean preguntados de dónde son naturales y originarios los padres de dicha opositora.

3.ª Iten, si conozen o conocieron a don Diego Antonio de Paz y Nieto y a doña María de Silva y Nieto, abuelos paternos; y a don Manuel Maldonado y Barrientos y doña Manuela de Villalón, abuelos maternos; y si saben dónde son y fueron originarios.

4.ª Iten, si saben que todos los susodichos padres, abuelos paternos y maternos de dicha opositora se llaman y llamaron por los nombres que aquí ban señalados y expresados.

5.ª Iten, si saben que la dicha doña Rosa de Paz y Maldonado y sus padres, abuelos, bisabuelos y antepasados son y fueron tenidos por christianos viejos y limpios de toda mala raza y mácula de judíos, moros, moriscos, herejes o de los nuebamente combertidos a nuestra santa fee cathólica y que no son descendientes de tales.

6.ª Iten, si saben o han oído dezir que la dicha opositora o alguno de sus ascendientes por una y otra líneas: paterna y materna han sido penitenciados por el Santo Oficio de la Inquisición o imfamados por alguna justicia seglar o eclesiástica *de facto vel de jure* o han muerto desesperados o con otra muerte vil y afrentosa; y si alguno de los sobredichos han tenido algún oficio vil y vajo, mecánico o imfame; qué oficios, digan generalmente lo que saben o han oído dezir.

7.ª Iten, si saben que la dicha doña Rosa de Paz y Maldonado es donzella y en tal reputazión tenida y es persona de buena fama, vida y costumbres, honesta y recogida, afable, bien acondicionada, humilde; o si es revoltosa, amiga de pleitos o pendiencias, digan lo que saben o han oído dezir.

8.ª Iten, si saben que la dicha opositora es natural de esta ciudad de Salamanca,o quánto tiempo ha estado o vivido en ella; y si es huérfana

de padre o madre; y pobre de su lexítima y patrimonio; y si tendrá más de quince años digan.
9.ª Iten, si saben que la dicha opositora es casada, desposada, o si ha dado palabra de casamiento de presente o futuro, digan.
10.ª Iten, si saben que la dicha opositora es parienta dentro del quarto grado de alguna de las colegialas que ai en el Colegio de las Once Mil Vírgenes, vulgo de las Doncellas, digan.
11.ª Iten, si saben que la dicha opositora ha servido a alguna persona que no fuere deudo o pariente dentro del tercer grado, como tío o primo; o si ha vivido fuera de casa de sus padres con qué personas, o si ha servido en qué oficio digan
12.ª Iten, si saben que la dicha doña Rosa de Paz y Maldonado tenga o aya tenido alguna enfermedad contagiosa, como de bubas, landres, gota coral u otra enfermedad incurable o asquerosa y si es enferma o malsana; si, antes bien, es sana y rezia para llebar los trabajos de la comunidad, digan.
13.ª Iten, si saben que la sobredicha es jugadora, tiene o ha tenido algún vicio de nota o imfamia o si saben que es buena christiana, temerosa de Dios y de su santo nombre, digan.
14.ª Iten, si saben que lo que lleban dicho es público y notorio, verdad, pública voz y fama y común opinión, digan.

Tal y como queda de manifiesto en el ejemplo reproducido, el pesquisidor debe preocuparse por averiguar cuestiones que van más allá de la limpieza de sangre de la opositora. Es posible distinguir dos líneas de interés: una sobre la propia candidata y otra sobre su parentela.

A propósito de sus ascendientes, se averiguaba la onomástica de su familia, incluyendo padre, madre y abuelos, tanto paternos como maternos, así como la procedencia geográfica de los mismos. Además, tal y como es posible observar, se preguntaba directamente por la presencia de cristianos viejos en el linaje, de manera que se confirma el interés por esta cuestión. Sin embargo, no era la única preocupación que debía tener el investigador, sino que además tenía que descubrir posibles antecedentes penales, tanto civiles como eclesiásticos, de la parentela de la opositora. Igualmente, se inquiría sobre la forma en que habían muerto sus ascendientes, señalando abiertamente si el óbito de alguno de ellos se había producido en circunstancias deshonrosas para la época, como "muertos desesperados" que en este caso hace alusión a suicidas. Por otra

parte, también se sondeaban las ocupaciones laborales de sus familiares, incidiendo en la consideración social de las mismas con el fin de detectar oficios y desempeño de tareas tenidos como poco prestigiosos.

En cuanto a la opositora, se pretendía saber si las mismas características que presentaba su familia se confirmaban en ella y, por tanto, se preguntaba si ella también era cristiana y si carecía de antecedentes penales. No obstante, en este caso se preguntaba por otras cuestiones vinculadas con la propia personalidad de la joven, sus hábitos de vida, así como su estado físico y de salud. Además, se indagaba su edad; orfandad, especificando si era total o parcial; pobreza y procedencia geográfica, insistiendo si era natural de Salamanca o había sido naturalizada en ella. Asimismo, se examinaban posibles compromisos matrimoniales, relaciones de parentesco con otras colegialas de la institución y, también, se inquirían los oficios o servicios desempeñados, prestando especial interés si estos se habían desarrollado en el seno del hogar familiar para parientes cercanos, lo cual era aceptado, o si, por el contrario, habían servido a personas ajenas a su parentela, siendo esto último visto con malos ojos.

En cuanto a las respuestas, en cada expediente se recogen las declaraciones de los testigos, de manera que se asientan de media 6 testimonios por cada una de las preguntas del cuestionario, lo cual supone un total de 84 exposiciones. Así pues, era esperable un trabajo arduo y prolijo a la hora de analizar toda la información. Sin embargo, todas las respuestas son favorables para las futuras colegialas, tal y como evidencia el ejemplo que se muestra a continuación. Se trata de la transcripción del testimonio ofrecido por don Luis Paradinas, presbítero y capellán del convento de las Carmelitas Descalzas de Salamanca. Este fue el primer testigo que declaró en la investigación sobre la *vita et moribus* de doña Rosa de Paz y Maldonado y, por tanto, fue sometido al interrogatorio que se reprodujo anteriormente. A pesar de que las respuestas son específicas para el caso de la opositora en cuestión, el contenido de fondo que todas ellas es extrapolable a las testificaciones que se realizaron sobre las postulantes al Colegio de las Once Mil Vírgenes o de las Doncellas de Salamanca durante el Setecientos.

3.2. Testimonio de don Luis Paradinas, presbítero y capellán del convento de las Carmelitas Descalzas de Salamanca, al interrogatorio *de vita et moribus* de doña Rosa de Paz y Maldonado (AUSA 2645, 412v.-413v.)

En dicho día, mes y año [nueve de marzo de mil setecientos treinta y cinco], examiné y reziví juramento en forma de derecho de el lizenciado don Luis Paradinas, presbítero, capellán de las Carmelitas Descalzas de esta ciudad [Salamanca], el qual juró dezir verdad y que guardaría el secreto.

1.ª A la primera pregunta dixo este testigo que conoce a doña Rosa de Paz y Maldonado desde que nació, y que no le tocan las xenerales de la lai, que no es pariente, amigo, ni enemigo, ni havido para [que] esto hablara.

2.ª A la segunda pregunta dixo que conoce a don Diego de Paz y conozió a doña Antonia Maldonado, ya difunta, padres de la dicha opositora; y que sabe que es hija lexítima, de lexítimo matrimonio, y que la hubieron y procrearon durante él, y por tal ha sido tenida y comúnmente reputada; y que son naturales los sobredichos de la villa de Ledesma y su tierra y responde.

3.ª A la tercera pregunta dize el testigo que conoció a don Diego Antonio de Paz y Nieto y a doña María de Silva y Nieto, abuelos paternos; y a don Manuel Maldonado y Barrientos y a doña Manuela de Villalón, abuelos maternos, solo de oídas; y que no sabe dónde son originarios y que se remite a las fes de baptismo.

4.ª A la quarta pregunta dixo que todos los sobredichos: padres, abuelos paternos y maternos, se llamaron por los nombres que aquí ban expresados y señalados, sin aver oído cosa en contrario.

5.ª A la quinta pregunta dixo que así la dicha doña Rosa de Paz y Maldonado, sus padres, abuelos, bisabuelos y antepasados son y fueron tenidos por cristianos viejos, y limpios de toda mala raza y mácula de judíos, moros, moriscos, herejes y de los nuebamente combertidos a nuestra santa fe cathólica; y que por una ni otra línea descienden de tales; antes bien, sabe y ha oído decir ser una familia esclarecida y responde.

6.ª A al sesta pregunda dixo que no sabe ni ha oído dezir que la dicha opositora ni alguno de sus ascendientes por una y otra línea paterna y materna aya sido penitenciado por el Santo Oficio de la Inquisición, ni por otra justicia secular o eclesiástica, *de facto vel de jure*; ni que alguno de los dichos aya muerto desesperado, ni con otra muerte vil o afrentosa;

ni tampoco sabe ni ha oído dezir que alguno de ellos aya tenido oficio vil, mecánico o infame; antes bien, han tenido oficios honoríficos.
7.ª A la séptima pregunta dixo que la dicha doña Rosa de Paz y Maldonado es tenida por tal donzella y que está en esa reputazión, persona de buena fama y costumbres, honesta y recogida, afable, humilde y bien acondizionada y responde.
8.ª A la octava pregunta dixo este testigo que la dicha opositora es de esta ciudad de Salamanca y que siempre ha estado en ella; y que es huérfana de madre; y pobre de su lexítima y patrimonio; y que será de veinte años y que se remite a la fe de baptismo de la dicha.
9.ª A la nona pregunta dixo que no sabe que la dicha opositora sea parienta dentro de el quarto grado de alguna de las colegialas que ai en el Colegio de las Onze Mil Vírgenes, vulgo de las Doncellas.
10.ª A la dézima pregunta dixo que no sabe ni ha venido a su noticia que la sobredicha opositora sea casada, ni desposada, ni que aya dado palabra de casamiento de presente, ni de futuro.
11.ª A la undézima pregunta dixo este testigo que sabe que dicha opositora no ha servido a persona alguna; antes bien, siempre ha estado en casa de sus padres y tíos donde oi se mantiene.
12.ª A la duodézima pregunta dixo que no sabe ni ha oído dezir que dicha opositora aya tenido enfermedad contagiosa o asquerosa o incurable; y le pareze que es sana y robusta para llevar los trabajos de esta comunidad.
13.ª A la dezimatercia dixo este testigo que no sabe que la opositora sea jugadora, ni taúr, ni que tenga algún otro vicio de nota o infamia, y que la tiene por buena christiana, temerosa de Dios y sus santos.
14.ª A la dezimaquarta dixo que todo lo que lleba dicho es verdad, público y notorio, pública voz y fama y común opinión. Bajo del juramento que fecho tiene en que se afirmó, ratificó y dixo ser de más de cinquenta años; y lo firmó y yo el informante.

Efectivamente, como se evidencia en esta declaración, el testigo no alude a ninguna cuestión que fuera susceptible de ser reprochable. A la hora de aportar datos muy específicos, se remite al acta sacramental del bautismo de la opositora, pero, en general, para responder al resto de preguntas del interrogatorio recurre a su conocimiento personal y subjetivo y se basa en lo que él mismo ha observado, así como en la información y valoraciones que le han sido transmitidas oralmente por la comunidad. Con todo ello se cree legitimado – y es considerado como tal– para contestar a una serie de interrogantes que se le plantean y cuya respuesta

puede condicionar el futuro de la aspirante al Colegio de las Doncellas. No obstante, como se señalaba anteriormente, esto mismo sucede con el resto de los deponentes y en todos los casos se exaltan tanto las virtudes de la candidata como de sus parientes. Según los testigos, todas ellas son cristianas viejas, procedentes de familias en las que todos sus miembros han sido católicos desde tiempo inmemorial; ninguno de ellos cuenta con antecedentes penales y, en algunos casos, sus ascendientes no solo han sido ajenos a oficios viles y bajos o mecánicos, sino que se han ocupado de puestos y cargos considerados por los testigos como de gran prestigio. En cuanto a las opositoras, estas reciben una alta valoración tanto de su vida como de sus costumbres, las cuales son aprobadas e incluso loadas. Efectivamente, según los testigos, son limpias de sangre, pero también hijas legítimas y de legítimo matrimonio, de buena fama, vida y costumbres, honestas y recogidas, afables, bien acondicionadas y humildes. Son célibes y sin ningún tipo de compromiso matrimonial, inactivas laboralmente o han prestados servicios a sus familiares más próximos. Asimismo, no sufren ninguna enfermedad y son buenas cristianas y temerosas de Dios.

Así las cosas, todas las opositoras tienen un alto potencial para se aceptadas por el Colegio de las Doncellas o de las Once Mil Vírgenes. Por tanto, es muy probable que aquellas que consideraban que no reunían las características que se estimaban o estas no le eran reconocidas, no manifestasen su interés por acceder a la institución.

4. CONCLUSIONES

Las cuestiones que sobre las opositoras investigaba al Colegio de las Doncellas o de las Once Mil Vírgenes de Salamanca durante el siglo XVIII son muy diversas, tal y como se ha puesto de manifiesto. La limpieza de sangre era una cuestión por la que verdaderamente existía una gran preocupación, pero esta no era la única. Interesaban, además, otros aspectos vinculados con la opositora, pero también otros ajenos a sí misma y que podían serle transmitidos involuntariamente a través de su linaje. Así pues, cuestiones vinculadas con el trabajo, conflictos con la justicia, civil o eclesiástica, e incluso el tipo de muerte de sus ascendientes podían condicionar sus posibilidades de acceso a la institución que

pretendía. En efecto, todo ello guardaba relación con el honor y la honra que, como señala Bel Bravo (2009,), era un pilar de la sociedad moderna. Por tanto, el Colegio de las Doncellas de Salamanca en el siglo XVIII al examinar la vida y costumbres personales de las postulantes y su parentela no solo pretendía garantizar la inclusión de cristianas genuinas y de casta, sino que estas fueran también irreprochables en cuanto a su honor y su honra.

En el denominado como Siglo de las Luces, los requisitos solicitados por este colegio salmantino se corresponden claramente con el ideal de mujer virtuosa propio de centurias anteriores. El arquetipo femenino establecido en el siglo XVI por Juan Luis Vives en su obra *De Institutione foeminae christianae* (1523) o por Fray Luis de León en *La perfecta casada* (1583) continúa vigente dos siglos después y se empleado para identificar las aptitudes de las mujeres. Así las cosas, a pesar de que no se conozcan las constituciones de este colegio salmantino, es posible trazar el perfil de colegiala que demandaba y es muy probable que este se mantuviera sin modificaciones desde la fundación hasta la desaparición del centro.

Por otra parte, conviene señalar que los testigos que informaban sobre la *vita et moribus* de las candidatas no podían ser ajenos al estereotipo de género que le interesaba a la institución. Así pues, cabe la posibilidad de que los declarantes adaptaran sus respuestas, subrayando los aspectos más positivos y obviando aquellos que lo eran menos para trazar un perfil óptimo que facilitara el acceso de las opositoras al Colegio de las Doncellas o de las Once Mil Vírgenes. Sin embargo, averiguar la objetividad de los testimonios ofrecidos en los expedientes *de vita et moribus* es una tarea revestida de gran complejidad. No es sencillo poder identificar los motivos que podían llevar a los testigos a adecuar su relato, ni el grado de objetividad del mismo, pues, es preciso recordar que, en su mayoría, fundamentaban sus testimonios en sus propias impresiones, en relatos orales y en consideraciones generales aceptadas o rechazadas por la comunidad en la que se inscribían. Sin embargo, se podría recurrir a estudios individualizados y pormenorizados de cada una de las colegialas. Estas investigaciones de microhistoria resultarían muy interesantes, pues, los datos obtenidos podrían contrastarse con los de los expedientes

de vita et moribus y así aportar luz sobre la veracidad de las testificaciones recogidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano García, M. (1988). Genealogía mozárabe de Doña Isabel de Aedo y Contreras, colegiala del Colegio de Doncellas de Nuestra Señora de los Remedios. En AA.VV. Homenaje a Fernando Jiménez de Gregorio (pp. 247-2764). Centro de Estudios de los Montes de Toledo y La Jara.

Arellano García, M. (2011). Información de limpieza de sangre de una mozárabe para el Colegio de Doncellas Nobles de Nuestra Señora de los Remedios. Crónica mozárabe. Boletín Informativo de la Ilustre Comunidad Mozárabe de Toledo, 77, 1-11.

Baranda Leturio, N. (2010). L'éducation des femes dans l'Espagne post-tridentine. En S. Mostacchio (ed.), Genre et identités aux Pays-Bas Méridionaux. L'éducation religieuse des femmes après le concile de Trente (pp. 29-63). Bruylant Academia.

Bel Bravo, M.A. (2009). Mujer y cambio social en la Edad Moderna. Encuentro.

Canabal Rodríguez, L. (2013). Educación femenina en la Edad Moderna: Constituciones del Colegio de Doncellas Nobles de Nuestra Señora de los Remedios, Toledo (siglo XVI), Estudios humanísticos, 12, 127-154.

Ciudad Suárez, M.M. (1996). El Colegio de Doncellas. Una institución femenina para criollas, siglo XVI. Mesoamérica, 32, 299-314.

Cuart Moner, B. (1991). Colegiales mayores y limpieza de sangre durante la Edad Moderna. El estatuto de San Clemente de Bolonia (ss. XV-XIX). Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Cuart Moner, B. (1997). La ciudad escucha, la ciudad decide. Informaciones de linajes en colegios mayores durante el siglo XVI. En J.I. Fortea Pérez (ed.), Imágenes de la diversidad. El mundo urbano en la Corona de Castilla (siglos XVI-XVIII) (pp. 391-419). Universidad de Cantabria.

Cuart Moner, B. (2002). Bastardos en el estudio. Algunas consideraciones sobre la bastardía en expedientes de colegiales mayores salmantinos durante el siglo XVI. En M.A. Rodríguez Cancho (ed.), Historia y perspectivas de investigación. Estudios en memoria del profesor Ángel Rodríguez Sánchez (pp.307-314). Editora Regional de Extremadura

Cuart Moner, B. (2010). Papeles de colegiales. Los expedientes "de vita et moribus" de los colegiales mayores salmantinos del siglo XVI. En L.E. Rodríguez-San Pedro Bezares & J.L. Polo Rodríguez (eds.), Universidades Hispánicas: colegios y conventos universitarios en la Edad Moderna (pp. 15-74). Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Cuart Moner, B. (2012). El juego de la memoria. Manipulaciones, reconstrucciones y reinvenciones de linajes en los colegios mayores salamantinos durante el siglo XVI. En S. De Dios & E. Torijano Pérez (eds.), Cultura, política y práctica del derecho. Juristas de Salamanca. (pp. 71-142). Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Domínguez Casas, R. (2010). El Colegio de Doncellas Nobles de la Asunción de Valladolid: arte e imagen visual corporativa. Boletín del Seminario de Estudios de Arte y Arqueología, 76, 57-70.

Fernández Martín, L. (1991). El Colegio de Doncellas Nobles de Valladolid, Investigaciones históricas. Época moderna y contemporánea, 11, 55-85.

Graña Cid, M.M. (1994). Mujeres y educación en la Prerreforma castellana: los colegios de doncellas. En Las sabias mujeres. Educación, saber y autoría (siglos III-XVII) (pp. 117-146). Asociación Cultural Al-Mudayna.

Hernández Franco, J. (1996). Cultura y limpieza de sangre en la España moderna: puritate sanguinis. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Hernández Franco, J. (2011). Sangre limpia, sangre española. El debate sobre los estatutos de limpieza (siglos XV-XVII). Cátedra.

León, L. (1583). La perfecta casada. Juan Fernández.

Salazar Mir, A. de (1995-1998). Los expedientes de limpieza de sangre de la catedral de Sevilla. 3 vols. Instituto Salazar y Castro.

Santolaya Heredero, L. (1994). El Colegio de Doncellas Nobles de Toledo. Algunos puntos de sus constituciones. Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna, 7, 355-364.

Santos Vaquero, A. (2017). La vida en el Colegio de Doncellas Nobles de Toledo. Hispania Sacra, LXIX (139), 149-161.

Sicroff, A.A. (1985). Los estatutos de limpieza de sangre. Controversias entre los siglos XV y XVII. Taurus.

Vives, J.L. (1996). De lnstitutione foeminae christianae. (C. Fantazzi & C. Matheeussen eds.). E.J. Brill (original publicado en 1523).

CONFLICTOS ARMADOS

ENTRE LO INAUDIBLE Y LO INENARRABLE: TESTIMONIOS DE LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO

Rocío Martínez
Colombia

RESUMEN

La violencia sexual ejercida sobre las mujeres ha sido cruel y constante durante el conflicto armado colombiano. Los testimonios de las mujeres víctimas emergen como una acción política que en sí misma es una resistencia frente al silencio y la estigmatización que se cierne sobre ellas. No obstante, sobre los testimonios se plantean cuestionamientos éticos alrededor de la posibilidad o no de narrar los hechos de dolor y, así mismo, de escuchar o no la magnitud de la barbarie. Al respecto, planteo varias consideraciones que complejizan esta mirada sobre lo que es susceptible de narrarse y de oírse, con el objeto de contribuir a la reflexión de lo que significa para las mujeres estar en el lugar de la víctima que "habla de", así como de las posibilidades de escucha e interpelación social que esto significa. La violencia sexual que sufren las mujeres es inenarrable porque el horror de lo vivido escapa a las descripciones verbales y existe una ética sexual del silencio que les impide hablar sobre su cuerpo. Para las oyentes de estos testimonios, la violencia sexual es inaudible por el riesgo siempre latente de sufrir una violación al que están expuestas las mujeres en las sociedades contemporáneas.

PALABRAS CLAVE

Memorias, violencia sexual, testimonios de violencia, conflicto armado, mujeres víctimas de violencia sexual.

INTRODUCCIÓN

Los cuerpos de las mujeres han sido expropiados, usurpados, torturados y deshumanizados a lo largo de décadas de conflicto armado colombiano, por parte de todos los actores armados ilegales y legales. La violencia sexual se ha usado de manera extendida, como una estrategia mediante la cual los armados inscriben mensajes en el cuerpo de las mujeres. (Centro Nacional de Memoria Histórica 2017). Una extendida práctica de pedagogía de la crueldad (Segato 2014), mediante la cual los actores armados se apropiaron de miles de cuerpos de mujeres, para enviar mensajes de castigo, corrección, aniquilamiento y apropiación.

No obstante, las organizaciones de mujeres, la mayoría de ellas con una apuesta feminista, han realizado un incansable trabajo de denuncia y visibilización a través de su trabajo de documentación y acompañamiento jurídico y psicosocial a miles de mujeres víctimas en el país (Sisma Mujer 2013, Mesa de trabajo mujer y conflicto armado 2015, Corporación Humanas 2013, Casa de la Mujer 2011).

A la par, el posicionamiento de la reconstrucción de memorias del conflicto armado como uno de los ejes centrales de las victimas ha permitido que el tema de la violencia sexual se haya puesto sobre la mesa, una y otra vez, a pesar de las "incomodidades" de todos los actores armados al respecto. De la conjunción de estas circunstancias, durante 4 años lideré un proceso de investigación desde la perspectiva de memoria histórica acerca de las violencias sexuales ocurridas con ocasión del conflicto armado del Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH-[12] en el que realizamos un trabajo minucioso de revisión de la documentación y recolección de testimonios en distintas zonas del país.

En este artículo pretendo abordar dos asuntos, derivados de esta experiencia investigativa, pero también a la revisión de lo que ha venido sucediendo posteriormente. Se trata de la idea de lo inaudible y de lo indecidible de la violencia sexual. Ambas derivadas de la absoluta centralidad que en la reconstrucción de memorias de las mujeres víctimas de violencia sexual resulta el testimonio. A través de la pregunta

[12] Esta investigación respondió a lo estipulado por la Ley 1719 de 2014.

¿qué es lo que hace a la violencia sexual inenarrable, y qué es lo que la hace inaudible? describiré en este texto varias de las tramas en torno a estos asuntos, que pasan no sólo por los hechos mismos, sino también por la manera en que estas memorias son recibidas socialmente.

1. LA URDIMBRE

La violencia sexual ha sido una constante en las violencias en Colombia. No obstante, su lugar como hecho victimizante relevante y estructural del conflicto y las explicaciones y formas de nombrarla han cambiado a lo largo de las décadas. En 1964, en el clásico texto La violencia en Colombia puede leerse:

> La policía política inicia su intervención con vejámenes, golpes e insultos; después roba, incendia y asesina; a la postre viola, estupra y remata en actos nefandos. Primero actúa en forma reservada; posteriormente afrenta sus víctimas ante progenitores, hermanos y aun menores de edad. A poco andar violenta chiquillas de ocho y medio años hasta matarlas, como en el Líbano cuando estuvo la horda, al mando del mayor Peñaranda, a quien le correspondió sancionar el crimen (Guzmán, Fals Borda, and Umaña 2010, 253).

En la violencia bipartidista la violencia sexual se extendió sobre niñas y mujeres, en niveles de crueldad y sevicia que se repetirían décadas más tarde en el momento más álgido del conflicto armado. Bien sea en escenarios de control territorial, o de disputa armada la violencia sexual se ha usado de manera específica sobre lideresas, profesoras, niñas y adolescentes, mujeres que evitaron el reclutamiento de sus hijos e hijas, mujeres combatientes, mujeres lesbianas y mujeres trans, todas ellas diversas, pero teniendo en común el hecho de ser leídas como cuerpos feminizados, es decir, apropiables (Centro Nacional de Memoria Histórica 2017).

Aun cuando las cifras indican un subregistro importante el Registro Único de Víctimas contabiliza 32.953 personas víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado con corte a enero de 2021. Por ende, es insostenible decir que se ha tratado de hechos aislados, perpetrados por individuos que han actuado de manera solitaria y a escondidas, más bien:

> la violencia sexual ha configurado un engranaje crucial del conflicto armado, pues a través de ella se reproduce la dominación masculina encarnada por los actores armados, se somete a las poblaciones y se produce la feminización tanto de los cuerpos de las mujeres como de las mismas comunidades (Centro Nacional de Memoria Histórica 2017, 26).

En otras palabras, la violencia sexual se ha usado en tanto es efectiva, funciona para los fines de los actores armados, con la particularidad que gracias a la estigmatización que se revierte sobre las víctimas, el victimario logra garantizar el silencio de la víctima y por ende la impunidad del hecho. Tanto los grupos paramilitares, como las guerrillas y la fuerza pública han usado la violencia sexual a pesar de que en todos los grupos armados existen prohibiciones al respecto.

No obstante, la violencia sexual no es exclusiva del conflicto armado, existe un continuum entre las violencias patriarcales que históricamente han sufrido las mujeres y la agudización de estas situaciones en tiempos de guerra. En este orden argumentativo "*la violencia sexual contra las mujeres habla de una sociedad que construye mitos y da permiso a sus hombres para demostrar poderío y contro*l" (Crean and Mujeres 2004, 22).

2. LAS MEMORIAS DE LAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA SEXUAL

En el proceso de documentación de casos para el Informe del CNMH, nos preguntamos en distintos momentos sobre la necesidad y conveniencia de pedirle a las mujeres que nos relataran los hechos de violencia sexual que habían vivido. Nos preocupaba la posibilidad de "revivir" lo que había pasado en el proceso de narrar, nos preocupaba la magnitud de lo que emocionalmente podría significar para las mujeres relatar la barbarie a la que habían sido sometidas. ¿Qué pasaría en la vida de las mujeres luego de la entrevista: en la noche, al siguiente día? ¿Valdría la pena? Beatriz Sarlo, en relación con la problematización de los testimonios plantea "*¿Tiene algún sentido re-vivir la experiencia o el único sentido está en comprenderla, lejos de un re-vivencia, incluso contra ella?*" (Sarlo 2005, 28).

Es importante decir, que el testimonio de las víctimas está condicionado en gran parte por el lugar donde es aclamado. Las víctimas de violencia sexual hablan de lo sucedido en diversos contextos, y se les pide, de acuerdo a cada uno de ellos, ciertas consistencias. Algunos espacios son institucionales, y tienen que ver con la declaración de los hechos de violencia sexual cuyo fin es el reconocimiento del Estado y la consiguiente inclusión en el Registro único de víctimas, que es la puerta para la reparación que realiza el Estado.

En este proceso, que las mujeres realizan frente a un funcionario o funcionaria, es necesario un grado de consistencia, que de alguna forma significa que las víctimas deben recordar con el objeto de ser incluidas y reconocidas. Otro escenario, también institucional, tiene que ver con el testimonio con fines judiciales, que se da en el caso de que las víctimas denuncien a sus agresores. En este caso, el interrogatorio es aún más exhaustivo y con frecuencia se repite en varias ocasiones. En estos casos, el testimonio está más cerca a la reconstrucción de verdad, en términos jurídicos que a la reconstrucción de la memoria.

En un segundo conjunto de espacios, propiciados por organizaciones sociales, investigadoras y por instituciones estatales como el CNMH y la Comisión de la Verdad-CEV, el objetivo del testimonio es otro. Tiene que ver con denunciar, a través de la palabra y en un ámbito más general que el jurídico, aquello que particularmente ha afectado a las mujeres. Tiene que ver con la reconstrucción y aprensión de la manera como los actores armados se han comportado con las mujeres. Se trata de lo que Butler plantea con una pregunta: "*¿Qué se necesitaría no sólo para aprehender el carácter precario de las vidas perdidas en el transcurso de la guerra, sino también, para hacer que dicha aprensión conocida con una opción ética y política a las pérdidas que la guerra acarrea?* (Butler 2010, 29).

En el marco de estos segundos espacios donde se apela al testimonio de las víctimas hay tratamientos diversos, que van desde la asepsia total sobre el mismo (que de alguna manera despojan de su humanidad), hasta la explotación absurda de los testimonios de las víctimas, con fines tan

universalizantes que se olvidan por completo de la singularidad de las memorias y de la experiencia de las personas.

Con relación al tratamiento aséptico, pienso en este lugar que se da al testimonio en el que con frecuencia se olvida el hecho de que este surge en la mayoría de las ocasiones en la interacción conversacional con otra persona. Es mediante las entrevistas, que con frecuencia se accede a este relato y esto significa que el testimonio no es un monólogo, es más bien el resultado de una interacción, en donde las víctimas por lo general dicen mucho más allá de los hechos de violencia sexual; hablan de sus interpretaciones, de sus vidas, y de sus expectativas. Con frecuencia se intenta no "intervenir" estos testimonios, con el objeto de conservar el relato intacto, sin la intermediación de agentes externos.

En otro extremo, encuentro un uso y abuso de los testimonios de las víctimas, que se limita a los objetivos de quien los recoge y borra toda traza que las mujeres puedan tener con su propio relato. En los últimos años, luego de la desmovilización de las FARC, algunas investigadoras, que en algunos casos de hecho provienen de universidades europeas, y agencian sus investigaciones desde feminismos blancos y coloniales, se han interesado por los testimonios de las mujeres en tanto tienen intereses investigativos. En estos estudios aparecen instrumentos cuantitativos que buscan evaluar asuntos relacionados con los hechos de violencia sexual. No obstante, no encuentro en estos trabajos el mínimo cuestionamiento ético acerca del trabajo con testimonios que emanan del dolor de las víctimas, y me cuestiono entonces en términos éticos si el "todo vale" es conveniente en procesos de investigación.

Volvamos al eje central: el testimonio y la posibilidad o no de narrar la experiencia de dolor. Así como el lugar que la violencia sexual tiene en la vida de una persona, depende entre muchas cosas, de su forma de ser y habitar el mundo, del contexto que vive, de las redes de apoyo que ha tenido, así mismo, existen diversos acercamientos de las mujeres con la memoria de dolor.

Así como las víctimas son diversas, diversa es su relación con esto de verbalizar o no. Con situar con palabras el dolor que se ha cernido sobre ellas. No obstante, encuentro que en la mayoría de los casos, las mujeres

buscan las formas de narrar, en sentido amplio, la experiencia de dolor, asumiendo muchas veces la precariedad de las palabras, y mediante otras alternativas.

Un primer elemento de lo inenarrable tiene que ver justamente con el hecho de que la violencia sexual es una acción que se inscribe en el cuerpo, y que por ende deja en el mismo una serie de memorias que corresponden a un registro amplio de los sentidos: olores, sensaciones táctiles, recuerdos de la sensación de dolor, que escapan a las descripciones pero que no obstante si se recuerdan.

Las mujeres me hablaron de olores, pero no necesariamente pueden describirlos, me hablaron de sensaciones en la piel, pero no necesariamente pueden relatarlas, me hablaron de la experiencia de expropiación de sus cuerpos, pero esto se hizo muchas veces inenarrable. Escapa a la narración también en algunos casos los hechos de violencia sexual en tanto las previas concepciones de la sexualidad ya genitalidad de las mujeres está en el lugar de lo innombrable, incluso de lo "malo"(Fulchirone 2009). Al respecto, la historiadora Patricia Castañeda habla de la existencia de una "ética sexual del silencio" que:

> Remite a todos los valores de los cuales no se habla y que junto con el resto de valores sexuales deben ser entendidos como elementos fundamentales del discurso ideológico construido en torno a la experiencia sexual. Es un complejo ético-moral e ideológico basado en la prohibición de expresiones abiertas de sexualidad (Castañeda citada en Fulchirone 2009, 89).

La violencia sexual no es sólo un pecado cometido por el victimario, sino que de alguna forma es un pecado cometido por la víctima, en tanto como mujer ha fallado en la obligatoriedad moral de cuidar su cuerpo de la posibilidad siempre presente – incluso inevitable- de la apropiación violenta masculina. Particularmente las mujeres mayores, tienen la dificultad de nombrar algunas cosas, así que se refieren a "eso", "lo que paso", "el pecado". En algunos casos, incluso el desconocimiento de sí mismas, de cómo se llama esto que "sucedió" les impide verbalizar, está allí lo innombrable. La vergüenza, atraviesa el relato, no sólo sobre lo sucedido, sino la vergüenza de hablar de la experiencia de dolor sobre el

cuerpo, sobre la vagina, sobre el vientre, sobre los senos, sobre todo aquello que del cuerpo es innombrable.

Así, la interpretación de la experiencia de dolor sufrida es leída en clave de ordenes morales y sexuales vigentes, en un contexto patriarcal que en el marco del conflicto armado, se caracteriza por la profundización del binarismo femenino /masculino, y la desvalorización de los cuerpos de las mujeres.

Un segundo asunto que se relaciona de manera directa con lo inenarrable de la violencia sexual tiene que ver con las complejidades mismas de la guerra, y particularmente de las relaciones que las personas han tenido con los grupos armados. Este tipo de asuntos tiene que ver en muchos casos con el sentimiento de culpa de las víctimas, incluso con la duda que algunas mujeres tienen acerca de la legitimidad de su dolor y sufrimiento, lo que les impide narrar, y por ende, dar lugar a lo acontecido. El CNMH identificó por lo menos dos modalidades de violencia que se relacionan con este continuum de violencias:

> 1. Una concurrencia directa de algunas familias y de sectores de la comunidad con los actores armados para ejercer violencia sexual y
> 2. Violencia sexual ejercida por miembros de la familia y la comunidad, respaldados por el contexto de conflicto armado y las relaciones inequitativas de género (Centro Nacional de Memoria Histórica 2017, p. 227).

En algunos casos las mujeres conocían previamente a sus victimarios: eran sus vecinos, sus amigos, sus familiares o su pareja. Esto, en vez de ser un agravante para el victimario, es un atenuante, la duda se siembra sobre el testimonio de la víctima. Particularmente, en los casos de esclavitud sexual ligada a cohabitación forzada, se hace difícil la denuncia, porque la relación de dominación puede llegar a naturalizarse en tal grado que parece inocuo el testimonio.

En los casos en los que la violencia sexual es cometida por un familiar, sea este vinculado o no al conflicto armado, el silencio es impuesto sobre las mujeres bajo la premisa de que son ellas las llamadas a preservar la familia, aún a costa de sus propios cuerpos. “Hablar de” lo que hace el

tío, el papá, el padrastro, el hermano, significa poner en vilo la familia, e incluso la comunidad, y la responsabilidad por este daño recae en la víctima, no necesariamente en el victimario.

Aun cuando las palabras se hacen insuficientes las mujeres hablan de lo que les sucedió, en condiciones seguras, dignas y afectuosas. De hecho, recurren a otras formas de construcción de memoria, otras formas de testimoniar, de resistir al silencio que exculpa al victimario y situar su experiencia de dolor en el marco más amplio de las memorias de la guerra.

DE LO INAUDIBLE DE LA VIOLENCIA SEXUAL

En diversos espacios he escuchado esta idea de lo inaudible, de hecho, en mi trabajo de campo he sentido esta sensación, de no poder -querer, escuchar más. De sentirme sobrepasada por los relatos y por mi propia incapacidad de haber hecho algo, de hacer algo aún. En el lanzamiento del Informe La Guerra Inscrita en el cuerpo, el auditorio lleno se conmovió ante los testimonios de las víctimas: el poema de Lulu abrió el evento. Ella con su capacidad de nombrar de manera hermosa aquello que resulta del dolor en su propio cuerpo. ¿Qué es lo que hace inaudible el testimonio de la violencia sexual? ¿es acaso lo mismo para todas las personas que escuchan: el horror?

En efecto, la crudeza, la dolorosa evidencia de que la guerra ha posibilitado que unas personas ejerzan un daño desmedido, cruel y humillante sobre el cuerpo de otra persona. Durante el proceso de escritura del Informe, nos preguntamos en el equipo si incluir o no ciertos fragmentos de los testimonios que eran particularmente crudos, dolorosos, descriptivos. Decidimos hacerlo, las mujeres habían hablado del horror con la intención de ser escuchadas, no era correcto editar bajo la consideración de que no fuera "fuerte" para quien lee, el hecho es que la violencia sexual ha sido fuerte, es así.

Así, algunas mujeres que han leído el texto me manifiestan los impactos de esta lectura: miedo, dolor, indignación, rabia. Algunos hombres me han hablado de rabia, de dolor, de impotencia, en ningún caso me ha-

blaron de miedo. Sostengo aquí, que en la multiplicidad de posibles lecturas que tienen los testimonios de violencia sexual, es posible diferenciar lo que suscita en los cuerpos feminizados y lo que suscita en los varones.

Para las mujeres existen varias sensaciones que nos atraviesan. Una de ellas es la relación que establecemos con nuestros propios miedos. Hay una promesa constante de violencia sexual sobre las mujeres, de la que tenemos conciencia desde muy temprana edad, como si fuese casi inevitable que en el transcurso de nuestras vidas en algún momento pudiéramos ser víctimas de alguna agresión. De hecho, muchas mujeres hemos sido preparadas para evitar, prevenir o defendernos de esta "promesa" de violencia. El peligro de la violación es un riesgo que esta sobre nuestras cabezas, sobre nuestras hijas, hermanas, amigas. Tenemos miedo de ser violadas, y por ende, estas historias son inaudibles porque nos hablan de la barbaridad a la que podemos ser sometidas, la barbaridad con la que los hombres pueden someter nuestros cuerpos, materializan nuestros temores.

Para algunas mujeres, los testimonios de la violencia sexual hablan de sus propias vivencias en torno a la violencia sexual. Lo que nos cuentan las mujeres no resuena en relación con la historia de la violencia que sufrieron nuestras mamás, nuestras amigas o nosotras mismas. En muchos casos, interpelan nuestros propios silencios al respecto, interpelándolo, removiéndolo.

Si la violencia sexual se trata de una violencia de género, que afecta a las mujeres principalmente, inevitablemente nos interpela, nos cuestiona en tanto el lugar que socialmente se ha dado a nuestros cuerpos. Pero, que sucede cuando invertimos la pregunta: ¿cómo esto interpela a los hombres, a sus masculinidades cuando es una violencia que ejercen principalmente los varones? A continuación, describo algunos elementos al respecto.

Conozco algunos hombres que han leído y estado cerca a los testimonios de mujeres víctimas de violencia sexual, mucho menos que mujeres, evidentemente. ¿Qué será lo que resulta inaudible para los varones? ¿Qué cosas interpela con relación a sus vidas?

La pregunta pasa por varios asuntos, enunciaré tres situaciones particulares. La primera es que no podemos obviar que algunos varones, siendo niños, han sido víctimas de algún tipo de violencia sexual, la mayoría de las veces en espacios cercanos, familiares, y en muchas de estas ocasiones, esto también permanece en el silencio absoluto. Se trata de estas violencias sobre la infancia, considerada frágil, inacabada, y que en muchos casos sobre los niños se minimiza totalmente. Entonces estos relatos los interpelan en tanto victimas también.

Una segunda circunstancia es que los testimonios de las violencias sexuales interpelan a los hombres en tanto existe un mandato de masculinidad, una cofradía (Segato, 2014), que muchas veces funciona a través de una solidaridad masculina. En otras palabras, en algunos contextos "los hombres se cubren las espaldas", y esto ha permitido que aunque muchos saben que a su alrededor alguno ha violentado a una mujer, no lo hablan, lo cubren, o silencian el acto. En muchos casos, es importante mencionar, la violencia sexual es un hecho que se realiza en grupo, se trata de un espacio de refrendación de la masculinidad a través del sometimiento de un cuerpo que se considera de menor valía. Entonces, resulta inaudible el testimonio de las mujeres, porque es un riesgo para esa cofradía masculina. Creo que esto es mucho de lo que ocurre en el marco de los grupos armados. Los hombres se cubren las espaldas, y de hecho avalan algunas conductas o las minimizan usando ciertos vericuetos argumentativos: "ella se lo ganó", "era una puta", "no fue tan grave".

Otros varones, que se distancian de la masculinidad hegemónica y guerrerista, encuentran "incomodo" pero necesario la escucha de las víctimas. En el marco de la socialización del informe, un hombre, perteneciente a un grupo armado me dijo: "pues esto es incomodó, pero que incomode a quien tenga que incomodar". También allí se encuentran las fugas a estas masculinidades hegemónicas.

CONCLUSIONES

El ejercicio testimonial de las mujeres víctimas de violencia sexual es en sí mismo un acto político, que sitúa en lo público aquello que se ha

querido subsumir a lo privado para minimizarlo y despolitizarlo. Su testimonio, da cuenta de la barbarie que la guerra ha significado de manera particular con el cuerpo de las mujeres. Por ello, para las víctimas poder narrar significa resistir a la imposición del silencio y de la vergüenza que sus victimarios han querido instaurar.

Sin embargo, su testimonio genera una interpelación más amplia: la violencia sexual ha sido usada por todos los actores armados ilegales, bien sean de izquierda o derecha, e incluso por agentes del estado. Más aún, ha sido usada en muchos casos con connivencia de la sociedad, que ha privilegiado la culpabilización de las víctimas. Asumir que esto es un asunto de las mujeres es ya insostenible, es justo un asunto que compete a todas las personas, en tanto es una violencia ejercida por varones sobre aquello considerado femenino, y por ende, las memorias de lo ocurrido interpelan de manera distinta a cada persona, de acuerdo a su posición, su lugar en el mundo.

Aquello entonces inenarrable, lo es más bien en tanto, interpelador. No es la violencia en sí misma lo inenarrable, es que en el marco en el que se inscribe constituye una violencia vergonzante. Así mismo, es una violencia inaudible en tanto interpela nuestra propia experiencia en el mundo.

No hemos logrado aún la indignación social, no en sentido amplio. Sigue siendo el tema de las mujeres, de las organizaciones, el tema de "allá", y salvo algunas pocas excepciones la indignación social no funciona igual para todas las personas que han resultado víctimas. Tenemos grados jerárquicos de dolor e indignación; no es lo mismo indignarse por lo que le pasa a una niña en un lugar central, a lo que pasa con una mujer afrocolombiana en los márgenes de la nación. Lloramos algunas vidas, otras simplemente no nos duelen. Y en esto es evidente que aún estamos en el camino para pasar a la transformación, a la posibilidad de entender que la guerra se ha tatuado en el cuerpo de miles de mujeres, por el hecho de serlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, Judith. 2010. Marcos de Guerra. Las Vidas Lloradas. México: Paidos.

Canesto, Diego. 2018. "Exámenes médico legales por presunto delito sexual. Colombia, año 2017." In Forensis datos para la vida 2017, edited by INML, 303 -. Bogotá INML.

Casa de la Mujer. 2011. Primera encuesta de prevalencia violencia sexual en contra de las mujeres en el contexto del conflicto armado 2001-2009. Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica. 2017. La guerra inscrita en el cuerpo. Informe Nacional de violencia sexual en el conflicto armado. Bogotá: CNMH.

Corporación Humanas. 2013. La violencia sexual una estrategia paramilitar en Colombia. Argumentos para imputarle responsabilidad penal a Salvatore Mancuso, Hernán Giraldo y Rodrigo Tovar. Bogotá: Antropos.

Crean, Corporación para la Vida Mujeres que, and Ruta Pacifica de las Mujeres. 2004. Entre resistencias y re-insistencias. Informe sobre las violaciones de derechos humanos de las mujeres en Medellín y municipios del área metropolitana. Medellín.

Fulchirone, Amandine. 2009. Tejidos que lleva el alma. Memoria de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual durante el conflicto armado. Guatemala: ECAP

UNAMG

Guzmán, Germán, Orlando Fals Borda, and Eduardo Umaña. 2010. La Violencia en Colombia Vol. I. Bogotá: Santillana.

Jelin, Elizabeth. 2003. Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. Cuadernos del Ides

Mesa de trabajo mujer y conflicto armado. 2015. XII informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia. Violencia sexual en el marco del conflicto armado: una mirada diferencial. Bogotá: Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado.

Sánchez, Gonzalo. 2011. "La (des)memoria de los victimarios: Silencios y voces de víctimas y victimarios." Anthropos 230:71-80.

Sarlo, Beatriz 2005. Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Argentina: Siglo veintiuno

Segato, Rita. 2014. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. Puebla: Pez en el árbol.

Sisma Mujer. 2013. Colombia: Mujeres, violencia sexual en el conflicto y el proceso de paz. Colombia.

Verón, Alberto. 2011. "Memoria, violencia y progreso: rostros ocultos de un país." Revista Anthropos 230:57-71.

Waldiman, Gilda. 2006. "La cultura de la memoria: problemas y reflexiones." Política y cultura (26):11-34.

COVID-19

AUTOCUIDADO Y ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO: UNA MIRADA DESDE LAS MUJERES MEXICANAS DURANTE EL COVID-19

Janett Juvera Avalos
Claudia Cintya Peña Estrada
Universidad Autónoma de Querétaro

Ileana Cruz Sánchez
Tecnológico Nacional de México, campus CIIDET

RESUMEN

A partir de la pandemia que obligó a las familias a permanecer dentro sus hogares, se planteó la presente investigación con el objetivo de reconocer los principales obstáculos que enfrentan las mujeres mexicanas en la administración del tiempo durante el confinamiento por Covid-19. El permanecer en casa replanteó las actividades remuneradas, algunas empresas apostaron por la oficina en casa (*home office*). Sin embargo, realizar el trabajo en un espacio privado trajo nuevas interrogantes sobre la administración del tiempo y de los espacios del hogar, ahora convertidos en oficina, aula, laboratorio. Esta investigación hizo especial énfasis en la administración del tiempo de las mujeres, en el que se midieron las horas que dedican a realizar las labores domésticas, aquellas labores (*in)-visibles* y no remuneradas que sostienen el bienestar familiar como son: cocinar, lavar, planchar, proveer de alimentos, tender la cama, doblar ropa, lavar lo baños, trapear, barrer, etc. También se midieron aquellas actividades que generan bienestar como realizar algún ejercicio físico o de meditación o bien dedicarlo al ocio y/o la diversión. El bienestar familiar entendido desde la economía feminista que aborda aspectos de autocuidado, procuración del bienestar no sólo personal sino también social.

La investigación posee una mirada cuantitativa de alcance descriptivo, instrumentada a través de una encuesta aplicada a tres meses de iniciada la fase de aislamiento en México a 270 mujeres mexicanas. Así como la descripción cualitativa que fue analizada a través de la teoría fundamentada. Los principales resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de la distribución de las labores domésticas con sus parejas e hijos; pese a que algunas señalaron que hay voluntad por parte de su familia, ellas siguen administrando y supervisando los roles de los quehaceres, que parecen sólo competir a las mujeres. Es decir, la carga mental sigue estando presente en las mujeres encuestadas. Además, se suma a sus labores diarias, el apoyo a sus hijas/os con clases y

tareas escolares que realizan a la par de sus trabajos de oficina. La procuración del bienestar en las familias está arraigada a los estereotipos de género en la mayoría de las familias mexicanas, por lo tanto, la redistribución de las labores doméstica sigue siendo un reto que subraya contundentemente la agenda feminista. Finalmente, se advierte que la actividad que destaca entre las mujeres mexicanas en el ocio es ver películas y series a través de plataformas de transmisión en tiempo real en línea (*streaming*), en donde se hace notar que se buscan espacios digitales para equilibrar la vida desde casa.

PALABRAS CLAVE

Mujeres, bienestar social, uso del tiempo, relaciones de género.

INTRODUCCIÓN

En México el 43 por ciento de las mujeres son económicamente activas y el 42 por ciento se catalogan como "amas de casa" de acuerdo con los resultados que arrojó la Encuesta Nacional de Dinámicas de los Hogares (INEGI, 2016). Reconocer este contexto nos permite tener un panorama cuantitativo sobre las posibles dinámicas de las familias mexicanas en las que algunas mujeres comparten los gastos de alimentación, servicios públicos, movilidad, entre otros, reconfigurando las relaciones de poder al interior de los hogares.

Pese a que algunas mujeres se desarrollan en espacios públicos como la participación política, social, académica, cultural y económica, las normas sociales y los estereotipos de género las siguen obligando a procurar el bienestar en casa; pocas parejas masculinas colaboran en circunstancias de equidad en el espacio privado: cuidado de las y los hijos, brindar acompañamiento emocional y colaborar con todas las labores domésticas. Las mujeres ganan espacios en la vida pública, tratando de alejarse de su "destino natural", de estar únicamente al servicio de los "otros" en casa:

> Ellas están "mejor dotadas" para el ámbito privado y sus exigencias, por lo que se les ha impedido históricamente el acceso a la educación, al saber, a la cultura, a la ciencia, al trabajo fuera del hogar y al poder que de ello se deriva, para que, de este modo, no se vea afectada la "función natural" esencial, para la cual han sido destinadas (Fernández, 2010).

Este destino asociado con la supuesta naturaleza del género, "nacer mujer" tiene consecuencias perjudiciales en el desarrollo de las capacidades de las mujeres. Por ejemplo, pese a que día a día hay más mujeres que concluyen con sus estudios universitarios, existe un estancamiento en la tasa de participación en el trabajo remunerado, contrastando con sus altos niveles educativos. Se infiere entonces que cada vez existen más mujeres profesionistas que han aceptado el papel de ser solamente amas de casa. Tenemos un crecimiento educativo, más no un desarrollo profesional y económico. Existen más amas de casa con licenciaturas y posgrados.

Este fenómeno ha sido estudiado por diversas disciplinas, entre las cuales destaca la antropología, que es referente de los estudios de las mujeres al señalar que lo femenino tiene características de invisibilidad y pérdida de valor (Mead, 1994). En este sentido la antropología advierte que para distinguir entre hombres y mujeres primero se debe identificar las diferencias genéricas que incluyen la clase social, nacionalidad, edad, lengua, concepción del mundo, tradición histórica, etc. Lagarde, referente teórico de los estudios feministas, recalca la necesidad de la mirada antropológica como un método interpretativo que está en constante evolución, por ello, reconoce al feminismo para seguir reflexionando sobre la condición de ser mujer (Lagarde, 2005).

En los constantes cambios a los que están expuestas las mujeres (políticos, culturales, económicos, artísticos etc.) Lagarde, (2020) expone que ninguna mujer asume como tal los estereotipos tradicionales, y es a través de la modernidad que la vida cotidiana de las mujeres ha cambiado, incluso en contra de su voluntad. Entonces encontramos otras formas de ser mujer, capaces de innovar su condición de género (Lagarde y de los Ríos, 2020).

Para entender cómo se reconfiguran las nuevas formas de ser mujer y seguir abonando a las reflexiones sobre la vida de las mujeres mexicanas, se planteó la presente investigación que tiene por objetivo dar a conocer la situación que viven al interior de sus hogares en tiempos de pandemia con especial énfasis en el tiempo que dedican a la procuración del bienestar de sus familias y la carencia de tiempo para su autocuidado.

Estos puntos de partida nos llevaron a cuestionarnos sobre ¿Qué pasa en los hogares de las mujeres mexicanas? ¿Cómo administran el tiempo y concilian con su vida profesional y familiar? ¿Cuál es el principal problema al que se enfrentan las mujeres mexicanas?

1. ANTECEDENTES

¿Qué es una mujer? Las preguntas sobre la identidad simbólica de las mujeres han sido dadas por las instituciones, por la cultura y especialmente por las arcaicas ideas misóginas y machistas de un grupo de hombres. Sin embargo, esta no es una idea aislada, está acompañada de las relaciones, de las actividades en el hogar, actividades en el trabajo, de los anhelos, de los gustos, de la repartición de bienes, de las aspiraciones… y de otros elementos socioculturales que las definen una y otra vez:

> Las mujeres comparten como género la misma condición histórica, pero difieren en cuanto a sus situaciones de vida y en los grados y niveles de la opresión (Lagarde, 2005).

A partir del reconocimiento de las características y condiciones que comparten las mujeres, se propone el concepto de "cautiverio" refiriéndose a la condición de la mujer a partir de la expresión político-cultural. En este espacio se les identifica como seres sin capacidad de decisión, sometidas a los deseos y mandatos, actitud de entrega de la vida misma a los otros. "Las mujeres están cautivas de su condición en el mundo patriarcal" (Lagarde, 2005).

Siguiendo este orden de ideas sobre el cautiverio de las mujeres, es importante subrayar que existe una subordinación social de las mujeres que por ende genera relaciones de desigualdad y poder entre hombres y mujeres. Situando a las sociedades en la dicotomía entre el prestigio y el desprecio, entre lo masculino y lo femenino (Serret, 2016). Lo femenino tiene características de debilidad, de subordinación y de constante sometimiento en el que se ejerce control y poder sobre las mujeres.

Podemos pensar en el espacio privado que es el hogar, en el que las mujeres atienden a todas las necesidades de su marido e hijos, renunciando no sólo a sus sueños, desarrollo profesional, social, sino a su dignidad

humana. Esto es producto de la organización simbólica de la modernidad que muestra las relaciones de poder (Serret, 2016).

Para fines de esta investigación se han establecido cinco apartados que ayudan a comprender la problemática planteada: a) ser mujer mexicana, b) administración del tiempo, c) cuidado y autocuidado, y d) tiempos de pandemia.

1.2. Ser mujer mexicana

En México contamos con información estadística que nos permite identificar qué pasa en la calle, en el trabajo, en el hogar, en la escuela, y por lo tanto, tratar de contestar ¿en dónde están las mujeres? ¿A qué se dedican? ¿Qué hacen con su tiempo? ¿Ganan su propio dinero?

Primero ponernos en contexto que el 51 por ciento de la población somos mujeres: 64.4 millones. El 38 por ciento de las mujeres, que es la concentración más alta, pertenece al rango etario de los 30 a los 59 años, después tenemos a las mujeres jóvenes de 15 a 29 años con el 25 por ciento; seguido casi por el mismo porcentaje en las niñas, de los cero hasta los catorce años. Por último, el 13 por ciento son mujeres adultas mayores, de sesenta años en adelante. De las que son registradas como "mujeres", solo el 60 por ciento, acuden a clases, realizan tareas de forma cotidiana al ser catalogadas como "estudiantes" (INEGI, 2018).

En términos de ocupación y empleo, solo el 34 por ciento de las mujeres de 25 años en adelante se encuentran, al 2019, desempeñando actividades laborales como funcionarias y directivos (INEGI, 2019). Este dato nos permite cuestionarnos sobre aquellas labores que están en el ámbito informal, las labores de servicio doméstico, así como diversos tipos de ventas de comida, por catálogo o los emprendimientos soportados en las redes socio digitales.

Ahora bien, además de tomar en cuenta los datos estadísticos, es primordial voltear la mirada y reflexionar sobre las investigaciones con perspectiva de género que nos permiten visibilizar las desigualdades basadas en lo biológico, en lo conocido como "natural". Por ello, hablar de la mujer mexicana está relacionado con el imaginario colectivo de ser

mujer dentro de este espacio geográfico e histórico. La norma, la tradición, el "deber ser de la mujer mexicana" es aquella que no es capaz de tomar decisiones; su espacio es el hogar, su constante: el silencio y la pasividad; dependiente económica y emocionalmente, lejana de tener una "habitación propia" es "un ser para los otros" y con un sólo objetivo reproductivo de ser *madresposa* (Lagarde, 2005).

La autora D'Alessandro (2016), desde la economía feminista, señala que el trabajo doméstico no remunerado, la maternidad, los estereotipos y las figuras sociales contribuyen a la creación de barreras para que las mujeres, en el mundo, no logren desarrollarse.

1.3. Administración del tiempo

Con respecto a la administración del tiempo, algunas autoras reflexionan sobre el abanico de oportunidades (laborales, profesionales, artísticas, deportivas, políticas, etc.) que se pudiera hacer con el tiempo que le dedican las mujeres a las labores domésticas, así lo asevera D`Alessandro:

> Salen a trabajar para ganar más dinero pero pierden en términos de calidad de vida. Los varones tienen largas jornadas de trabajo pago y las mujeres de trabajo pago y tareas de hogar (no pagas) ¿Cuántas cosas más podrías hacer con una o dos horas extras al día? Para las mujeres sería una revolución en su vida cotidiana, les permitiría estudiar, ir al médico, o como dice Woolf, escribir un poema (D´Alessandro, 2016).

Una mujer tiene un horario de ocho horas, termina la jornada laboral en oficina, y llega a casa a continuar la segunda jornada: lavando ropa, haciendo la comida, arreglando niños, llevándolos a sus diversas actividades, revisando tareas escolares, etc. Al concluir el día, le quedan pocas horas para el sueño, lo que la deja en un término conocido como "pobreza de tiempo", que es la incapacidad que la mujer tiene de hacer deporte, tener tiempo para esparcimiento, cuidado de su salud o bien de diversión (D'Alessandro, 2016).

El Banco Mundial (2019) calcula que las mujeres mexicanas dedican hasta 38 horas más a la semana al cuidado de los niños y a las tareas domésticas que los hombres. Se calcula que el trabajo no remunerado equivale al 18% del producto interno bruto. En este sentido, en 2020,

México ocupó el lugar 124 de 154 acerca de las oportunidades económicas de las mujeres según un análisis del Foro Económico Mundial (2020).

1.4. Cuidado y Autocuidado

Para identificar a qué nos referimos con autocuidado, debemos primar el concepto de cuidado, en donde existen dos parte fundamentales, aquellas personas que cuidan, y otras por tanto, que son cuidadas. En esta relación de dar y recibir cuidado, es fundamental identificar qué grupo de la sociedad, qué género, qué profesiones son aquellas encargadas de brindar este cuidado (INEGI 2016).

En términos generales, dentro de las familias, los rostros quienes realizan los cuidados son: la madre, la hija, la esposa, la suegra, la tía. Es decir, son mujeres que socialmente se les han repetido que son más solidarias, más sensibles, caritativas y que de forma "natural" sabe cuidar en todas las etapas de la vida, sobre todo en situaciones de enfermedad y a personas menores y a quienes viven la vejez. No hay sentencia más provechosa para la sociedad, que la obligatoriedad de nacer mujer y por ende el botiquín de cuidados y afectos, viene incluido. Esta carga de cuidados, se engrosa en momentos de crisis y guerra; sobre todo en los que existen cuidados no sólo de procuración de alimento sino de equilibrio emocional.

El autocuidado implica el tiempo que las mujeres pueden dedicarse a sí mismas, a atender su salud, a los tiempos de esparcimiento, de ejercicio, en donde pueden descansar de brindar atención constante a "los demás".

1.5. Conciliación familiar

La conciliación familiar está fuertemente relacionada con el trabajo doméstico, por lo que es necesario recalcar la importancia que tiene no sólo dentro de las familias mexicanas, sino las implicaciones económicas, sociales y culturales. Es indispensable reflexionar sobre el papel que desempeñan hombres y mujeres dentro de la repartición de las actividades domésticas.

Las primeras reflexiones sobre el trabajo doméstico fueron planteadas por Reid, quien puso énfasis en el concepto de trabajo y su relación con todas las actividades del hogar, mismas que están presentes el esfuerzo no solo físico sino que también el mental, todo con el fin de servir. Aún no se hablaba sobre el trabajo no pagado, sin embargo, ya hay un claro rumbo que la economía feminista no tardaría en identificar (Palacios, Juárez y García, 2016).

El gran debate en la teoría feminista inició al cuestionarse sobre ¿qué es el trabajo doméstico? y ¿por qué que no recibe un pago? ¿también se le puede considerar trabajo? Es entonces cuando teóricamente se generan nuevos conceptos sobre el trabajo en los que incluyen la perspectiva de género, y todas las labores que no eran contempladas como trabajo. Primero se entendió que las labores al interior del hogar demandan además de esfuerzo mental y físico, el recurso que no tiene forma de recuperarse: el tiempo (Palacios, et al., 2016).

Además de restar tiempo a las personas que realizan las actividades domésticas, también se inició a reconocer que también desempeñan un papel fundamental al ser responsables emocionales, y también ser las encargadas de la vivienda, la alimentación, el vestido y todo tipo de cuidado. Entonces definimos al trabajo doméstico como aquel que:

> puede ser comprendido como un trabajo específico que incluye múltiples actividades, a través de las cuales se transforman mercancías y se producen servicios que se concentran en valores de uso consumibles, los cuales, a su vez, permiten el mantenimiento, reposición y reproducción de la fuerza de trabajo, así como de otros integrantes del hogar, tales como los compradores de fuerza de trabajo y los dependientes (Palacios et al., 2016, p.173).

A partir de la definición anterior, contemplaremos la diversidad de actividades que se realizan al referirnos al trabajo doméstico. Ahora bien, con el enfoque de género, se visibilizan las desigualdades dentro de los hogares al contemplar el tiempo que se le dedica, y la medición del uso del tiempo diferenciado entre hombres y mujeres, nos lo dejó claro. Las mujeres dedican tres veces más tiempo a las labores domésticas y de cuidados que los hombres, incluso de aquellos que están desempleados (D´Alessandro, 2016).

Las mediciones del tiempo en los hogares en nuestro país, México, iniciaron en 1977 al incorporarse dentro de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo y la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo en el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Sin embargo, es hasta el 2009 cuando se reconoce el valor económico del trabajo doméstico, este trabajo no remunerado y realizado principalmente por las mujeres mexicanas. En términos económicos se contabilizó en millones de pesos, así como su equivalencia al 21.70 % del PIB del país (Palacios et al., 2016).

A manera de cierre de este apartado compartimos la definición del diccionario "María Moliner del Gobierno Vasco", sobre la conciliación personal, familiar y laboral:

> "La participación equilibrada entre mujeres y hombres en la vida familiar y en el mercado de trabajo, conseguida a través de la restructuración y reorganización de los sistemas, laboral, educativo y de recursos sociales, con el fin de introducir la igualdad de oportunidades en el empleo, variar los roles y estereotipos tradicionales, y cubrir las necesidades de atención y cuidado a personas dependientes".

2.5. Tiempos de pandemia

La pandemia por Covid-19 llegó paulatinamente para reorganizar las dinámicas dentro de las familias, con especial énfasis dentro del espacio íntimo y privado que es el hogar. A partir del 28 de febrero del 2020, el gobierno federal mexicano inició a poner énfasis en aquellas actividades esenciales, y a suspender conglomeraciones de todo tipo (social, político, educativo, cultural, de entretenimiento y ocio), enviando a las familias a resguardarse al interior de sus hogares y obligando a los centros de trabajo a repensar la vida laboral (*home office*).

En México existen casi 17 millones de hogares clasificados como núcleos, es decir, conformados por el jefe de familia y su cónyuge, el jefe y sus hijos, o el jefe, su cónyuge y sus hijos. Hay 17 millones de familias mexicanas que deben mantenerse separadas para evitar que esta epidemia se propague cada vez más (INEGI, 2018).

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan las mujeres mexicanas en tiempos de pandemia.

Además medir las horas que dedican las mujeres a las labores domésticas como: cocinar, lavar, planchar, proveer de alimentos, tender la cama, doblar ropa, lavar los baños, trapear, barrer, etc.

Por último se planteó medir el tiempo que dedican las mujeres al autocuidado, incluyendo aquellas actividades que generan bienestar como realizar algún ejercicio físico, artístico, de meditación o incluso para fines recreativos y de ocio.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación describe una metodología inspirada en la Teoría Fundamentada, la cual busca encontrar nuevas respuestas a las problemáticas planteadas, sin anteponer *a priori* las categorías de análisis. Como la pandemia es un fenómeno que toma por sorpresa al mundo entero, así tomó también a la investigación científica. Una forma de encontrar respuestas es el uso de la codificación abierta y axial, propia de la teoría fundamentada, que permite "escuchar" las voces de las mujeres mexicanas e identificar cuál es su principal problemática a la que se enfrentan y cómo lo han resuelto durante la pandemia del Covid-19, en particular.

La teoría fundamentada tiene una gran trayectoria metodológica al conjuntar las preguntas ¿Qué? ¿Por qué? y ¿Cómo? al recolectar información y analizarla. Este método tiene la característica de iniciar estrategias inductivas para la recolección y análisis cualitativo. También permite repensar nuevos caminos al incorporar la pregunta de ¿Por qué? es útil en el estudio de fenómenos sociales (Charmaz, 2014).

Utilizar este método de la teoría fundamentada es congruente con el objetivo de la investigación, ya que es posible obtener información y realizar análisis de forma inductiva a partir de la codificación de las narrativas de las mujeres mexicanas (Andréu, García y Pérez, 2007).

La pandemia por ser una situación nueva para su análisis es primordial recuperar el sentir de las personas, en esta investigación se tomó la decisión de escuchar (leer, brindarles espacios digitales para externar sus pensamientos y emociones) exclusivamente a las mujeres, quienes de acuerdo con los datos estadísticos arriba mencionados, dedican mayor tiempo a las labores de cuidado y procuración del bienestar en las familias, como una forma de delimitar la muestra.

Para la recopilación de esta información se hizo uso de las plataformas digitales, con el fin de recabar datos de dos conjuntos amplios: a) aquellas que tienen un trabajo remunerado y se encuentran laborando (desde casa por medio del uso del internet) y b) quienes se dedican a las labores del hogar, y se autonombran y reconocen como "amas de casa".

La obtención de la información se realizó a través de *focus group* (virtual) y por medio de un instrumento de recolección de datos que nos permitió acercarnos a las informantes. Cabe destacar que durante las sesiones sincrónicas, se fueron presentando algunas ausencias de las participantes, ello debido a las múltiples ocupaciones, roles, tareas que les exigía priorizar su atención en su familia (hijos, enfermos, dependientes) de ahí se determinó la no-participación.

5. RESULTADOS

Presentamos los principales hallazgos del análisis realizado empleando herramientas de la teoría fundamentada, al identificar las categorías que arrojan las respuestas cualitativas realizadas en la investigación. Una vez identificando las categorías se generaron familias de palabras, para después incorporar las categorías en una codificación axial. La principal función de la codificación axial es contestar la pregunta planteada ¿cuál es el principal problema al que se enfrentan las mujeres mexicanas en tiempos de pandemia?

La categoría central, que contesta a la pregunta planteada sobre el principal problema al que se enfrentan las mujeres mexicanas en tiempos de pandemia, es la disminución del tiempo de autocuidado. La codifica-

ción axial utilizada, nos permitió identificar las causas, las consecuencias, las contingencias, el contexto y los factores que inciden a través de la colaboración. A continuación se explicarán cada una de ellas.

A continuación se muestra la codificación axial:

Figura 1. Codificación abierta

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de aplicar la teoría fundamentada

¿Por qué ha disminuido el tiempo del autocuidado en las mujeres mexicanas? Las principales causas son: la poca participación de sus parejas, hijos e hijas en las labores domésticas, la alta demanda del cuidado de los miembros de la familia, el aumento de la limpieza en el hogar para evitar contagios al interior del hogar y la ausencia de las trabajadoras del hogar. Las mujeres manifestaron un agotamiento en las labores cíclicas y sin fin como: lavar los trastes, lavar la ropa; con ello la identificación de un exceso de uso de cloro y gel antibacterial como medidas preventivas dentro de casa. Se popularizó el uso constante del uso de desinfectantes en aerosol, toallas, así como la confección de tapabocas de tela (es

decir, se da cuenta de otras actividades recurrentes que en otro tiempo no requerían adaptar a su cotidianeidad).

Con respecto a las labores domésticas en tiempos de pandemia, las mujeres mexicanas manifestaron que se "requiere de mucho amor para hacerlo y ser feliz", también advierten la relación con el tiempo y energías invertidas en su realización: "siento que pierdo tiempo en cosas que nadie valora". Estas aseveraciones nos afirman lo que la economía feminista señala sobre la estrecha relación entre el amor por la familia y las labores domésticas. Dar la vida en mantener la casa limpia, hacer los cuidados y quehaceres por amor. Ellas se convierten en "seres para los otros" (Lagarde, 2005) gastando energía, salud emocional, tiempo y la pérdida de la dignidad humana. En las cuatro paredes de pulcritud, organización y procuración del bienestar a los demás, las mujeres pierden completamente el sentido de su propia identidad al cuestionarse existencialmente "¿quien soy?". La identidad de las mujeres se ha construido solo con la relación que tienen con otra persona (especialmente su relación con los hombres, ser esposa, ser madre) y con su relación con lo doméstico (D´Alessandro, 2016).

La conciliación familiar nos permite distinguir que las negociaciones al interior de las familias, pueden generar ambientes de armonía y de democratización familiar. Sin embargo, los hombres continúan teniendo el papel de proveedores económicos, y por ende las distribuciones de las actividades domésticas continúan recayendo en una responsable: la mujer.

Una de las mujeres compartió esta complejidad, al no contar con el apoyo, respaldo y colaboración real por parte de las personas que comparten un espacio y que además son familia. Pero, parece que precisamente este hecho de "ser familia" lleva a pensar que las labores domésticas son automáticamente dadas. Así lo dijo: "El trabajo en casa es muy pesado y jamás te lo pagan, ni te agradecen y todos piensan que es tu obligación; y no ayudan a menos que tú lo pidas; sino no lo haces, nadie es capaz de hacer algo por ti". Esta frase nos permite reflexionar sobre aquellas personas que aseveran "ayudar" en casa, cuando, aunque parece obvio, que todas las personas deberían de responsabilizarse de sí mismos,

el imaginario de la mujer proveedora de cuidados y capaz de mantener la casa ordenada, siguen imperando en las relaciones familiares mexicanas.

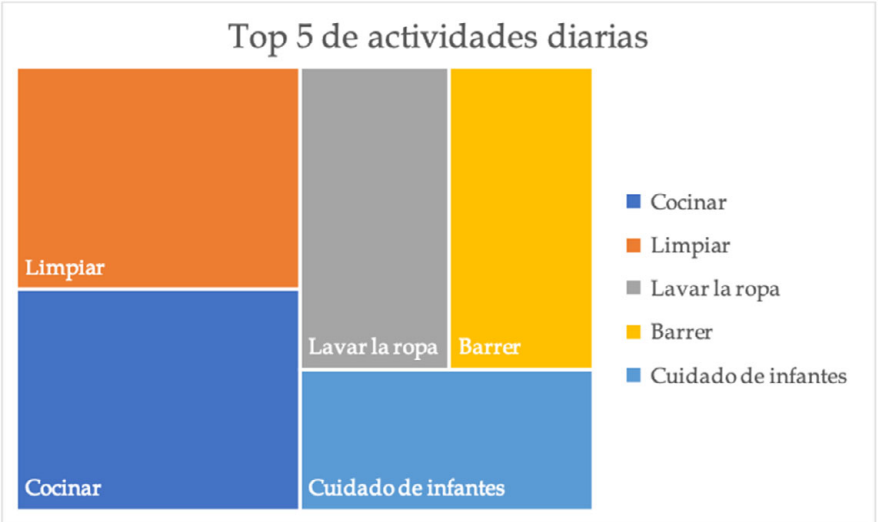
Si bien las aseveraciones de Lagarde sobre cómo la modernidad, los movimientos sociales, culturales, políticas e históricos ha contribuido a la creación de nuevas narrativas de mujeres, en este estudio existe una clara inclinación a los modelos tradicionales en donde el amor es el centro de las causas de las labores domésticas, así lo compartió una de ellas: "el esfuerzo que hago al momento de hacer mis actividades de la casa, lo hago por amor a mis hijos".

La demanda de cuidados de los integrantes de las familias se agrava cuando en el hogar, se encuentran infantes menores de diez años, personas de la tercera edad, o alguna persona con síntomas de Covid19, o con alguna enfermedad que requiere de atención personalizada, así como de ingesta periódica y detallada de medicamentos.

Al medir las horas que dedican a las labores domésticas como: cocinar, lavar, planchar, proveer de alimentos, tender la cama, doblar ropa, lavar los baños, trapear, barrer, etc. Se obtuvieron los siguientes datos:

Las mujeres dedican en promedio entre 5 a 7 horas al cuidado de otras personas, sin embargo, el 22% dedica más de 11 horas al día. Esto significa restarle oportunidades de estudio, de descanso, de ocio, de ejercicio o de realizar alguna actividad remunerada. Los datos coinciden con la literatura presentada y analizada, así como con los indicadores del uso del tiempo en México, en el que se contempla que las mujeres mexicanas dedican más de 22 horas promedio al hogar. Sin embargo, es notable el aumento de horas dedicadas al hogar en tiempo de confinamiento, al realizar además de las labores habituales, las laborales. A continuación se muestra en el Gráfico 1, las cinco actividades que las mujeres realizan diariamente durante el aislamiento por Covid-19.

Gráfico 1. Cuidado de los integrantes de la familia en pandemia

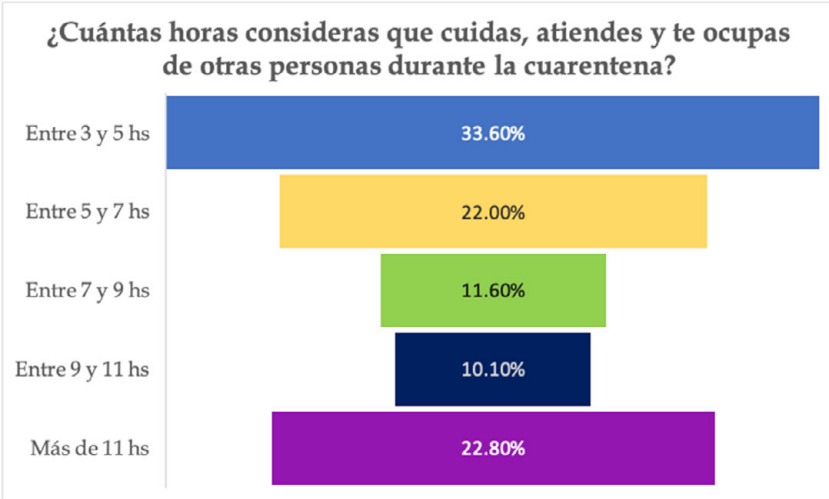


Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos analizados

La procuración de la limpieza se agudizó con el miedo y la incertidumbre de que el virus se pueda transmitir por las superficies y/o a través del calzado. Además de las actividades arriba indicadas como las más concurridas por las mujeres, compartieron que algunas realizan actividades de apoyo para su pareja o esposo "a veces hago llamadas para el negocio de mi esposo, marco a proveedores o doy seguimiento algún paquete." Otras refirieron la incorporación de nuevas prácticas al comprar alimentos para la familia "al regresar del supermercado, desinfecto todos los productos, los limpio y acomodo en la alacena, esto implica más tiempo, algo que no solíamos hacer".

Con respecto al tiempo que dedican a las nuevas prácticas por la pandemia, se mantienen grandes cantidades de tiempo invertido en la atención de otras personas. A continuación se muestra en el Gráfico 2, el tiempo que destinan a esta actividad de cuidado.

Gráfico 2. Cuidado de los integrantes de la familia en pandemia



Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos analizados

Los datos arrojaron que el 37% de las mujeres son quienes sostienen económicamente su hogar. Pese a que esta investigación tuvo un énfasis en una metodología cualitativa, los datos estadísticos aportan un panorama más general, en donde se recolectó información sobre 270 cuestionarios de mujeres mexicanas. Del total, el 46% realiza alguna actividad laboral, entre las actividades más destacadas que realizan las mujeres se encuentran: a) trabajar para una institución educativa, b) trabajadora independiente, c) empresas privadas, d) pequeña o mediana empresa, e) institución pública o federal, f) comercio.

Para que exista una modificación en el autocuidado de las mujeres es necesaria la colaboración de parejas y progenie activas y proactivas en las actividades del hogar, así como la valoración de las actividades indispensables para la vida dentro de un espacio compartido. La responsabilidad de hijos y esposos, no es únicamente el ser un apoyo para las mujeres, sino, el realizar las actividades de cuidado y procuración del bienestar por la importancia que tienen para soportar todas las actividades económicas y emocionales.

La ausencia de las trabajadoras del hogar también impactó principalmente en el cansancio mental y multitareas de las mujeres, sobre todo, en la dedicación de las actividades escolares para aquellas que tienen hijas/os en la educación básica. Así lo compartió una participante: "la empleada doméstica ya no viene, y ahora mandan muchísimas tareas y yo tengo que estar con las 3 niñas."

Al sumar a las actividades de trabajo doméstico las escolares, señalaron que era preciso comprender las instrucciones de las tareas encomendadas, tener una buena conexión de internet para las clases a distancia (que debían ser síncronas) y dedicar tiempo para los materiales que eran requeridos. En esta labor algunas mujeres manifestaban que eran tantas tareas, que ni las maestras tenían tiempo de revisarlas. Esta afirmación nos permite reconocer que es posible que las profesoras también se encuentren inmersas en el mismo círculo de demandas laborales, de higiene y de cuidados dentro de sus hogares.

A partir del reconocimiento del desgaste físico y emocional que manifestaron en los grupos de enfoque, una de las mujeres compartió: "Sabía que era muchísimo, pero rebasa mis expectativas, sobre todo en la salud mental". También algunas de ellas indicaron que cuando realizan actividades laborales en línea es sumamente complicado concentrarse, lo que implica dedicarle mayor tiempo y está acompañado de un sentimiento de insatisfacción laboral. Aún en pandemia, la autoexigencia y los altos estándares de efectividad y legitimidad están presentes en su quehacer profesional.

Atendiendo al desgaste emocional y mental, el gobierno federal de México (2020) ha abierto líneas de atención psicológica, subrayando que si están presentes el miedo, la ansiedad y la soledad es preciso llamar a la Línea de la Vida: 800 911 2000. Además, utiliza en sus videos informativos apoyo a través de ejercicios de respiración, la comunicación en redes sociodigitales está acompañada del *hashtag* #CuidaTuSaludMental

Es menester que las personas, principalmente el esposo y los hijos, rompan con los modelos tradicionales para coparticipar en igualdad de tiempo en el bienestar físico y emocional familiar. Esta reflexión tiene

sentido con las aseveraciones sobre el trabajo doméstico y las teorías económicas, en donde los sentimiento, el altruismo, la compasión y la solidaridad no están contempladas, no se miden y no se valoran dentro de la funcionalidad de una sociedad. Sin embargo, estas son indispensables de tomar en cuenta cuando se habla del confinamiento.

Por último para contestar a la pregunta sobre las actividades que realizan las mujeres que son contempladas en el autocuidado, nos compartieron que la principal actividad que realizan en su tiempo libre es leer. También una de las actividades que más realizan las mujeres es ver películas y series a través de plataformas de *streaming*. La tercera actividad más concurrida es escuchar música. También algunas de ellas manifestaron inscribirse algún curso online, realizar actividades de jardinería, rezar, realizar ejercicios aeróbicos, preparar nuevas recetas de cocina, especialmente repostería, tejer, bordar, pintar, colorear y dormir siestas.

A partir de la reflexión sobre el tiempo, las actividades más concurridas para el equilibrio de las emociones son meditación y yoga. A través de ellas una informante indicó: "Más que nada me di cuenta de que vivo una vida muy acelerada y poca conexión conmigo".

6. DISCUSIÓN

De las primeras preguntas que surgen a partir de los resultados presentados, es ¿porque siguen siendo las mujeres quienes invierten más tiempo en los demás, y menos en ellas mismas? Ellas brindan su tiempo, regalan su esfuerzo físico y mental, por amor a su familia, por la idea de que se brinda amor al cocinar el desayuno por la mañana, al procurar calcetines limpios (lavar, secar, doblar y acomodar), a preparar la sopa preferida de uno de sus hijos (comprar, cocinar, lavar los trastes), de escuchar los logros y miedos de su hija, de apoyar emocionalmente a su esposo en sus proyectos, etc. Es imperativo romper con esta relación y construir nuevas formas de demostrar el amor y el cariño, que no estén relacionadas con la pérdida de la identidad de las mujeres y la falta de tiempo de autocuidado, por dedicarse en cuerpo y mente a los demás.

Pareciera ser que el altruismo es la constante "que justifica" los largos periodos invertidos en el bienestar de su familia. En esta investigación,

algunas de las mujeres señalaron la importancia de la gratificación emocional al realizar las labores domésticas, pues, al no tener como mínimo ese reconocimiento por parte de su esposo o hijos, las actividades del hogar acentúan su monotonía. Ellas, dedican su vida entera, y ¿les cuesta tanto (al esposo, a los hijos, a la sociedad) reconocer que sostienen en todos los sentidos a las familias? Hoy no solo es necesario el reconocimiento emocional, sino que, se involucren en la creación de políticas públicas y programas con perspectiva de género para subsanar las multitareas que realizan, por ejemplo, el brindar espacios de soporte y acompañamiento en las actividades escolares para las madres y padres con hijos en la educación básica.

El confinamiento por Covid-19 acentúa las actividades domésticas que las mujeres mexicanas venían realizando, sin embargo, la gran demanda de actividades escolares ha reducido el tiempo que dedicaban para su autocuidado. La asignatura pendiente es el derecho a la soledad, tener tiempo para descubrirse y amarse, ser ellas mismas y esbozar sus expectativas, sus anhelos, sus metas de vida en el mediano y largo plazo.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación nos permite seguir reflexionando sobre el concepto de trabajo, su relación con lo doméstico, el trabajo no pagado y las mujeres. Las voces de las mujeres nos permiten retratar una realidad sobre cómo se reconfiguran las relaciones al interior de las familias mexicanas. El principal problema que tienen las mujeres en confinamiento es la disminución del autocuidado. Alrededor de esta problemática ellas manifestaron incertidumbre, miedo, ansiedad y desesperación. Sin embargo, advierten que estar en casa, tendrá impactos favorables para el planeta por disminuir el uso del automóvil, por ejemplo.

Además de reconocer la gran labor de los movimientos feministas en las redes sociodigitales, en las calles, en los medios de comunicación, se necesita urgentemente hacer reconfiguraciones al interior de los hogares. Y como se ha dicho incansablemente, es necesario que los hombres también asuman responsabilidades al interior del hogar.

Friedman B. (2016) reflexionaba sobre un posible camino para la conciliación familiar, el reducir las horas laborales de la semana. En tiempos de pandemia se puede identificar en horas de conectividad en reuniones y sesiones vía *Zoom*, podrían tener repercusiones positivas en el autocuidado no sólo de las mujeres, sino también de los hombres e integrantes de las familias.

En futuras investigaciones será preciso adentrarse al sentir de cada una de las personas del hogar y cómo los valores de fraternidad, resiliencia y paciencia, así como la inteligencia emocional, pueden ser herramientas útiles para vencer la incertidumbre en tiempos de pandemia.

Con el fin de conocer si el cansancio y la salud mental se han agravado, será preciso realizar estudios longitudinales y con énfasis en los estudios cualitativos para identificar si existen nuevas problemáticas y/o prácticas a más de un año de confinamiento.

La conciliación personal, familiar y laboral facilita que cualquier persona trabajadora pueda mantener al mismo tiempo una carrera profesional plena y a la vez ejercer su derecho al cuidado de su familia, el desarrollo de su personalidad, su formación o el disfrute de su ocio y tiempo libre. Por ello, es urgente replantearnos como sociedad, la importancia de mejorar las condiciones de las mujeres en las prácticas cotidianas e insistir en soluciones estructurales que logren mover el piso firme del sistema patriarcal y hegemónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andréu Abela, J; García-Nieto, A; Pérez Corbacho, A. M. (2007). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo. Santiago de Compostela: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). ISBN: 978-84-7476-439-0, (pp. 59–74).

Charmaz, K. (2014). Constructionism and the Grounded Theory. Handbook of Constructionist Research, (pp. 397–412).

D'Alessandro Mercedes. (2016). Economía feminista. Cómo construir una sociedad igualitaria (sin perder el glamour). Editorial Sudamericana. ISBN: 978-950-075-7317.

Banco Mundial (2019). Género. Disponible en: https://www.bancomundial.org/es/topic/gender/overview#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%20la%20participaci%C3%B3n,no%20remunerados%20como%20tareas%20dom%C3%A9sticas

Friedman, B. (2016). La mística de la feminidad. Cátedra.

Fernández Rius, L. (2010). Género y Ciencia: Entre la tradición y la transgresión. En Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales (pp. 79–110). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.

IMCO (2019). Centro de Investigación en Política Pública. Informe global de brecha de género 2018 vía WEF. Disponible https://imco.org.mx/

INEGI. (2016). Guía de autocuidado para tu seguridad emocional. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/mujer2020_Nal.pdf

INEGI (2018). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Memoria documental Estadísticas de género (2012-2018). Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/415900/Memoria_Estadisticas_de_Genero.pdf

Lagarde y de los Ríos, M. (2020). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Siglo XXI Editores (pp. 143).

Mead, M. (1994). Masculino y femenino (2da edición). Minerva Ediciones.

ONU Mujeres, y El Colegio de México. (2019). El progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020. En Familias en un mundo cambiante.

Palacios Sierra, P., Juárez Ramírez, G. J., y García García, A. D. (2016). Reflexiones sobre el trabajo doméstico y la democratización familiar. En Universitaria (Ed.), Género y política pública: pobreza, conciliación y familias (Serie Nodo, pp. 169–191). Universidad Autónoma de Querétaro.

Serret, E. (2006). El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina. En Colección Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones: serie Estudios de Género (Vol. 17, Número 50). Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

World Economic Forum (2020). Insight Report. Global Gender Gap Report 2020. ISBN-13: 978-2-940631-03-2

World Economic Forum (2018). Insight Report. Global Gender Gap Report 2020. ISBN-13: 978-2-940631-00-1

CREADORAS

GRANDES MAESTRAS, GRANDES OBRAS: BAJO EL DICTAMEN DEL RELATO HEGEMÓNICO MASCULINO

Dra. Belén Abad de los Santos
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Al dirigir una mirada atenta a las situaciones reales que rodearon a la mayoría de mujeres creadoras en el escenario artístico de finales del siglo XIX y principios del XX, se constata su dificultoso recorrido por alcanzar el codiciado pódium del éxito, en un contexto cuyos parámetros venían dictaminados desde el territorio de lo masculino. En el campo de las artes visuales, el género femenino no participó en un régimen de igualdad. La imposibilidad de recibir una formación académica de calidad las condenaba a la invisibilidad en los principales canales de profesionalización. No obstante, durante la primera mitad de la centuria pasada se inicia, de manera generalizada un periodo de revalorización del talento creativo de las mujeres artistas, por parte de la opinión de la crítica de arte y las instituciones artísticas de corte patriarcal. Este artículo se enmarca dentro de una línea de investigación que trata de contribuir al protagonismo de mujeres como Aurelia Navarro, María Luisa Puiggener, María Blanchard y Ángeles Santos, entre otras, pertenecientes a un grupo más amplio de artistas, que pese a los prejuicios y las consignas sociales que otorgaban a su producción un estatus secundario, cuando no marginal, con respecto a sus coetáneos varones, lograron ser pioneras con su presencia en los principales sectores culturales de la época.

PALABRAS CLAVE

Mujeres artistas visuales, Estudios de género, Patriarcado, Androcentrismo, Historia del Arte.

INTRODUCCIÓN

La presencia femenina en la construcción del arte moderno, entre finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, en palabras de J. Casamartina (2008), resulta bastante más representativa de lo que pudiera parecer en primera instancia. Sin embargo, salvo alguna sucesión de "excepciones" que alcanzaron preeminencia, han quedado sistemáticamente ausentes de una corriente central del arte, hilvanada acorde a estrategias eternamente privilegiadoras de lo masculino. El desdén manifiesto con que las mujeres artistas han sido consideradas a lo largo de la Edad Contemporánea, hasta bien avanzada la centuria pasada, ha propiciado una laguna historiográfica de una parte sustancial de la historia del arte occidental, mayoritariamente androcéntrica, y, por ende, de la propia historia de los museos. Diversos escritos desarrollados por una serie de historiadoras feministas en la década de los setenta del siglo anterior, hubieron de contribuir a atenuarla mediante la reformulación teórico crítica del mundo del arte tradicional, estableciendo un cambio de paradigma en el pensamiento estético de la modernidad tardía. Estos trabajos, como subraya E. de Diego (2015), trataron de generar un corpus en el cual lo ignorado por el discurso establecido, pudiera ser inscrito en una narración paralela que rescatara aquello que el relato hegemónico (patriarcal, colonial y heterocentrado) apartó estratégicamente, con el fin de establecer un canon en función de sus propios intereses.

En todo ese proceso de renovación teórica en los estudios de género, intervino de forma destacada la historiadora del arte norteamericana Linda Nochlin (1971), que en su pionero artículo «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?»[13], efectuaba una reflexión sobre las "grandes maestras" y su exclusión de la práctica histórico-artística en

[13] Publicado inicialmente, como «Why Are There No Great Women Artists?» en *Woman in Sexist Society: Studies in Power and Powerlessness*, eds. Vivian Gornick y Barbara Moran (Nueva York: Basic Books, 1970), revisado posteriormente y con un nuevo título, «Why Have There Been No Great Women Artists?» y publicado en *Art News*, 69, 9 (enero 1971). El artículo de Nochlin no fue traducido al castellano hasta el año 2008, como un anexo del catálogo de la exposición *Amazonas del arte nuevo* (Madrid: Fundación Mapfre), pp. 282-289. Para este artículo se ha tomado de referencia Valverde, I. (ed.). (2020). *Situar en la historia. Mujeres, arte y sociedad* (pp. 25-49). Madrid: Ediciones Akal, S. A.

general. Tratando de dar una respuesta vinculada a cuestiones sociológicas, entre ellas la falta de oportunidades, se cuestionaba si el padre de Picasso hubiera estimulado de la misma manera aquellas aptitudes innatas hacia lo artístico en una niña. Obviamente no, habida cuenta de las múltiples dificultades y obstáculos que debieron sortear las mujeres, no sólo a nivel formativo académico, sino además en su inserción profesional dentro de la escena artística, en un contexto social dominado por ideologías patriarcales.

La gradual integración de la producción histórica de la mujer en aquellos recientes desarrollos teóricos hallarían eco a través de la mirada que generaron algunas exposiciones de sesgo reivindicativo dedicadas a las mujeres creadoras, como la organizada por Nochlin y Sutherland, *Women Artists: 1550-1950* en Los Ángeles en 1976, y, *L´altra metà dell´avanguardia, 1910-1940* celebrada en Milán en 1980, convirtiéndose en auténticos hitos a nivel internacional en materia de teoría del arte feminista. Estas muestras, donde se hacía patente la confluencia de dos categorías consideradas mutuamente excluyentes, "mujeres" y "arte" (Chadwick, 1999), pusieron de relieve que el reconocimiento de las mujeres como artistas respondía a algo más que una moda pasajera.

No es casual pues, que a nivel nacional tuviera lugar casi dos decenios después, una tendencia similar con la inauguración de *Fuera de orden*, muestra que giraba en torno a la presencia femenina en las vanguardias artísticas españolas, celebrada en la Fundación MAPFRE en 1999, siendo la primera institución en incidir sobre el tema (Jiménez, 2008), y, en 2008 con *Amazonas del arte nuevo.* Esta última exhibición reunió exclusivamente a mujeres artistas de diferentes nacionalidades, representativas de distintos movimientos y estilos entre 1880 y 1950, algunas de ellas prácticamente desconocidas, cuya obra, en algunos casos, y a pesar de su indudable valor, jamás había sido expuesta en España.

En consonancia con la estela abierta por estos acontecimientos culturales, y en una decidida apuesta por otorgar visibilidad al papel de la mujer en la historia, la línea programática de los museos se enfocaba con posterioridad, hacia unas estrategias alineadas con el pensamiento feminista. Así sucedía con *El arte de Clara Peeters* o *Historia de dos pintoras:*

Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana, celebradas ambas en el Museo Nacional del Prado en 2016 y 2019, respectivamente. Y un año más tarde, con la todavía reciente exposición *Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)*, inaugurada en el Museo del Prado el 6 de octubre de 2020, la cual ha acaparado la atención de una disparidad de voces críticas feministas, que parece haber desequilibrado el andamiaje discursivo de la muestra[14].

En particular, uno de los vacíos más sustanciales de este proyecto museístico, que no hace más que reforzar la todavía candente pregunta de Nochlin, reside no sólo en la ausencia de personalidades femeninas, pioneras en el tránsito a la modernidad como Eulalia Aibatua, María Blanchard, Maruja Mallo, Ángeles Santos, o Manuela Ballester, tan sólo sugeridas parcialmente en el catálogo; sino, además, en la escasa representación de los logros de algunas excelentes artistas como Lluïsa Vidal y María Röesset, entre otras.

En este artículo se propone un recorrido por este dispar patrimonio femenino, con una selección de nombres, imprescindibles en la conformación de esa nueva identidad femenina surgida entre finales del ochocientos y el primer tercio del novecientos, con el objetivo de revisar sus huellas en el mapa que vertebra el discurso oficial de la Historia. Estas autoras se profesionalizaron en pleno siglo pasado con grandes impedimentos para conseguir imponerse al pensamiento hegemónico, "defensor de un modelo de mujer sin presencia en el espacio público" (Illán, 2020, p.108), atreviéndose a cuestionar las reglas establecidas por un entorno especialmente desfavorable a la valoración de sus capacidades artísticas.

[14] El recorrido, estructurado en dos amplios bloques, que sitúan a la mujer en la sociedad y en el ámbito artístico legitimado, expone en mayor medida, obras de pintores cuya iconografía ilustra el imaginario masculino decimonónico; y en un lugar subsidiario, presentándose casi como un anexo que estratégicamente justifica la muestra, las piezas de determinadas artistas mujeres de aquella centuria.

1. MUJERES ARTISTAS DECIMONÓNICAS: EN LOS MÁRGENES DEL PENSAMIENTO ESTÉTICO

En 1930, Manuel Abril, publicó en la revista ilustrada *Blanco y Negro* un artículo titulado *Ángeles Santos y… demonio*. El periodista español, siguiendo el carácter paternalista habitual entre los críticos al juzgar las obras realizadas por mujeres artistas, manifestaba con convicción:

> […] ¿Creemos nosotros que estas obras que Ángeles Santos expone en el actual Salón de Otoño son maestras? Pues eso precisamente es lo que creemos, señores […] Para nosotros, una obra es "maestra", no cuando ha sabido *aprender*, sino cuando puede *enseñar*. Hay quien aprendió maestría, pero no por eso es maestro. Las obras de Ángeles Santos carecen de maestría, pero son maestras, en cambio. Maestras, porque enseñan que para hacer el milagro de dar expresión honda y llegar al dramatismo, o llegar a la grandeza, o llegar a la ternura, no hace falta dominar esa destreza que Ángeles Santos no tiene y que, en cambio, poseen por completo un ejército innúmero de inútiles, de perfectas medianías correctísimos, dueños de todas las maestrías necesarias para que la gente no se ría. (Abril, 1930)

El texto previo ha de situarse en ese periodo de revalorización del talento creativo de las mujeres artistas, por parte de la opinión de la crítica de arte y las instituciones artísticas responsables de la configuración de los estándares culturales, iniciado de manera generalizada durante la primera mitad de la centuria pasada. No obstante, citas como ésta dirigida a la pintora Ángeles Santos (1911-2013), tienden a revelar al unísono las pautas duales de reconocimiento *versus* denegación, que construyeron unas categorías estereotipadas de las producciones de las mujeres en el inamovible relato canónico, el cual otorgaba la primacía a la expresión del varón.

Los aspectos reiterativamente presentes en los juicios sobre las pintoras creadoras en las artes plásticas en aquellos años, se definieron por una visión general de la mujer muy sesgada, donde el patriarcado cuestionaría su falta de competencia para la creación artística. La relativa falta de maestría de las mujeres artistas, a menudo, era utilizada para demostrar la inferioridad de sus producciones respecto a la de sus contemporáneos varones. Fundamentalmente, el primordial escoyo que tuvieron que

afrontar las artistas, de acuerdo con D. Lavín (2018), "no fue una cuestión de talento, sino de condición".

Pese a la desigualdad institucionalizada que padecía el género femenino en cualquier sector de la cultura decimonónica, cuyos parámetros venían dictaminados desde el dominio de lo masculino, su reconocimiento como profesionales parecía insoslayable. Considerada habitualmente como una "excepción", la presencia de la mujer fue minoritaria dentro de los circuitos de formación artística, y, por consiguiente, relegada a los márgenes del pensamiento estético.

Más allá de ejercer como musas o modelos y no en su condición de pintoras, ilustradoras, fotógrafas o escultoras, su rol más común recayó en el de subalternas de sus progenitores varones, amantes, cuñados o maridos; cuando no el de desempeñar prácticas ligadas al anonimato bajo la tutela masculina. La imposibilidad de recibir una instrucción académica de calidad las condenaba a una escala secundaria en los principales canales de profesionalización. Esta diferenciación sustancial entre el papel desempeñado por los hombres y el lugar otorgado a las mujeres en el escenario artístico de finales del siglo XIX y principios del XX, procede en realidad, de un posicionamiento ideológico e institucional. Este periodo se refirió genéricamente a las mujeres artistas modernas como meras "aficionadas" (Navarro, 2020), una jerarquía impuesta desde el poder hegemónico en la que quedaban enmarcadas.

Con respecto a esta situación de inferioridad frente a sus coetáneos varones, M. Assier (2020, pp.43-44) ha anotado que, a pesar de los paulatinos intentos del Estado español por desdibujarla mediante una política de Bellas Artes, establecida desde su principal órgano de acción, el Ministerio de Fomento, la invisibilización de la mujer se trató de un hecho irrefutable. El entorno de hostilidad donde las mujeres decimonónicas decidieron desarrollar su vocación artística como profesionales, en el que el aprendizaje de la pintura se fomentaba como parte de lo que E. de Diego (2009) denomina educación "de adorno" propia de las jóvenes de posición social acomodada, no habría de favorecer en absoluto, la emancipación femenina en el campo de las artes visuales.

En este sentido, tampoco produjo beneficio alguno aquellas condiciones previas a las que se vieron sometidas las mujeres en el marco de la educación artística reglada, que las vetaba a una formación académica orientada hacia la adquisición de un mayor grado de profesionalidad. Conviene tener presente, para comprender la dimensión de las circunstancias adversas que acompañaron al género femenino como una sombra que, en esa gradual incorporación de la mujer a la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado de la Academia de San Fernando, al menos hasta el último tercio del XIX, las estudiantes tenían denegado el acceso a las clases de Anatomía Pictórica y Dibujo del Natural por razones moralistas. De este modo, se les impedía la admisión al estudio de modelos desnudos[15], base de las enseñanzas académicas y la representación desde el siglo XVI hasta el XIX (Chadwick, 1999, p.7).

Ser privada de la posibilidad de lograr el conocimiento que cualquier creador precisaba, hubo de significar para toda aspirante a pintora, relegar la práctica artística femenina a los llamados géneros «menores», tradicionalmente asociados con el ámbito doméstico, como el bodegón, el paisaje o el retrato. Ante tal situación discriminatoria, en palabras de Linda Nochlin (1971), "se hacía *institucionalmente* imposible para las mujeres el alcanzar la excelencia artística, o el éxito, al mismo nivel que los hombres, *sin que importase* la potencia de su denominado talento o genio" (p.49).

En clara oposición a los referidos obstáculos, y los planteados por la rígida moralidad vigente, se alzarían voces reivindicativas defensoras del derecho a la igualdad de género, como las expresadas por Parada y Santín (1902) en su obra *Las pintoras españolas*:

> Hoy en día está atrasadísimo el concepto de la enseñanza artística de la mujer en España… Yo he tenido el honor, con un artículo publicado en "El Liberal", de abrir el palenque de las oposiciones a Roma a las mujeres. Gracias a esto pudo tomar parte en los ejercicios Inocencia Arangoa… Tampoco se les permite la matrícula en varias clases, pretextando

[15] El programa formal de las academias, desde su comienzo a fines del siglo XVI y principios del XVII, culminaba con el dibujo del modelo al natural, generalmente masculino. Su aprendizaje sentaba las bases de la pintura histórica, reconocida como la más alta categoría artística.

> que en ellas hay modelo desnudo, y en cambio se han concedido a mujeres títulos de Doctora en Medicina. (Parada y Santín, 1902, p.79, citado en Illán, 2019, p.231)

Si bien este abrupto horizonte jalonado de limitaciones que superar por el mero hecho de pertenecer al sexo opuesto, no hubo de impedir que se normalizara la participación de las creadoras en las principales plataformas difusoras de la cultura y del arte.

En esa transición de "pintora a artista", cuya permanencia E. de Diego (2014, p.30) no establece hasta la década de los años treinta de la centuria antepasada, Mª. D. Jiménez Blanco (2020) destaca la valentía con la que algunas pintoras decidieron desafiar las convenciones, abordando asuntos que continuaban siendo controvertidos para una artista de la época, como el desnudo, un tema que respondía al monopolio masculino. Una de las pintoras que mejor encarna esta actitud claramente contrahegemónica, queda ejemplificada en el caso paradigmático de Aurelia Navarro Moreno (1882-1968). La artista, tras participar con discreto éxito en las principales exposiciones de ámbito nacional y del escenario cultural granadino, tuvo la audacia de hacerlo con "uno de los bastiones del pensamiento artístico sexista, como era el tratamiento del desnudo" (Illán, 2019, p.232), presentando su pintura *Desnudo femenino* -en el que rinde homenaje a la *Venus del Espejo* de Velázquez-, con la que concurrió a la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1908. Recientes publicaciones (Valverde y Zueras1984, Illán2014), han documentado cómo su breve y prometedora carrera artística[16] se vio truncada por las oposiciones parental y social más firmes, aun gozando del respeto de los críticos sin que su condición de mujer lo obstaculizara[17]. De este modo, las mujeres quedaban a menudo debilitadas por las exigencias ideológicas de la sociedad patriarcal.

---

[16] Entre los galardones que la pintora llegó a obtener en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes se distinguen una mención honorífica en 1904 y medallas de tercera clase en 1906 y 1908.

[17] El abrupto fin de su carrera artística se tradujo en el abandono de la vida secular para ingresar en la orden de las Adoratrices, en Córdoba, y, en consecuencia, desapareciendo de los círculos artísticos andaluces.

El de Navarro no sería el único caso en el que el entorno familiar determinó el abandono de la práctica pictórica. Digna de mención resulta la nómina de artistas recogida por Lomba (2019) bajo el mismo denominador común: tras haber adquirido un compromiso directo con el arte, renunciaron a la categoría de artista, en beneficio del único papel al que se le consignaba socialmente dentro de la esfera doméstica, el de esposa y madre. De ello podrían dar testimonio pintoras como Teresa Gort, Carmen Noguera Valero, Norah Borges, Irene Nazareno, Marcelina Poncela o Ángeles Santos, que no lograron superar los convencionalismos de la época, al asumir el patrón de comportamiento social y priorizar el matrimonio en detrimento de sus carreras. Tras el cambio de estado civil, la mayoría de ellas prácticamente desaparecieron de la escena artística nacional e internacional, algunas la retomaron al enviudar, y otras, quedaron eclipsadas bajo las personalidades artísticas de sus maridos.

A pesar de los factores morales adversos a su vocación, que las relegaba al espacio privado de la familia, y, la naturaleza de las propias estructuras institucionales reacias a admitirlas, hubo también pintoras que gozaron de la posibilidad de mantener a la vez, unas vidas profesionales y unas relaciones de cierta paridad con sus consortes varones. Entre las que se ajustan a este esquema, frecuentemente mujeres con una formación ilustrada, se podría citar a Alejandrina Gessler, María Luisa de la Riva y María Roësset Mosquera que, en su deseo de transgredir los dogmas decimonónicos, destronaron un modelo jerárquico de sumisión a la identidad masculina dentro del sistema artístico.

2. VISIBILIDAD DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA FEMENINA

> Recuerdo que a los siete u ocho años pinté, a la luz de una lámpara, un hombre con barba que todavía conservo. Cuando mi padre lo vio, exclamó, arrebatado de alegría: «Serás una gran pintora, hija, si es que ha habido alguna». (Vigée-Lebrun, 1835 citado en Combalía, 2006, p.56)

La educación recibida por Élisabeth Vigeé-Lebrun (1755-1842), que creció en un ambiente eminentemente receptivo a las artes, habría de

propiciar su tempana dedicación a la pintura. Contar con la aquiescencia de su progenitor paterno, un retratista al estilo de Antoine Watteau y profesor de la Académie de Saint Luc, que directamente la orientó hacia los pinceles, resultó crucial en el ejercicio de su futura profesión artística. Si bien, al igual que las demás mujeres de entonces, tuvo el acceso vedado al dibujo con modelo desnudo, su ambición y determinación la condujo a aprender, como señala Chadwick (1999), de manera autodidacta en gran medida, copiando grandes obras maestras en colecciones privadas, estudios de artistas y salones de exposición. Su matrimonio con Jean-Batiste-Pierre Lebrun –artista, restaurador, crítico y marchante- le procuró mayor categoría en la vida social y aristocrática del París urbano.

El perfil característico de nuestra primera protagonista en este apartado se ha de insertar dentro de un grupo minoritario de féminas que, a lo largo de las épocas, y frente a dificultades adicionales pudo convertir en oficio efectivo la dedicación a las artes. Dicho arquetipo correspondió, casi sin excepción, al de una joven procedente de un núcleo familiar asociado al gremio o estrechamente vinculada a ámbitos intelectuales de la alta sociedad.

Tal y como había sucedido en siglos anteriores entre las pintoras europeas, una considerable proporción de creadoras españolas ejercientes hubieron de provenir de atestiguadas sagas familiares. Separadas casi dos lustros de la aludida artista parisina, se situaría en este mismo marco a un núcleo de mujeres cuyos progenitores masculinos alentaron su vocación por la creación artística hacia una finalidad profesional. En las filas de las artistas destacadas vienen de inmediato al pensamiento las hijas de Fernando Álvarez de Sotomayor, Ana María y Carmen; Fernanda Francés, hija del pintor alicantino Plácido Francés y Pascual; María Luisa Güell, cuyos célebres progenitores han pasado a la posteridad por su labor de mecenazgo; o las hermanas Sorolla, que gozaron del apoyo familiar para dedicarse a las artes, una circunstancia completamente lógica, pues eran hijas del célebre pintor Joaquín Sorolla. Tanto Helena

Sorolla, como su hermana María, fueron socias del Lyceum Club Femenino[18], una institución de orientación feminista, fundada en noviembre de 1926 y presidida por la escritora María de Maeztu, que encarnó no sólo un ámbito real de *sociabilidad femenina* (Aguilera, 2011, p.70), sino además, un verdadero avance en la consecución hacia la igualdad en la cultura española.

La transmisión de la profesión artística de padre a hija queda igualmente representada en la figura de María Blanchard (1881-1932), que recibió desde una precoz edad en su educación nociones de pintura y dibujo con su padre, el periodista y director del periódico *El Atlántico*, Eugenio Gutiérrez-Cueto, adquiriendo gran habilidad técnica. Alentada siempre por sus progenitores se trasladó a Madrid en 1903 para iniciar su formación plástica, siendo discípula de Fernando Álvarez de Sotomayor. Premiada con una medalla de tercera clase en la Exposición Nacional de 1908, y respaldada familiarmente, un año después marchó a París cuando la Diputación y el Ayuntamiento de Santander le concedieron una beca para estudiar en la Académie Vitti, poco antes de su conversión al credo cubista. Posteriormente, en 1910 recibió el segundo premio de la Exposición Nacional de Bellas Artes por su gran tela, *Ninfas encadenando a Sileno*, que habría de valerle, una consagración tan precoz como contundente.

Desde unos parámetros estilísticamente algo más conservadores, se podría citar a otras dos artistas conocedoras también de los ambientes culturales internacionales, como Antonia de Bañuelos (1855-1921) y Elena Brockmann (1867-1946), que además de participar en varias ediciones de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes u otros certámenes de relieve, colgaron sus obras en las grandes exposiciones parisinas. Ambas artistas, pertenecientes a una posición social elevada, obtuvieron una formación complementaria que les permitió superar esas barreras que

[18] Si bien exigía para acceder a él que las futuras socias hubieran cursado estudios superiores o destacado en las artes, las ciencias u obras sociales, cuestión que, de entrada, situaba sus iniciativas en un determinado estrato social. Véase en este sentido, Magnini, S. (2006). El Lyceum Club de Madrid: un refugio feminista en una capital hostil. *Asparkía*, *17*, 125-140.

sus coetáneas españolas encontraban en la enseñanza reglada (Jiménez, 2020, pp.366-367). Si Bañuelos, en la búsqueda de una base sólida de estudios, se decantó por el taller parisino exclusivamente femenino del pintor Charles Joshua Chaplin, maestro en el arte del retrato de sociedad; Brockmann, por su parte, continuó sus enseñanzas artísticas en Roma con Mariano Benlliure y Joaquín Sorolla.

La secuencia cronológica establecida por Lomba (2019) en su libro *Bajo el eclipse. Pintoras en España (1880-1939)*, con figuras tan significativas como María Röesset y Mosquera, Lluïsa Vidal, María del Carmen Corredoira, Norah Borges y Maruja Mallo, independientemente de las ya nombradas, traza un panorama caleidoscópico de inquietudes artísticas compuesto por historias muy particulares, que pone de relieve hasta qué punto resultó determinante la complicidad de un entorno familiar, en la consecución de los anhelos creadores de esas mujeres, que no querían resignarse al papel que la sociedad finisecular les había asignado, aunque sus aspiraciones no lograran superar los límites del arte institucionalizado. En cualquier caso, las artistas referidas han de considerarse, sobre todo, excepciones dentro de la infraestructura del mercado español del arte en aquel periodo renovador, siendo muy pocas proporcionalmente las pintoras españolas que lograban acceder a las Exposiciones Nacionales u otros certámenes de relieve.

3. EL TALENTO CREATIVO FEMENINO BAJO LA MIRADA CRÍTICA

Los grandes procesos de cambio que convulsionarán, a caballo entre las décadas finales del XIX y las primeras del XX, el contexto occidental, produjo una importante transformación en la percepción del arte producido por mujeres. Con la llegada del arte moderno, una nueva tipología de creadoras españolas encontró un ambiente más propicio dentro de los sectores culturales, en la búsqueda de un cierto reconocimiento en el escenario de la modernidad peninsular. No obstante, pese a que las Exposiciones Nacionales instituidas desde 1853, avivaron las esperanzas y expectativas de artistas y críticos de arte; la cruda realidad, como bien argumenta M. Assier (2020, p.56), es que las nuevas generaciones de

mujeres tardaron en circunscribirse al certamen, apenas superando el 7% en el año 1930 en comparación con el de sus colegas masculinos.

Aunque estos datos no revelan un trato en verdad igualitario, varias de las pintoras mencionadas en las páginas precedentes, algunas de las cuales llegaron a afianzar sus propias andaduras en esta etapa, habrían de reclamar su propio territorio con el que renovar el lenguaje del arte español. En este sentido, E. Afinoguénova (2020), al efectuar una revisión por la literatura crítica a la que se enfrentaban las mujeres artistas en contacto con el horizonte vanguardista nacional del primer tercio del siglo pasado, sostiene que "en cuanto fue reconocido su derecho a dedicarse a las artes no aplicadas y a exhibir y vender los cuadros en las mismas condiciones que los hombres, las mujeres procedieron a desmantelar el concepto de belleza" (p.86).

Junto a figuras como la hispanomexicana Remedios Varo, las pintoras Maruja Mallo y Ángeles Santos, construyeron su imaginería en torno a un modelo creativo dotado de una fluidez narrativa imaginaria, aportando en su conjunto, sublimes contribuciones al lenguaje del surrealismo. El repertorio de huesos y de vegetación descompuesta, hasta cierto punto "disonante", plasmados, por ejemplo, en el itinerario poético de algunas de ellas, habrían de simbolizar estéticamente lo que Arthur C. Danto (2005) denominó "belleza destronada", cuya desaparición conceptual casi por completo de la experiencia artística del siglo XX, fue declarada asunto clave de la década por el prestigioso crítico de arte David Hickey. Recuérdese al respecto, que la *fealdad vanguardista* (Eco, 2018: p.379), fue aceptada como nuevo modelo de belleza, dando origen a un nuevo circuito mercantil.

Tras el lanzamiento inaugural de Maruja Mallo en los salones de la *Revista de Occidente*, el 26 de mayo de 1928, *La Gaceta Literaria* se hizo eco en sus páginas del viraje estilístico de la artista, justo tres años después del éxito cosechado. Desde la formulación iconográfica desplegada en el ciclo de escenas populares presidido por las míticas *verbenas*, su obra derivó hacia ese universo estético de temas subterráneos que conformaron parte de su serie *Cloacas y campanarios*, adalid de un "satanismo de estética obscena", en palabras de Juan Ramón Jiménez. En el

artículo publicado en enero de 1931, bajo el título de "Satanismo inverso", el poeta onubense manifestaba abiertamente su discrepancia ante estos asuntos escatológicos recurrentes en el discurso de la modernidad, evidenciando, además, aquella perniciosa narrativa ejercida por Mallo y Dalí en la poética de Alberti:

> Este satanismo de farsa vana, que yo creía imposible que volviera tan pronto, y en una época de desnudez, claridad, inteligencia como la nuestra, llena hoy por desventura una mitad lo menos del arte general de los jóvenes. (Entre nosotros, Salvador Dalí, dueño por otro lado de su técnica y su fantasía; algún amigo suyo, aún en bruto; María Mallo, acopladora habilísima de estamperías de basura; Rafael Alberti, lamentablemente separado de su propio y bello ser natural por la calcomanía verdiblanda de María Mallo y la pluma y el pincel de Salvador Dalí, empantanan con su inocente terribilidad "putrefacta", chupada en el peor expresionismo alemán y el más espectacular sobrerrealismo francés, la nueva primavera española. (Jiménez, 1931, p.3)

Precisamente, a juzgar por el crítico Rafael Santos Torroella, unos versos de Juan Ramón hubieron de ser la inspiración de la emblemática tela pintada por Ángeles Santos, *Un mundo*, exponente de lo que F. Huici (1999) denomina "un surrealismo intuitivo, y en no poca medida, ingenuista" (p.29), y con la que logró acceder al olimpo de los elegidos. Ante la revelación de aquella pintura, la intelectualidad madrileña no dudaría en identificarla con uno de los encuentros más sorprendentes dentro del conservador ambiente reinante en el IX Salón de Otoño del 29, fundado por la Asociación de Pintores y Escultores. De la artista cántabra, cuya trayectoria se integró en el llamado realismo mágico, bajo la influencia de la pintura coetánea alemana, reconocían los críticos que también pintaba argumentos de "un clasicismo infectado por el aliento de lo monstruoso" (Abril, 1930). Al describir sus impresiones generales sobre el citado lienzo, Lafuente Ferrari (1929), incidiría en "ese sentido humorístico lindante con lo grotesco", que parecía mostrar la obra, manifestando lo que sigue:

> El feminismo artístico acaso nos reserve alguna grata sorpresa. Señalemos en primer lugar el envío de Ángeles Santos. Sus obras son el único grito atrevido en la pacata corrección del Salón de Otoño. [...] Aquello

> está visto con gracia y con intención, pero sobre todo con ojos de pintor. Esto es lo interesante. (Lafuente, 1929, p.3)

Santos no fue la única pintora en concurrir a la muestra celebrada en el Palacio de Exposiciones del Retiro, exponiendo junto a una pléyade de artistas femeninas entre las que se distinguieron María Sorolla y las hermanas Álvarez de Sotomayor. En líneas precedentes, Lafuente, haciendo uso de expresiones galantes aparentemente inocuas, con las que los críticos describían las producciones de las artistas, afirmaba de estas últimas: "Muy bellas las obras de las hermanas Álvarez de Sotomayor, y, sobre todo, el "Marinero", de Pilar, feliz promesa de pintora" (1929). Del mismo modo, resultaba frecuente los juicios que fundamentaban la calidad pictórica de las artistas en la imitación que estas hicieron del estilo de sus mentores. Acto seguido, en estos términos se alababan las obras de otra de las participantes, Elena Verdes Montenegro, al acentuarse su condición de discípula:

> Podrían señalarse aciertos y promesas en las obras de algunas jóvenes pintoras. Señalaremos la rara energía —¡que estas palabras hay que usar para estas pintoras!— con que están realizadas las dos obras de Elena Verdes Montenegro y singularmente su "Maja", donde hay como una excelente asimilación de enseñanzas del Greco. (1929)

Esa naturaleza patriarcal del arte que se vislumbra en estas líneas extraídas del artículo del historiador del arte español, queda literalmente compendiada de manera dispar en los comentarios sobre la participación de Santos como mujer en el certamen, cuando en los informes críticos, mediante lo que I. Rodrigo Villena (2017) llama "elogios científicos", se masculinizaba el talento de la artista, trasformando lo viril en un halago basado en aquellas fórmulas de cortesía de cariz sexista:

> [...] Para mí, hay una novedad en el Salón, pues la mayor parte de los autores que en él figuran me son conocidos de larga fecha, y es una pintora, la señorita Ángeles Santos, cuyas tres obras expuestas *Autorretrato, Niñas, Un mundo* –revelan un tipo de artista, sobre todo la tercera, que en España, a pesar de ser español Goya, se da pocas veces; el tipo de pintor de imaginación.
> Aunque su nombre y apellido son bien nacionales, pudiera tomársela viendo su obra por un artista alemán de estos últimos tiempos, y eso

> que tampoco le faltan, como a los alemanes, para que sea mayor el parecido, elementos franceses. Su gran cuadro horrorizará acaso al pazguato, y a otros les hará reír, lo que no quitará para que sea una de las mejores obras que pueden verse en este Salón. Compuesto con brío y gracia, bien pintado, a mí me descubre un artista que he de seguir con el mayor interés siempre que se me presente la ocasión. He aquí algo que se sale de lo trillado y de nuestra pintura cotidiana, y es doblemente admirable que quien pone la voz más alta y con mayor denéudo (*sic*) en el IX Salón de Otoño sea una mujer ¿Signo del tiempo? (De la Encina, 1929, p.1)

Al igual que Santos y Mallo, de manera generalizada**,** las mujeres artistas nunca se vieron libres, al emprender una actividad pública, de estos estos juicios de valor donde se recalcaba el hecho de ser poseedoras de cualidades artísticas atribuidas sólo a los hombres, quedando patente, por ejemplo, en personalidades como Marisa Roësset, María Corredoira o María Luisa Puiggener, exaltadas respectivamente en la prensa especializada de la época, por su "temperamento de pintor".

Concretamente, una de las exposiciones en las que se tiene a Puiggener en estos años iniciales de la centuria pasada, con opinión favorable de la crítica, fue la denominada primera Exposición de Pintura Feminista que se celebró en el Salón Amaré de Madrid en junio de 1903. En palabras de Illán y Velasco (2018), si bien hubo de ser especialmente valorada por la crítica, aunque, como era habitual, bajo el sesgo machista imperante entre los críticos del momento, advirtiéndose en la valoración emitida sobre su creación plástica que, en los círculos culturales sevillanos, pronto se contaría "con un verdadero pintor más".

La explicación dada a dicha inversión del género se trataba de la misma en todos los críticos, poniendo de manifiesto cuán lejos estaba la prensa de juzgar a este minoritario grupo de mujeres artistas, participantes en este y otros certámenes prestigiosos, como representantes legítimas de la profesión artística.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

J. Casamartina (2008), se cuestionaba en las páginas del catálogo de la exposición *Amazonas del arte nuevo*, cuántas obras se necesitaban para

ser un gran artista. Quizá muy pocas, respondía, "siempre que sean decisivas, como en el caso de Piet Mondrian o Marcel Duchamp". Comentario totalmente extrapolable a cada una de personalidades presentes en estas páginas, que pese a los prejuicios y las consignas sociales que otorgaban a su producción un estatus secundario, cuando no marginal, con respecto a sus coetáneos varones, lograron ser pioneras con su presencia en los principales sectores culturales de la época. Como demuestra este recorrido, el arte no es una cuestión de géneros, sino de oficio y sensibilidades.

Al dirigir una mirada atenta a las situaciones reales que rodearon a la mayoría de estas mujeres creadoras en el escenario artístico de finales del siglo XIX y principios del XX, se constata su dificultoso recorrido por alcanzar el codiciado pódium del éxito, en un contexto cuyos parámetros venían dictaminados desde el territorio de lo masculino. En el campo de las artes visuales, el género femenino no participó en un régimen de igualdad. La imposibilidad de recibir una formación académica de calidad las condenaba a la invisibilidad en los principales canales de profesionalización. Del mismo modo, los factores morales adversos a su vocación, que las relegaba al espacio privado de la familia, y, la naturaleza de las propias estructuras institucionales y sociales reacias a admitirlas, permite a uno reflexionar sobre las limitadas posibilidades que tuvieron de acceder al mundo de la creación. Forma parte de nuestro deber recuperar a aquellas mujeres vinculadas a la creación visual, que han aportado su legado a la historia, y fueron excluidas del relato hegemónico en una acotación colateral, para así, perpetuar las huellas de su memoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, M. (1930, 26 de octubre). Ángeles Santos y … demonios. Blanco y Negro. Madrid, 2.058, 2-7.

Afinoguénova, E. (2020). Las mujeres artistas ante la crítica de arte del siglo XIX. En C. G. Navarro (Ed.), Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931) (pp. 71-97). Madrid: Museo Nacional del Prado.

Aguilera Sastre, J. (2011). Las socias fundadoras del Lyceum Club Femenino Español. Brocar, 35, 65-90.

Assier, M. (2020). Las mujeres en el sistema artístico español: 1833-1931. En C. G. Navarro (Ed.), Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931) (pp. 41-69). Madrid: Museo Nacional del Prado.

Casamartina, J. (2008). Amazonas del Arte Nuevo. En Amazonas del Arte Nuevo [cat. exp. 29 enero/30 marzo de 2008] (pp. 61- 72). Madrid: Fundación MAPFRE.

Combalía Dexeus, V. (2006). Amazonas con pincel. Vida y obra de las grandes artistas del siglo XVI al siglo XXI. Barcelona: Ediciones Destino, S.A.

Chadwick, W. (1999). Mujer, arte y sociedad. Barcelona: Destino.

Danto, A. C. (2005). El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte. Barcelona: Paidós Ibérica.

Diego, E. De. (2009). La mujer y la pintura del XIX español. Cuatrocientas olvidadas y algunas más. Madrid: Ed. Cátedra.

_____ (2014). «Copista, flâneuse, artista. La profesionalización de las pintoras en el siglo XIX». En M. Illán & C. Lomba (eds.). Pintoras en España. De María Luisa de la Riva a Maruja Mallo [cat. exp. Zaragoza, Paraninfo de la Universidad, 20 febrero-28 de junio] (pp. 29-37). Zaragoza: Vicerrectorado de Cultura y Política Social. Universidad de Zaragoza.

_____ (2015). Artes visuales en Occidente desde la segunda mitad del siglo XX. Madrid: Ediciones Cátedra.

Eco, U. (2018). Historia de la fealdad. Barcelona: Lumen.

Encina, J. De La (1929, 28 de octubre). En torno al IX Salón de Otoño. La Voz. Madrid, 2.756, 1.

Huici, F. (1999). Fuera de Orden. En Fuera de Orden. Mujeres de la Vanguardia Española (10 febrero/18 abril 1999) (pp. 13-31). Madrid: Fundación Cultural MAPFRE VIDA.

Illán Martín, M. (2014). «Aurelia Navarro Moreno». En M. Illán & C. Lomba (eds.). Pintoras en España (1859-1926). De María Luisa de la Riva a Maruja Mallo [cat. exp. Zaragoza, Paraninfo de la Universidad, 20 febrero-28 de junio] (p. 158). Zaragoza: Vicerrectorado de Cultura y Política Social. Universidad de Zaragoza.

_____ (2019). "Una joven que vale mucho y que llegará a ser una pintora eminente": Aurelia Navarro en la escena artística española de comienzos del siglo XX. Atrio. Revista de Historia del Arte, 25, 224-239.

_____ (2020). Mujeres artistas y discursos contrahegemónicos. Otras miradas sobre iconografías y estereotipos femeninos en el siglo XIX. En C. Lomba Serrano, C. Morte García & M. Vázquez Astorga (eds.). Las mujeres y el universo de las artes. XV Coloquio de Arte Aragonés (pp. 107-126). Zaragoza: Institución Fernando el católico, Excma. Diputación de Zaragoza.

Illán Martín, M. & Velasco Mesa, C. (2018). "Un verdadero pintor": María Luisa Puiggener en la escena artística sevillana de comienzos del siglo xx. Laboratorio de Arte, 30, 401-418.

Jiménez Blanco, Mª. D. (2020). Artistas pioneras en el tránsito a la modernidad. En C. G. Navarro (ed.), Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931) (pp. 364-372). Madrid: Museo Nacional del Prado.

Jiménez Burillo, P. (2008). Una cuestión de mujeres. En Amazonas del arte nuevo [cat. exp. 29 enero/30 marzo de 2008] (pp. 10-15). Madrid: Fundación Mapfre.

Jiménez, J. R. (1931, 15 de enero). Acento. Historias de España. Satanismo inverso. La Gaceta Literaria, 98, 3.

Lafuente Ferrari, E. (1929, 1 de noviembre). Exposiciones. Arte otoñal. La Gaceta Literaria, 69, 3.

Lavín González, D. (2018). Mujeres artistas en España en la Edad Moderna: Un mapa a través de la historiografía española. Anales de Historia del Arte, 28, 69-85.

Lomba Serrano, C. (2019). Bajo el eclipse. Pintoras en España (1880-1939). Madrid: CSIC.

Magnini, S. (2006). El Lyceum Club de Madrid: un refugio feminista en una capital hostil. Asparkía, 17, 125-140.

Navarro, C. G. (2020). Las invitadas y sus anfitriones: De Rosario Weiss a Elena Brockmann. En C. G. Navarro (Ed.), Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931) (pp. 15-23). Madrid: Museo Nacional del Prado.

Nochlin, L. (1971). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? En I. Valverde (ed.) (2020). Situar en la historia. Mujeres, arte y sociedad (pp. 25-49). Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Parada y Santín, J. (1902). Las pintoras españolas. Boceto histórico-biográfico y artístico. Madrid: Imprenta del Asilo de Huérfanos del S. C. de Jesús.

Rodrigo Villena, I. (2017). La galantería: una forma de sexismo en la crítica del arte femenino en España (1900-1936). Asparkía, 31, 147-66.

Valverde, M. & Zueras, F. (1984). Un siglo de pintura cordobesa, 1791-1891 (pp. 21-26). Córdoba: Diputación Provincial de Córdoba.

DEPORTE

EL DEPORTE Y EL PAPEL DE LA MUJER EN LA FILOSOFÍA DE JOSÉ MARÍA CAGIGAL

DÑA. MAGALÍ POSSE BORRAJO
Universidad de Almería, España

RESUMEN

José María Cagigal fue un intelectual considerado como el gran pionero en el desarrollo y la orientación del concepto de deporte en España. En la actualidad es conocido como uno de los mayores pensadores e innovadores contemporáneos de la historia de España respecto al concepto de deporte, puesto que le otorgó a este fenómeno un carácter científico y humanístico sin precedentes. Estudió el concepto de deporte desde una amplia rama de ciencias humanas, considerando el propio término "deporte" como un concepto tan amplio y complejo que debe ser estudiado desde un enfoque multidisciplinar.

José María Cagigal creció en una época en la que predominaban unos fuertes estereotipos de género, que estaban asentados en la sociedad y que tenían un decisivo reflejo en el mundo deporte. A lo largo de su vida y obra se puede observar cómo, en lo que se refiere al concepto de deporte, encasillaba a la mujer en un segundo plano con respecto al hombre. Cagigal llegó a considerar que las mujeres no eran aptas para la competición, debido a que se requerían rasgos o características que según él la mujer no poseía, suponiendo una enorme desventaja en contraposición al hombre. El objetivo de esta revisión bibliográfica se ha fundamentado en estudiar el concepto de deporte y el papel que tenía la mujer en él desde la filosofía de José María Cagigal, así como comprobar si estas ideas pertenecientes al pensamiento cagigaliano perviven en el deporte actual.

PALABRAS CLAVE

Cagigal, filosofía, deporte, actividad física, mujer.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el concepto de deporte no se limita al simple hecho de llevar a cabo ejercicio físico con el objetivo de mejorar la condición física, sino que, dejando a un lado los múltiples beneficios que provoca a nivel físico, como pueden ser la mejora de la calidad de vida o la mejora del sistema cardiovascular, entre otros, abarca un amplio campo de conocimiento, considerado como un fenómeno capaz de producir grandes beneficios a nivel cognitivo, social, emocional, etc. Debido a este amplio abanico de posibilidades que abarca este concepto, en la actualidad, el deporte es considerado una disciplina que se ha de estudiar desde la multidisciplinariedad, debido fundamentalmente a la complejidad que supone estudiar un concepto tan amplio.

Sin embargo, el deporte no siempre ha tenido este reconocimiento del cual dispone en la actualidad. Históricamente era un fenómeno que se limitaba principalmente al desarrollo de un cuerpo perfecto, es decir, un "cuerpo máquina", que entendía el deporte como un método de preparación para la guerra o simplemente como medio de entretenimiento en forma de espectáculo, enfrentando a gladiadores hasta la muerte como sucedía en época romana, por citar sólo un ejemplo significativo en la Historia del Deporte.

En España, el deporte empezó a ser reconocido como un pilar fundamental en la educación del ser humano. Para ello, se creó el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) en el año 1961, cuya importancia condujo a su asimilación por parte de un plan de estudios definido, en el que el deporte pasaría a ser otra pieza básica para el desarrollo del ser humano, en sintonía con el resto de las ramas de conocimiento. En este sentido, si hablamos de la evolución y reconocimiento del concepto de deporte, tanto en el ámbito español, como en el internacional, es indispensable destacar la figura del mayor impulsor de este fenómeno, el cual influyó de manera determinante en la consolidación y defensa del deporte como fenómeno de formación integral del ciudadano. Se trata del filósofo y teórico del deporte José María Cagigal Gutiérrez.

La figura de José María Cagigal constituiría un antes y un después en la historia del deporte en España, contribuyendo sobremanera al reconocimiento e institucionalización de la actividad deportiva en la actualidad. Todo ello gracias al análisis y estudio que llevó a cabo desde las diferentes ciencias humanísticas a lo largo de su vida y obra, a través de la cual llegó a estudiar el deporte más allá de su componente físico, analizándolo desde una perspectiva filosófica, sociológica y psicopedagógica.

No obstante, en el contexto de este panorama deportivo histórico, la mujer no ha gozado de los suficientes derechos y oportunidades a la hora de llevar a cabo la práctica deportiva, es decir, durante gran parte del siglo XX, la participación e inclusión de la mujer en la competición se abordó desde un prisma conservador y segregacionista. Esto era debido a la implantación de fuertes estereotipos de género que predominaban en la sociedad, y que relegaban a la mujer al ámbito doméstico, asumiendo un rol subalterno con respecto al varón, donde el deporte estaba totalmente descartado.

Por consiguiente, en este contexto histórico, el papel de la mujer en la sociedad y más concretamente en el deporte, tuvo que esperar a una futura inclusión y reconocimiento, dado que Cagigal, quien nació y creció en el seno de una familia jesuita, donde predominaban los férreos estereotipos de género que hemos referido, que encasillaría al colectivo femenino en un lugar completamente secundario en el mundo del deporte, y más aún en el de la alta competición.

Dado lo anteriormente expuesto, el objetivo fundamental de este trabajo está basado en estudiar el concepto de deporte y el papel que tenía la mujer en él desde la perspectiva filosófica de José María Cagigal y, tras un análisis de lo que se conoce como "pensamiento cagigaliano", comprobar si sus planteamientos teóricos perviven en el deporte actual.

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En el presente documento se ha desarrollado una metodología acorde a los resultados y objetivos que pretendíamos obtener para la elaboración

de la presente revisión bibliográfica, así como de la pervivencia de las bases del pensamiento de Cagigal en el deporte actual.

El proceso de búsqueda y recopilación de información ha sido realizado a través de ResearchGate, Dialnet y Academia.edu, introduciendo palabras clave relacionadas con una serie de criterios de búsqueda ordenadas por grado de relevancia, además del servicio "Indaga" de la Biblioteca Nicolás Salmerón de la Universidad de Almería. Los artículos obtenidos han sido evaluados por su factor de impacto con la intención de evaluar su calidad.

Como decimos, a la hora de realizar la revisión de las fuentes escritas, se ha recopilado información de diferentes bases de datos a través de un compendio de artículos de revista elaborados a partir de revistas científicas y capítulos de libro. Con el objetivo de seleccionar las fuentes empleadas y la información a recopilar, se han seguido los siguientes criterios de búsqueda:

- Tener contenido sobre la vida y obra de José María Cagigal.
- Contener información sobre la filosofía del deporte y, en concreto, desde la perspectiva del pensamiento de José María Cagigal.
- Ser una obra escrita por José María Cagigal.
- Hablar sobre el concepto de deporte y la influencia que ha tenido José María Cagigal en la evolución de dicho fenómeno.
- Tratar sobre la inclusión de la mujer en el deporte y el papel que le otorgaba José María Cagigal en su obra y pensamiento.

Tras una amplia revisión bibliográfica, se ha llevado a cabo el uso de un total de 7 artículos de revista, 4 libros y 1 tesis doctoral para la elaboración de la presente revisión bibliográfica.

Otro punto de la metodología desarrollada, y que constituye la aportación empírica de este trabajo, ha sido la elaboración de un cuestionario de preguntas. El objetivo de esta actuación ha intentado conectar el pensamiento de José María Cagigal con la noción de "Deporte" que existe en la actualidad, para así valorar su pervivencia. Para ello, se utilizó la plataforma de "Formularios de Google".

Para la elaboración de dicho cuestionario de preguntas se establecieron los siguientes requisitos y datos discriminatorios para su realización:

- Tener una edad superior o igual a 18 años.
- Diferenciar entre género masculino y femenino.
- Realizar cualquier tipo de deporte con regularidad.

Este cuestionario de preguntas ha sido realizado en una muestra total de 75 personas, de las cuales 43 han sido hombres y 32 mujeres.

Con el objetivo de analizar el contexto de una disciplina tan social como es el deporte, se ha requerido el uso de datos empíricos, debido a que, para intentar comprender un concepto tan abstracto como puede ser la filosofía del deporte, era necesario hacer una recopilación del pensamiento que se tiene acerca de este concepto en la actualidad.

Finalmente, se llevó a cabo el uso de esta metodología con el objetivo de recabar la información necesaria para la elaboración de la presente revisión bibliográfica. Mediante los presentes recursos se puede llevar a cabo con fácil accesibilidad y fiabilidad, recopilando así información de calidad y permitiéndonos establecer cruces de datos, a través de los cuales podremos analizar esta disciplina desde diferentes perspectivas.

2. VIDA Y OBRA DE JOSÉ MARÍA CAGIGAL EN EL CONTEXTO DE LA HISTORIA Y FILOSOFÍA DEL DEPORTE

La filosofía del deporte es una disciplina que se caracteriza principalmente por llevar a cabo un análisis conceptual de los temas relacionados con el deporte, como pueden ser sus propósitos, naturaleza, cuestiones éticas o los métodos de estudio empleados. Cuando nos referimos al término "deporte", nos referimos a una de las actividades más practicadas a lo largo de la Historia, desde la Prehistoria hasta nuestros días (Pérez, 2013).

En el año 2010, en la revista *Journal of Philosophy of Sport* se realizó un trabajo de reflexión sobre la situación de la filosofía del deporte en el mundo. En esta síntesis, no aparecían referencias a España, mientras que sí que las había de la filosofía del deporte en países como Estados Uni-

dos, Gran Bretaña, Alemania, Corea, etc., (Pérez, 2013). Esto demuestra que en los países sí había una comunidad científica especializada en la filosofía del deporte, mientras que en España se evidenciaba una falta de tradición histórica, lo que derivaba en una falta de investigadores dedicados a esta corriente de pensamiento sociológico tan específico.

En la historia de España, sin embargo, hemos asistido, en los últimos años, a un creciente interés por la filosofía del deporte. El primer autor que se preocupó de construir una verdadera filosofía del deporte español fue José Ortega y Gasset (Ortega y Gasset, 1998). Sin embargo, el autor que ha realizado más aportaciones al campo de la filosofía del deporte en España ha sido José María Cagigal, quien ilustró a la sociedad con profundas reflexiones sobre esta compleja temática (Olivera, 1996). Cagigal es considerado como el mejor y más innovador pensador contemporáneo del país, debido principalmente a la nueva orientación que dio al deporte y a la educación física, otorgándoles un carácter científico y humanístico del que carecían hasta su tiempo, y por lo que ha llegado a ser considerado como el gran impulsor de ambos campos, así como de su interrelación disciplinar en el contexto español.

Este período de desarrollo se llevó a cabo en una época de cierta prosperidad en el país, dado que España comenzaba a experimentar una mejora en la sociedad a nivel económico y social tras haber superado períodos recientes como la Guerra Civil Española y la Posguerra. Por aquel entonces, el estilo de vida y el hábito de los ciudadanos estaba cambiando y se empezaba a demandar el deporte como una de las nuevas actividades predominantes de la sociedad.

La obra filosófica de Cagigal se fundamentó en tres pilares básicos que le llevaron a formar su famoso "Humanismo Deportivo". Estos pilares fueron la educación, el deporte y el hombre, constituyendo este último el centro de su pensamiento. Cagigal mostró a lo largo de su vida un profundo interés en desarrollar sus estudios desde una perspectiva multidisciplinar, como fueron la Filosofía, la Psicología, la Psicopedagogía o la Sociología, que le ayudaron a configurar un análisis claro, didáctico y completo (Olivera, 1996). En el pensamiento de Cagigal se podía analizar el deporte desde diferentes perspectivas: por un lado, desde el punto

de vista humanista, mediante el cual el deporte podía ser analizado como un suceso de la persona; por otra parte, desde la perspectiva pedagógica, mediante la cual el deporte era una fuente principal de valores formativos para el individuo; y, por último, desde la perspectiva científica, la cual hacía referencia a que era necesario realizar un estudio multidisciplinar para llevar a comprender el verdadero significado y valor social del deporte.

A su vez, Cagigal clasificó el deporte en dos tipos: "deporte espectáculo" y "deporte praxis", los cuales estaban presentes en el panorama deportivo y eran necesarios para el ser humano y la sociedad (Olivera, 2006). Cagigal afirmó que la práctica deportiva ayuda de manera decisiva en el desarrollo de la personalidad del individuo, haciendo referencia a que el "deporte praxis" facilita una relación más real con el mundo exterior, permitiendo así tener contactos múltiples con variedad de personas de otras razas, otros pensamientos u otras culturas (Cagigal, 1972). A lo largo de la vida y obra de José María Cagigal se observa cómo se pueden diferenciar tres niveles desde los cuales analizaba al ser humano en relación con el deporte, es decir, comprendía su pensamiento desde diferentes niveles (Olivera, 2006). En primer lugar, estudiaría el deporte desde una rama religioso-pedagógica, posteriormente analizaría dicho fenómeno desde una rama filosófico-científica, para acabar estudiándolo desde una rama filosófica-sociológica. Esta evolución está en consonancia con la gran complejidad que supone el gran campo de conocimiento que abarca el concepto de deporte, el cual requería un estudio planteado desde la multidisciplinariedad de las ciencias humanísticas (Olivera, 2006).

Cagigal estudió el deporte desde un punto de vista filosófico, mediante el cual concluyó que el deporte constituía una propiedad metafísica del ser humano. Profundizando en su filosofía, comprendemos que siempre intentó analizar el deporte como un instrumento educativo de primera necesidad en la sociedad, entendiéndolo como el componente central y más esencial de la educación física. Es preciso destacar que, para Cagigal, el deporte poseía tres características fundamentales: juego, actividad física y competición (Olivera, 2006).

En definitiva, podemos observar cómo Cagigal le otorgó al deporte un nuevo enfoque, llegando a desempeñar una relevante y sistemática labor intelectual en el estudio de la filosofía del deporte, contribuyendo significativamente al desarrollo y asentamiento de esta disciplina en la sociedad.

3. APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA DE JOSÉ MARÍA CAGIGAL

José María Cagigal Gutiérrez nació el 10 de noviembre de 1928 en la localidad de Deusto, ubicada en la provincia de Vizcaya. El filósofo español fue considerado como uno de los pioneros en el área de la educación física y del deporte en España, contribuyendo de forma decisiva a su dignificación y consolidación a nivel social e institucional (Olivera, 2006).

Cagigal fue criado en el seno de una familia numerosa de férreos valores religiosos y tradicionales manifestados a través del fundamentalismo. Fue el cuarto de nueve hermanos y cabe señalar que comenzó a mostrar interés desde temprana edad por los juegos, la actividad física y el deporte, manifestando especial interés e incluso llegando a practicar atletismo, fútbol y pelota vasca.

En el año 1945 la familia Cagigal se trasladó a la comunidad de Madrid debido a que el padre dimitió del cargo que ostentaba como Gobernador Civil y Jefe Provincial del Movimiento de Logroño (Olivera, 2006).

En el curso académico de 1945-1946 iniciaría sus estudios en Derecho en la Universidad Complutense de Madrid y, en ese mismo año, ingresaría en la orden religiosa de la Compañía de Jesús, donde permanecería durante 15 años, concretamente desde 1946 a 1961. Esta etapa de su vida llegó a jugar un papel fundamental en el devenir de su trayectoria profesional, en la cual aprendió idiomas, estudio técnicas de expresión y adquirió conocimientos que le prepararían para su futuro papel como educador, convirtiéndose así en el humanista tan reconocido en la actualidad. Sin embargo, cabe destacar que su etapa como jesuita le ayudaría a adquirir conocimientos e ideas que le llevarían a relacionar en el futuro la Teología con la Filosofía dentro de sus obras y pensamiento.

Entre los años 1954 y 1957, Cagigal ejercía de jesuita en prácticas en el colegio San José ubicado en la ciudad de Valladolid, en el que posteriormente pasaría a ejercer funciones de profesor de filosofía y director responsable del deporte. A su vez, en el año 1957 Cagigal publicó su primer libro, titulado *Hombres y Deporte*, por el cual fue distinguido posteriormente con el Premio Nacional de Literatura Deportiva, otorgado por la Delegación Nacional de Deportes (Olivera, 2006).

Tan solo dos años después, en el año 1959 fundaría junto al historiador Miguel Piernavieja del Pozo la revista *Citius, Altius, Fortius,* en la que Cagigal desempeñaría la función de director, obteniendo un gran prestigio y reconocimiento internacional hasta su desaparición en el año 1976 (Olivera, 2006).

En el año 1961 se exclaustró de la Compañía de Jesús y pasó a ostentar el cargo de Secretario Técnico en la Delegación Nacional de Deportes, donde asesoró y contribuyó a la elaboración de la Ley de Educación Física, que fue finalmente aprobada el día 23 de diciembre de 1961. En esta nueva ley, se reconocía la educación física como parte fundamental e indispensable de la educación integral de todo individuo. En este contexto, Cagigal tendría la oportunidad de llevar a cabo su principal proyecto, que consistía en la la creación de un centro para la formación, perfeccionamiento y desarrollo de los educadores o profesorado de Educación Física, lo que conllevaría a su posterior creación, dando nombre al conocido como Instituto Nacional de Educación Física (INEF).

Cagigal fue nombrado Subdelegado Nacional de Educación Física y Deportes el 20 de febrero de 1963, cargo en el cual solo estuvo al frente durante 3 años, debido a que en 1966 cesaría su puesto para pasar a ser director del INEF de Madrid, donde ejerció una doble función de profesor y director. El filósofo español permaneció al frente del cargo entre los años 1967 y 1977, etapa considerada como la más importante a nivel personal, profesional e institucional, debido a la doble función que llevó a cabo, mencionada anteriormente, al frente del INEF de Madrid.

Profundizando en el panorama internacional, Cagigal ostentó diversos cargos y responsabilidades de alto prestigio, en parte debido a su amplio

dominio de las lenguas modernas, su carácter humanístico y su capacidad intelectual. Entre tantas facetas a destacar del filósofo español, cabe mencionar su participación y dirección en doce organizaciones internacionales de la educación física y el deporte de su época, entre las que destacan: el Consejo Internacional de Educación Física y Deportes de la UNESCO (CIEPS), la Federación Internacional de Educación Física (FIEP) y la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP). En cuanto a galardones y distinciones cabe recalcar que obtuvo el célebre galardón *Philip Noel Baker Research Award*, obtenido gracias a su contribución a la filosofía del deporte (Olivera, 2006)

Finalmente, tras una larga vida de logros y contribuciones al área del deporte y de la educación física, José María Cagigal Gutiérrez falleció el 7 de diciembre de 1983 en un accidente aéreo cuando se trasladaba a la ciudad de Roma a realizar una ponencia inaugural en un Congreso Internacional en calidad de presidente de la AIESEP.

4. EL DEPORTE DESDE EL PENSAMIENTO CAGIGALIANO

A lo largo de la historia, y más concretamente en los últimos años, el deporte ha sido fuente de una gran cantidad de investigaciones y análisis por parte de numerosas disciplinas científicas. En este sentido, podemos afirmar que el deporte ha sido estudiado desde la Sociología, la Medicina, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía, la Filosofía, etc. (Pérez, 2013). Podemos llegar a la hipótesis de que se trata de una disciplina que se debe estudiar desde una amplia multidisciplinariedad para poder definirlo de manera clara y concisa.

Cuando nos referimos al concepto de deporte desde el pensamiento cagigaliano, tenemos que analizarlo desde diferentes perspectivas. Esto es debido a su necesario estudio desde las diferentes ramas humanísticas y a causa de la complejidad que entraña dicho fenómeno. Cagigal analizó el deporte desde un punto de vista filosófico, llegando a concluir que el deporte se trataba de una propiedad metafísica del ser humano (Olivera, 2001). Se basó en la psicología para conocer los aspectos decisionales a los que da lugar la práctica deportiva. Desde la pedagogía estudió la

comprensión educativa para así poder potenciar la labor formativa que dicho fenómeno contenía. Por otra parte, se fundamentó en la sociología para comprender la magnitud social a la que daba lugar el deporte en aquella época y en los hábitos que generaba en la sociedad. Por último, también estudiaría la historia del deporte para poder comprender sus orígenes y evolución a lo largo todo el recorrido histórico-social del ser humano (Olivera, 2001).

Para Cagigal, el "deporte espectáculo" se asemeja al deporte profesional que conocemos en la actualidad, cuya finalidad era la de divertir o entretener a la sociedad a través de la espontaneidad. En este sentido, analizaba el aspecto físico como un medio de superación a nivel personal que estaba sometido a una serie de reglas previamente establecidas (Olivera, 2006).

En el "deporte espectáculo", según Cagigal, predominaba un ocio pasivo llevado a cabo a través de una manifestación estética. Dentro del propio "deporte espectáculo" también eran comunes rasgos como el contacto social o el trabajo, y resaltaba por encima de todo un indudable carácter resultadista que destacaba en este tipo de deporte donde se medía el rendimiento por encima del aspecto lúdico (Cagigal, 1981). A causa de la pérdida del contenido lúdico en la práctica deportiva era común que el deportista no vivenciase el deporte desde un significado lúdico, sino que lo tratase como una profesión, priorizando el rendimiento por encima del ocio.

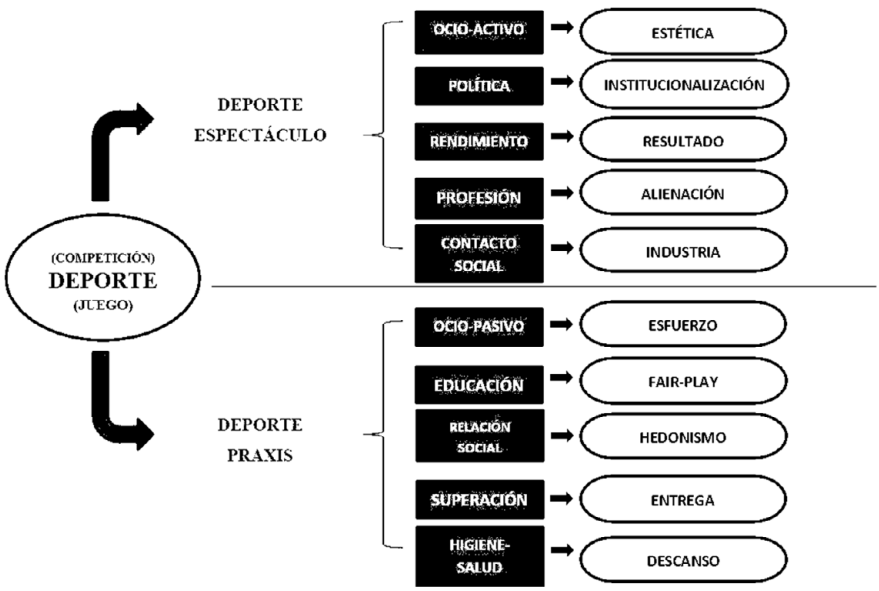
Cagigal consideraba la educación física como el centro de la educación del ser humano y debido al amplio campo de conocimiento que este fenómeno abarcaba, reiterando, como ya se ha señalado, su teoría de que el deporte debía ser estudiado desde una perspectiva multidisciplinar que englobase las diferentes ciencias humanas para su mejor desarrollo e investigación (Cagigal, 1981).

Respecto al "deporte praxis", podría decirse que era al que atribuía más importancia, debido a los amplios dotes formativos que le podía atribuir al ser humano, por lo que esta rama de su concepción del deporte fue la que daría significado a la educación física conocida actualmente (Olivera, 1996).

Profundizando en el "deporte praxis", se advierten una serie de características que predominaban en este fenómeno, en contra de lo que caracterizaba al "deporte espectáculo". Cagigal atribuía al "deporte praxis" un ocio pasivo donde se valoraba más el esfuerzo del individuo que el resultado final (Cagigal, 1981). Esto daba lugar a que se realzasen por encima del rendimiento valores como la superación, la relación social, o el aprendizaje con carácter formativo. En definitiva, le atribuía a este tipo de deporte un significado más lúdico, en contraposición con el deporte profesional.

A continuación, se ha realizado un cuadro sináptico en el que se detallan los elementos que integran el "deporte praxis" y el "deporte espectáculo" según la filosofía de Cagigal (Fig.1).

Figura 1: Elementos que integran el "deporte praxis" y el "deporte espectáculo" desde el pensamiento de José María Cagigal



Elaboración propia a partir de: (Cagigal, 1981).

Otra de las aportaciones más importantes de la concepción filosófica de Cagigal fue la estrecha relación que estableció entre juego y deporte. Esta teoría estaba fundamentada en buscar la diferenciación entre ambos

conceptos, basándose en que en el deporte predominaba un ambiente de competición o lucha, mientras que en el juego se presenciaba una cierta tensión propia del juego (Olivera, 2006). Sin embargo, en el deporte era imprescindible la presencia de ejercicio físico sistemático, mientras que en el juego no era un elemento imprescindible para su ejecución.

En el pensamiento cagigaliano, el juego se convertía en deporte cuando se reglamentaba e institucionalizaba (Olivera, 2006). Esto conduce a que el carácter lúdico pase a un segundo plano, dejando paso a un ambiente competitivo, es decir, se veía el deporte desde el rendimiento, donde el resultado pasaba a ser lo prioritario por delante del propio ocio.

En conclusión, para Cagigal el deporte era un fenómeno de tan gigantescas dimensiones que consideraba que se trataba de algo intrínseco al hombre y a la naturaleza a lo largo de la Historia (Olivera, 2006). De este modo, el deporte es identificado como una manifestación del ser humano, una forma de cultivar la libertad y la espontaneidad de forma desinteresada, en la cual se experimenta una diversión a la par que se vivencia el propio deporte como un gran hilo conductor que involucra a una gran masa social. Debido a esto, el deporte es considerado como un fenómeno que facilita el contacto con el mundo y las relaciones sociales, comprendiendo así en su interior una gran variedad de razas, ideologías y culturas.

5. EL PAPEL DE LA MUJER EN EL DEPORTE

A pesar de la gran evolución que ha experimentado España a nivel social y cultural en los últimos años, en la actualidad se siguen manteniendo ideales que predominan en la sociedad y que provienen de colectivos que generan ideas y actitudes negativas entre la población, como pueden ser el etnocentrismo, la xenofobia, el racismo o el machismo (Ramírez Macías & Piedra de la Cuadra, 2011).

En los últimos años, un rasgo arcaico que predomina por encima del resto en la sociedad es la ideología patriarcal, la cual relega a la mujer a un plano secundario, en el que quedan destinadas generalmente a tareas

domésticas. Sin embargo, en el extremo opuesto está el papel del hombre en la sociedad, en una posición completamente dominante (Zagalaz, 2001). Para que la mujer se limitase a dichas tareas de ámbito doméstico, además, se le prohibió la oportunidad de acceder a profesiones liberales y otro tipo de empleos que ocupasen un cargo público, todo esto sumado a la concesión de primas por maternidad y subsidios familiares destinados al "jefe de familia", lo que llevaba a construir una estructura de autoridad paternal.

Este pensamiento alcanzó su máximo desarrollo en España durante la dictadura de Francisco Franco, que estuvo al frente del país hasta 1975, en la cual existía una rama femenina encargada de la educación física y el deporte, conocida como la Sección Femenina (Zagalaz, 2001). Sin embargo, el principal objetivo de esta rama, perteneciente a la Falange Española, fue la de alcanzar una imagen estética corporal y conseguir una constitución física fuerte con el objetivo de engendrar y criar hijos sanos y fuertes. Esta circunstancia dio lugar a una clara diferenciación entre el hombre y la mujer, en una sociedad donde se requería que el hombre presentase rasgos relacionados con la fuerza, la agresividad y la valentía, mientras que la mujer guardaba coherencia con rasgos más débiles y sentimentales (Manrique, 2014). Estos fuertes estereotipos de género influyeron notablemente en el pensamiento de Cagigal en referencia a el papel que le otorgaba a la mujer en el deporte y en la sociedad.

Dentro del campo de la actividad física y el deporte, como se mencionó anteriormente, el principal objetivo era el de tener un nivel de condición física apto para poder desempeñar el papel de madre y esposa. Para esto, la Sección Femenina se vería encargada de planear y ejecutar un plan de entrenamiento físico-deportivo, que tenía, sin embargo, una importante limitación a la hora de su desarrollo, relacionada con fuertes condicionamientos sociales que eran totalmente contrarios a que la mujer realizara actividad física en público, restricción que coartaba completamente el verdadero sentido de la propia educación física (Zagalaz, 2001).

En el ámbito religioso también habría impedimentos, relacionados principalmente con las críticas llevadas a cabo sobre el cuerpo de la mujer deportista. Según la doctrina nacional- catolicista del franquismo, no

era apropiado que las mujeres se mostraran realizando actividad física, dado que esta práctica podría utilizarse a modo de exhibición, debiendo estar más en concordancia con el fondo espiritual cristiano de la ideología (Zagalaz, 2001).

En este sentido, en la actualidad no se persigue una igualdad entre hombre y mujer en el campo de la educación física y el deporte, sino la consecución de un modelo independiente y respetado que no dé lugar a comparaciones entre ambos sexos y con su propia identidad y naturaleza a la hora de llevar a cabo actividades físicas y deportivas. Este planteamiento ha supuesto un enorme avance en la concepción integral del deporte actual (Ramírez Macías & Piedra de la Cuadra, 2011).

Dentro de la obra de Cagigal se puede observar cómo se reproducían estos estereotipos de género a lo largo de su vida, en sus obras e ideas, por ejemplo, en su obra *Hombres y deporte*, publicada en el año 1957, se refería a la mujer como un ser inferior al hombre, que solía construir un mundo propio mediante el sueño y la fantasía y que tendía constantemente a evadirse de la realidad (Ramírez Macías & Piedra de la Cuadra, 2011).

Cagigal llegaba así a la conclusión de que dentro del deporte existían rasgos masculinos y femeninos y que el deporte se veía influenciado y clasificado por dichos rasgos (Cagigal, 1957). Justificando su teoría se llegaba a la afirmación de que existían deportes para hombres y deportes para mujeres, donde en unos se manifestaba la virilidad y la fuerza y en otros la sensibilidad y delicadeza.

Dentro del pensamiento cagigaliano, un deporte relacionado con características meramente masculinas era la pelota vasca, donde destacaba un alto nivel de exigencia física, del cual no disponía el género femenino, aludiendo a que la dureza muscular no era conveniente para la mujer (Cagigal, 1957). A su vez, también hacía referencia a determinados deportes que relacionados con el género femenino, como puede ser la gimnasia deportiva o artística, ambos en consonancia con rasgos relacionados con los sentimientos, la flexibilidad o la expresión corporal. Dichos rasgos también llegaban a alcanzar una connotación negativa debido a

que frecuentemente Cagigal recurría a ellos para atacar otro tipo de actividades masculinas a modo de intentar restarle virilidad y fuerza, atribuyéndoles valores que él consideraba pertenecientes al deporte relacionado con el género femenino. Por ejemplo, en su obra ya citada *Hombres y Deporte,* llegó a calificar el baloncesto como un deporte femenino debido a su presencia de movimientos rítmicos, elásticos y flexibles (Ramírez Macías & Piedra de la Cuadra, 2011).

Profundizando en la obra de Cagigal, a lo largo de su vida y obra llegó a establecer la consigna de que el ser humano se dividía en dos planos que llegaban a constituir una noble antropología individual. En primer lugar, se podía distinguir el "plano hombre" (persona humana) y el "plano varón-hembra" (Cagigal, 1982). Sin embargo, era en el primer plano en el que Cagigal hacía hincapié, es decir, llegó a concluir que el plano hombre es el que otorgaba la principal fuente de derechos, deberes y dignidad al ser humano, es decir, el que le permitía acceder a diferentes ámbitos de la vida, como era el acceso al trabajo, el ocio, las relaciones sociales o su participación en el panorama deportivo. De ello se evidencia el modo en el que encasilló el "plano varón-hembra" y por tanto el papel femenino en la sociedad y el deporte a un segundo plano mediante un rol insustancial (Cagigal, 1982).

Dentro del panorama deportivo femenino en la sociedad, Cagigal llegó a afirmar que la mujer, aparte de realizar deporte con un objetivo lúdico, buscaba una vivencia psicológica y sociológica a favor de una lucha reivindicativa femenina (Cagigal, 1982). Con motivo de esto, se llegaban a asociar ciertas modalidades deportivas con determinadas manifestaciones de feminidad. Esta reflexión llegó a ser definido por el pensamiento cagigaliano como una "bipolaridad feminismo-feminidad", la cual llevaba a manifestar y exigir una igualdad de condiciones en el panorama social y deportivo respecto al género masculino.

En el ámbito competitivo de la práctica deportiva, Cagigal afirmaba que se había producido una conquista mayoritaria del género femenino en la competición, es decir, era cada vez más frecuente la participación de la mujer en deportes que él relacionaba con el género masculino, como

pueden ser el atletismo, el hockey, el judo, etc. (Cagigal, 1957). Sin embargo, Cagigal llegó a la conclusión de que en la alta competición se demandaba un alto grado de agresividad, fuerza y afán de superación, características que en la sociedad se relacionaba con un rol masculino, por lo que afirmaba que la inclusión del género femenino en la alta competición tenía un objetivo reivindicativo por encima del deportivo, el de manifestar la reivindicación del papel de la mujer en los diferentes ámbitos de la sociedad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

José María Cagigal, debido a sus trascendentales aportaciones en el mundo del deporte y la educación física, es considerado como uno de los pioneros y mayores contribuidores a la dignificación, institucionalización y desarrollo del concepto de deporte en España.

Cagigal plasmó su filosofía, o su ya conocido "pensamiento cagigaliano", en el concepto de deporte, abordándolo desde la multidisciplinariedad para su posible análisis y mejor comprensión. Este hecho ha contribuido a un mejor desarrollo de la práctica educativa, llegando a asentarse la disciplina deportiva como un pilar básico en la educación del ser humano a través de la educación física, la cual comenzó a asentarse en la sociedad a partir de la promulgación de la Ley de Educación Física en el año 1961. Esta ley dio lugar al fomento de la práctica y enseñanza de la educación física en las escuelas, lo que derivó en la creación del Instituto Nacional de Educación Física. En esta institución, Cagigal desempeñó un papel fundamental para su creación y desarrollo, ocupando el puesto de director de este centro de estudios en Madrid.

Cagigal, quien consideraba el deporte como un concepto de alta complejidad para su estudio e investigación, manifestó la necesidad de analizarlo desde una amplia rama de ciencias humanas, por lo que sus contribuciones llegaron a ser muy reconocidas en el ámbito del "humanismo deportivo".

José María Cagigal fue, sin lugar a duda, uno de los mayores innovadores y pensadores respecto al concepto de deporte. Sin embargo, a lo largo de su vida y obra encasilló a la mujer en un papel secundario en lo que

al concepto de deporte se refiere. En su obra se podía observar cómo hacía alusión a que el deporte es una disciplina que se veía más relacionada con el género masculino y la posicionaba por encima del femenino dentro de un encasillado papel social difícil de transgredir. A lo largo de la Historia, el deporte ha sido un fenómeno que se ha visto relacionado con una mentalidad con prejuicios conservadores en lo que respecta a las relaciones de género que predominaban en la sociedad y que han permanecido a lo largo de la trayectoria de José María Cagigal.

Desde un punto de vista actual, es inevitable destacar el papel que ha desempeñado José María Cagigal en el desarrollo del deporte y la educación física, permitiendo así su inclusión como un pilar básico en el plan de estudios del sistema educativo conocido actualmente, y es importante señalar cómo siguen presentes en la actualidad ideas o pensamientos pertenecientes a su filosofía.

Sin embargo, desde una valoración personal, pese a ser uno de los mayores contribuidores al desarrollo del concepto de deporte en la historia de España, se puede observar cómo no fue partícipe de una ideología como puede ser la evolución y la inclusión del papel de la mujer en el mundo del deporte y en la competición, fenómeno que comenzó a desarrollarse a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Por todo ello, se puede llegar a la conclusión de que, pese a ser el mayor contribuidor al desarrollo de la educación física y del concepto de deporte en España, su filosofía e ideología se vio influenciada por unos tópicos sexistas que estaban arraigados en la sociedad, los cuales le llevaron a encasillar al género femenino en un segundo plano con respecto al hombre.

Cabe destacar que actualmente se ha producido una gran evolución e inclusión de la mujer en el mundo deportivo respecto al período histórico en el que nació y creció José María Cagigal, por lo que podemos observar cómo esta parte de su ideología no pervive con tanta fuerza en la actualidad respecto a otras ideas pertenecientes a su pensamiento.

Es importante señalar la relevancia de la revisión bibliográfica realizada en cuanto a las aportaciones directas a la práctica educativa actual. La reflexión sobre el concepto de deporte, el estudio del origen y desarrollo de este fenómeno, así como el análisis del papel que ha desempeñado la

mujer a lo largo de los últimos años en el mundo del deporte, nos ha permitido traer a la actualidad un debate todavía abierto.

Esta situación sigue generando controversia en la actualidad, dado que, a pesar de ha habido una evolución respecto a la inclusión de la mujer en el mundo del deporte, equiparando derechos entre el género masculino y femenino, se evidencia una ausencia de la mujer en cuanto a la ocupación de cargos de relevancia, como por ejemplo se da en los Comités Olímpicos Nacionales o las Federaciones Internacionales.

Finalmente, desde una visión personal, creo que es importante el análisis llevado a cabo sobre el concepto de deporte, al tratarse de un fenómeno de tan amplias dimensiones, es una disciplina que está en constante evolución, por lo que se debe seguir estudiando y analizando, y como manifestaba José María Cagigal, se debe estudiar desde la multidisciplinariedad para su mejor análisis y comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cagigal, j.m (1972). Deporte, pulso de nuestro tiempo. Madrid: Editora Nacional. Cagigal, J. M. (1957). Hombres y deporte. Madrid: Taurus.

Cagigal, j.m (1982). Mujer y deporte (Un apunte de antropología cultural). Análisis e Investigaciones Culturales, (11), 101-112.

Cagigal, j.m (1981). ¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante). Valladolid: Miñón.

Manrique, j.c. (2014). Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo en el ámbito de la familia y la actividad física. Feminismo/S, (23), 47-68. doi: 10.14198/fem.2014.23.03

Olivera, j. (1996).Olivera, J. (1996). José María Cagigal Gutiérrez (1928 – 1983). Vida, obra y pensamiento en torno a la educación física y el deporte. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Olivera, J. (2006). José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo. Revista Internacional de Sociología, RIS (44), 207–235. doi: 10.3989/ris.2006.i44.34

Olivera, J. (2001). La contribución de José María Cagigal a las ciencias humanas aplicadas al deporte (y a la educación física). Apunts: Educación Física y Deportes, (64), 86–100.

Ortega y Gasset, J. (1998). ¿Qué es filosofía? México: Editorial Porrúa.

Pérez, J. (2013). La Filosofía del deporte: un panorama general. FairPlay: Revista de Filosofía, Ética y Derecho Del Deporte, 1 (1), 3–26.

Ramirez, G., y Piedra, J. (2011). Análisis de la obra de José María Cagigal en relación con el concepto de mujer y su inclusión en el deporte. Apunts Educación Física y Deportes, (105), 67–72. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.08

Zagalaz, M.ª L. (2001). La educación física femenina durante el franquismo. La sección femenina. Apunts Educación Física y Deportes, (65), 6-16.

DERECHO

INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS DE DERECHO[19]

Mtra. Ana Edith Canales Murillo
Lic. Claudia Katherine Vivas Mantilla
Universidad Autónoma de Baja California, México.

RESUMEN

Los estudios de género comprenden un temario multidisciplinar que se ha ampliado durante el transcurso de las últimas décadas, partiendo de un movimiento feminista, y ahora, entrar a analizar también problemáticas de la relación entre hombres y mujeres, la reestructuración del concepto de género desanudando el factor fisiológico, la diversidad sexual, relaciones de poder, entre otra gran variante de definiciones y circunstancias que requieren especial atención.

Dada la importancia de estos temas, la comunidad científica y académica en general, empieza a fundamentar la necesidad de crear una doctrina sólida en la materia, que genere un impacto social y trascienda a la realidad, y reconociendo que en la actualidad hay una extensa cantidad de material teórico de calidad, se vuelve imprescindible que éstos sean considerados dentro de los planes de estudio de las Universidades, en especial en la carrera del derecho.

Como objetivo general se estableció elaborar una justificación sólida para incluir la perspectiva de género en los programas de derecho. Dicho objetivo se secundaba en los siguientes: efectuar un estudio documental que evidencie la necesidad de incluir los estudios de género en la formación profesional de los abogados. Proponer un temario que exponga los problemas jurídicos que deben ser abordados desde la perspectiva de género. Establecer la mecánica de inclusión de la perspectiva de género en la carrera del derecho.

Es fundamental reconocer que las leyes se renuevan constantemente, y que cuestiones como la equidad, la violencia de género o la identidad convergen con diversas ramas legales, entre las cuales podemos referir el derecho penal, civil, laboral y los derechos humanos.

[19] Este capítulo se redactó como parte del proyecto: "inclusión de la perspectiva de género de los programas de derecho", presentado ante el Congreso Internacional Nodos del Conocimiento, por parte de la Mtra. Ana Edith Canales Murillo, Directora de la Facultad de Derecho con sede en Mexicali, y la Lic. Claudia Katherine Vivas Mantilla, estudiante de posgrado de la UABC.

Dentro de los temas de estudio que deben ser abordados desde una perspectiva de género podemos identificar: evolución histórica de los derechos de las mujeres; el papel masculino en la lucha por los derechos de las mujeres; equidad de género en el entorno laboral; derechos humanos y constitucionales de las mujeres; el acoso sexual, la violencia de género y el feminicidio como tipos penales y/o agravantes; el derecho internacional y su contribución en la protección de los derechos de las mujeres; permeabilidad de la equidad de género en el poder ejecutivo, legislativo y judicial; terminología inclusiva.

Una vez reconocidos estos tópicos, podemos establecer que existen dos maneras de incluirlos en el programa académico. La primera alternativa es crear una asignatura que en su cartilla descriptiva contenga estos apartados, y como segunda opción se presenta la posibilidad de incluir, dentro de las asignaturas ya establecidas en el programa, los temas que correspondan a su área en particular.

En conclusión, es imprescindible que la incorporación de la perspectiva de género en el programa de derecho sea transversal, motivo por el cual es indispensable que ambos métodos de inclusión referidos anteriormente sean ejecutados conjuntamente, teniendo en consideración que es un tema en el cual convergen todas las áreas del derecho.

PALABRAS CLAVE

Derecho, Educación inclusiva, Enseñanza jurídica, Estudios de género.

INTRODUCCIÓN

La Doctora Rita Rald manifestó que "Es la educación, si cabe, en su faceta de transversalidad y en su sentido más holístico, la que tiene una función esencial en el tema de la transmisión de contenidos vinculados a la defensa de los derechos que requiere la dignidad de todas las personas en tanto que defensa de unos valores que atañen a todos los sujetos femeninos y masculinos" (2010).

Esta cita no es más que un recordatorio del papel primordial del proceso formativo en la academia con relación a la protección de los derechos fundamentales. Y esto no pudiera ser aun más apremiante en cualquier otra licenciatura como lo es para la del derecho, por cuanto es precisamente la formación jurídica aquella que en su futuro velará por la integridad, la consolidación y la tutela efectiva de los derechos humanos.

Futuros abogados, legistas, jueces y doctrinantes tienen en sus manos la obligación de dar cumplimiento a esta meta, y el sector educativo debe,

de cierta manera, irse amoldando y actualizando conforme a las necesidades actuales de la sociedad para que estos profesionales del futuro cumplan a cabalidad con sus papeles.

Teniendo esto como base, y enfatizando en la importancia de incluir la perspectiva de género en los programas de derecho, se efectuó un estudio de viabilidad que permitiera a futuro presentar dicho requerimiento ante las autoridades administrativas de la academia, tomando como ejemplo las condiciones de la Universidad Autónoma de Baja California en México, pero recordando que en su mayoría, la información recolectada puede aplicarse con facilidad a cualquier Institución de Educación Superior que quisiera presentar solicitudes similares.

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para que se abriera lugar a lo que hoy en día se denomina perspectiva de género, es indispensable remontarse a los orígenes del feminismo, dado que es este movimiento el encargado de hacer visible la distinción entre hombres y mujeres.

En el contexto histórico, existen diversos puntos de vista respecto al comienzo del movimiento feminista, al respecto, Gamba (2007) manifiesta que, si bien hechos como el planteamiento de crear una iglesia para mujeres por parte de Guillermine de Bohemia en el siglo XIII, o la cacería de brujas que aconteció entre los siglos XV y XVIII, han sido considerados por diversos autores e historiadores como el punto de partida del feminismo, no es hasta el siglo XIX cuando se consolida un movimiento colectivo y organizado por la lucha de los derechos de las mujeres.

Este es un acuerdo común entre historiadores, y es a partir del siglo XIX, que se empieza a hacer referencia de las llamadas "olas de feminismo".

La primera de estas olas hace referencia al movimiento de las mujeres en el sector obrero, donde se manfiestan situaciones de precariedad laboral y de los derechos de las mujeres, ideas que "son representadas de forma emblemática en las figuras de Olympe de Gouges y de Mary Wollstonecraf" (González, 2017), la primera de ellas, autoría de la "Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadanía" un texto parafraseado que

tuvo como referencia la Declaración de los derechos del Hombre y el Ciudadano promulgada en Francia, con el objetivo de hacer evidente la exclusión de las mujeres en dicho manifiesto.

Por otra parte, Wollstonecraf redacta "A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects" una obra en la que se debate la necesidad del derecho a la educación a las mujeres como requisito esencial para estar en igualdad de condiciones a los hombres, y donde además se hace referencia a los demás derechos de las mujeres que estaban siendo restringidos por la sociedad.

La segunda ola del feminismo hace referencia al movimiento sufragista, acontecido con mayor fuerza en Estados Unidos e Inglaterra, donde las mujeres, principalmente aquellas pertenecientes a la élite, dan un punto de partida a la lucha por el reconocimiento del derecho al voto y a la ciudadanía de las mujeres. Estos hechos acontecen entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, y aun cuando ser caracteriza por un extenso número de mujeres partícipes, muchas de ellas no se consideraban feministas, dada la heterogeneidad de posturas, aun cuando "muchas veces comparten reclamos comunes -divorcio, anticoncepción, aborto, patria potestad, eliminación de leyes discriminatorias, etc.-, constituyendo frentes con las feministas y otros sectores." (Gamba, 2007).

La tercera ola del feminismo es quizás la más controversial de todas, ocurre entre el siglo XX y XXI, de acuerdo con algunos autores, hasta la actualidad, aunque otros hablan de una cuarta ola. Sus críticas se focalizan principalmente en la radicalización del movimiento, que de acuerdo a algunos autores ya no se caracterizaba por la lucha por la igualdad de género, sino por la depreciación y reticencia en contra de los hombres. Se caracterizó por la configuración organizada de colectivos de mujeres a través de la consolidación de ONG's, muchos de estos segregados por las subdivisiones del movimiento. Sin embargo, es dentro de este período, entre 1960 y los años 2010, que se obtienen avances tangibles en la normativa para proteger los derechos de las mujeres, y es innegable el impacto y beneficio que ha tenido para el mejoramiento de las condiciones sociales en busca de un equilibrio entre hombres y mujeres.

Como se refirió con anterioridad, se llega a mencionar por algunos especialistas la llamada cuarta ola del feminismo, con referencia a la actualidad, y los requerimientos de las mujeres de la legalización del aborto y la penalización del feminicidio, el reconocimiento de la disparidad de género con relación la ignorancia del papel de las mujeres en la historia desde todas sus vertientes, y principalmente, a incluir en el debate estudios que comprueben las condiciones de desigualdad entre género para proponer soluciones tangibles que eviten un retroceso en la reivindicación de los derechos de la mujer, siendo en esencia, una continuidad por la lucha de aquellos derechos por los cuales se estaba velando en las anteriores olas.

Como cierre, cabe destacar que si bien estos movimientos hacen referencia prioritariamente a Europa y Estados Unidos, en América Latina lentamente fueron mermando estos hechos, y en la actualidad hay constantes marchas feministas organizadas en contra de la violencia hacia la mujer y la igualdad de condiciones laborales. Además, se ha presentado un constante avance desde las reformulaciones normativas producto de obligaciones adquiridas a nivel internacional mediante tratados, lo cual se procede a estudiar a continuación.

1.2. FUNDAMENTOS JURÍDICOS

Existe una extensa cantidad de instrumentos de derecho que permiten cimentar la necesidad de incluir la perspectiva de género dentro de los programas de educación superior del derecho, partiendo desde aquellos de carácter internacional, y procediendo a considerar los referentes normativos nacionales correspondientes a México, tomando como consideración que el estudio en particular tiene el propósito de crear una justificación aplicable a la Universidad Autónoma de Baja California.

Un estudio de antecedentes normativos deja claro que los primeros referentes del derecho a la igualdad de mayor relevancia son la Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano en Francia, y la Carta de los derechos de Estados Unidos. Sin embargo, en estos documentos, si bien la abolición de esclavitud desvirtuaba las contundentes violaciones de derechos humanos por motivos de raza, otorgaba ciertas garantías mínimas a los hombres, dejando rezagadas a las mujeres.

Esta situación cambia gracias a la fundación de las Naciones Unidas, mediante su tratado fundador, la Carta de las Naciones Unidas, que en su preámbulo expuso la resolución de dicho organismo de "reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres" (CNU, 1945).

Con posterioridad y teniendo el propósito de dar cumplimiento a las obligaciones adquiridas en las Naciones Unidas, se expide la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual establece en su articulado que los Estados parte deben garantizar una lista derechos y libertades fundamentales, todas estas bajo el precepto de la igualdad. El artículo segundo, parágrafo primero reza:

> Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. (DUDH, 1948)

A su vez, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de 1966, en su artículo segundo numeral primero expone la misma condicionante a los Estados parte de respetar y garantizar la aplicación de este a todos individuos sin distinción alguna, con palabras símiles a referidas con anterioridad.

Se puede establecer que los Estados adscritos a dichos tratados tienen la responsabilidad internacional de cumplir con la obligación de promover, respetar, garantizar, adoptar medidas y cooperar mutuamente para velar por los derechos humanos. En el espectro de estos derechos, y directamente relacionado con la dignidad humana, el derecho a la vida, la igualdad, la no discriminación y la libertad, se encuentra fuertemente ligado el contexto de situaciones como la identidad de género, la violencia en contra de las mujeres, la desigualdad laboral, entre otras condiciones que forman parte de los estudios de género, motivo por el cual es viable afirmar su relevancia en el contexto jurídico.

Aún cuando el pilar de la perspectiva de género es el derecho a la igualdad, no se restringe al mismo, siendo que el trato equitativo sin distinción involucra directamente respetar todas las garantías fundamentales que se tienen por el hecho de ser persona, y es teniendo esto claro que se logra determinar la importancia y el impacto que tiene en la formación profesional de los abogados.

Como último referente internacional se debe nombrar la Convención Americana de Derechos Humanos, recordando que su cumplimiento es garantizado a través de la Corte Interamericana de Derechos Humamos, la cual posee la facultad de sancionar a aquellos Estados parte que no del cumplimiento a dicho tratado, el cual en su artículo primero numeral primero expone la no discriminación de la misma forma en que se ha presentado en los demás instrumentos internacionales.

Para el caso particular de México, existen diversas normativas que fundamentan la importancia de la perspectiva de género, partiendo desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde además de referir el término "mujeres" en diversos artículos (art. 2, 4, 6, 18, 30, 34 y 123) que han sido modificados a través de los años en un intento de reconocer los derechos de las mismas; también cabe mencionar que en su artículo tercero expone una condicionante al derecho a la educación que es fundamental para sustentar este tema.

> La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. (CPEUM, 1917)

Para correlacionar el término igualdad sustantiva con el objeto de este estudio, es indispensable mencionar el significado de este término según los párrafos 8 y 9 de la Recomendación General No. 25 emitido por el Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer.

> En opinión del Comité, un enfoque jurídico o programático puramente formal, no es suficiente para lograr la igualdad de facto con el hombre, que el Comité interpreta como igualdad sustantiva. [...]
> La igualdad de resultados es la culminación lógica de la igualdad sustantiva o de facto. (CEDAW, 2004)

El comité sostiene entonces que un conjunto de normas que refieran la igualdad ante la ley entre hombres y mujeres no es suficiente para llegar al objetivo planteado como igualdad sustantiva. De hecho, expone como meta la igualdad de resultados, y al reconocer que hombres y mujeres son innegablemente distintos, tanto por condiciones biológicas como sociales y culturales, es necesario que se modifiquen las reglas para equilibrar la balanza entre hombres y mujeres, un cierto trato preferente que esté orientado a permitir que se subsane esta diferencia en el resultado final.

Ahora bien, la perspectiva de género es precisamente una herramienta indispensable para obtener la llamada igualdad sustantiva. La Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres emite un concepto respecto a este término y su importancia.

> De acuerdo con la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la perspectiva de género se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.
> [...]
> La importancia de la aplicación de la perspectiva de género radica en las posibilidades que ofrece para comprender cómo se produce la discriminación de las mujeres y las vías para transformarla. (2018)

Teniendo como base todo lo anteriormente mencionado, se logra determinar que la inclusión de la perspectiva de género en programas educativos es, no un tema de voluntades, sino una obligación.

2. IDENTIFICACIÓN DE EJES TEMARIOS

Habiendo diseñado una fundamentación doctrinaria y normativa que consolida la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género, se hace indispensable identificar el temario que debe abordarse desde la academia, con el objetivo de reformular o crear cartillas descriptivas que lo incluyan.

En la licenciatura en Derecho, materias tales como el derecho laboral, derecho penal, derecho civil y familiar, derecho electoral, entre otras, son asignaturas en las que necesariamente convergen temas que deben ser estudiados desde una perspectiva de género. Es fundamental reconocer que las leyes se renuevan constantemente, y que cuestiones como la equidad, la violencia de género o la identidad convergen con estas ramas del derecho.

Dentro del derecho laboral, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo "La discriminación basada en el sexo es la principal forma de discriminación y es objeto de atención de la comunidad internacional desde la Segunda Guerra Mundial" (2008), por lo cual dicho organismo ha procurado cimentar las bases para la reestructuración normativa internacional que permita acortar la brecha entre hombres y mujeres en el ejercicio de sus actividades. Al respecto, ciertos convenios de la OIT deben ser estudiados por su relevancia en el tema objeto de estudio, estos son:

- Convenio sobre igualdad de remuneración, 1951 (núm. 100)
- Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111)
- Convenio sobre la política del empleo, 1964 (núm. 122).
- Convenio sobre los trabajadores con responsabilidades familiares, 1981 (núm. 156)
- Convenio sobre la terminación de la relación de trabajo, 1982 (núm. 158)
- Convenio sobre el trabajo a tiempo parcial, 1994 (núm. 175)
- Convenio sobre el trabajo a domicilio, 1996 (núm. 177)
- Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999 (núm. 182)
- Convenio sobre la protección de la maternidad, 2000 (núm. 183)

Estos convenios, todos ratificados en México, se consideran uno de los tópicos fundamentales en la inclusión de la perspectiva de género en el programa de la licenciatura en el derecho, por cuanto el estudio de estos

instrumentos internacionales permite aplicar un ejercicio de convencionalidad que evidencie las condiciones actuales del Estado y favorezca la reformulación de la normatividad interna en beneficio de la comunidad mexicana.

Teniendo como meta que los futuros juristas adquieran estas habilidades, es indispensable entrar a considerar que la materia del derecho laboral debe enfatizar en dotar a los estudiantes de estas herramientas.

Con respecto a la rama del derecho penal, las palabras de Bergalli y Bodelón permiten evidenciar la clara relación entre esta área y el feminismo, al respecto dicen:

> En cuanto al análisis de la relación entre sistema jurídico-penal y la reflexión feminista se pueden encontrar dos grandes líneas de interés o ámbitos de estudio. De una parte, surge todo el interés que el derecho penal ha despertado en cuanto instrumento que ha recogido algunas de las reivindicaciones de las mujeres y les ha intentado dar solución. Al mismo tiempo, el interés por los mecanismos que han colaborado a configurar un concepto de género ha promovido el estudio de las formas de control social ejercidas sobre las mujeres. (1992)

Dichos autores manifiestan que el proceso de la reivindicación de las mujeres lo identificaban a través del proceso de la tipificación del delito de la violencia sexual, de lo cual cabe destacar que en la actualidad podríamos mencionar a su vez los delitos de violencia familiar y feminicidio para el caso de México. A su vez, la segunda parte referida por los autores hace mención a la adaptación de los sistemas penitenciaros a las necesidades propias de las mujeres, y de como este proceso se ha visto rezagado, principalmente excusándose en el bajo índice de criminalidad de las mujeres en comparación con los hombres.

Aquí cabe mencionar que existen una extensa cantidad de factores relacionados con el derecho penal que deben ser estudiados desde una perspectiva de género, avances notorios no solo a nivel normativo sino a su vez jurisprudencial. Como ejemplo se puede mencionar la Tesis 1a. CLXXXIV/2017 (10a.), que otorga la calidad de prueba fundamental al testimonio en delitos de agresiones sexuales cuando la víctima es mujer,

con base en el artículo 7 de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (SCJN, 2017).

No se puede negar entonces la importancia de este temario para los estudiantes de la licenciatura en derecho, que como se mencionó anteriormente van de la mano con el derecho civil y familiar, por la referida anteriormente lucha por la legalización del divorcio, el pago de alimentos, la patria de potestad, entre otros temas; así como el derecho electoral por el referido antecedente histórico como punto de partida del feminismo.

Siendo más específicos, y con el propósito de identificar plenamente oportunidades de mejora en los programas académicos de la carrera profesional de derecho, al ejecutar el segundo objetivo se logró identificar un temario sólido, dentro del cual podemos mencionar entonces:

La evolución histórica de los derechos de las mujeres: donde se estudiarían las llamadas olas del feminismo, que permitirían plenamente identificar las diferentes etapas de identificación, reconocimiento, protección y garantía de los derechos de las mujeres. El trato a la víctima con perspectiva de género: orientado a formar a los estudiantes de derecho para que desde su ejercicio profesional actúen a consciencia y velen por la no revictimización.

También se considera primordial una asignatura de género y grupos vulnerables: esto considerando que dentro de los estudios de género también es importante reconocer que además de las mujeres, se establece la afectación de personas de la comunidad LGBTQ+, y grupos étnicos.

Otros temas para tener en cuenta dentro de este temario, resumiendo todo lo antes mencionado, son:

- Masculinidades alternativas y el papel del hombre en la lucha por los derechos de las mujeres.
- Equidad de género en el entorno laboral.
- Derechos humanos y constitucionales de las mujeres.
- El acoso sexual, la violencia de género y el feminicidio como tipos penales y/o agravantes.
- La terminología inclusiva.

- El derecho internacional y su contribución en la protección de los derechos de las mujeres.
- La permeabilidad de la equidad de género en el poder ejecutivo, legislativo y judicial.

Todos estos son temas de gran relevancia que deben ser tenidos en consideración para su inclusión en el plan de estudio de la licenciatura en derecho si se apunta a una educación con perspectiva de género.

3. ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

Con relación a los diversos mecanismos de inclusión de los temas anteriormente mencionados dentro del programa de licenciatura en derecho, un estudio de posibilidades permitió determinar que existe dos estrategias fundamentales para reestructurar el plan de estudios de forma tal que cumpla con dicho criterio.

El primero de estos es la reformulación de asignaturas preestablecidas en el pensum, incorporando las temáticas identificadas dentro de las respectivas cartillas descriptivas.

La segunda alternativa es la inclusión de nuevas asignaturas, esto teniendo en consideración que algunos temas descritos se hallan conexos entre si y pueden completar los criterios esenciales de toda una cartilla descriptiva, o porque hay ciertos temas que dada su importancia se consideran esenciales enfatizarlos en el proceso de aprendizaje y ameritan ser estudiados a profundidad.

3.1. Reformulación de asignaturas previas

Existe entonces, una dinámica de adaptabilidad de las asignaturas preexistentes para que incluyan parte de este temario. Para que esto llegue a término es indispensable entrar a ejecutar dos actividades esenciales.

Inicialmente, se requiere indudablemente una capacitación docente en relación con la formación desde la perspectiva de género, esto por cuanto es innegable que la inclusión de nuevos temarios requiere un proceso de adaptación, no solo para el estudiantado, sino también para aquellos formadores encargados de transmitir dicho conocimiento. Es

indispensable que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para el ejercicio de su labor, y que además se formen a si mismos en profundidad con la importancia de la materia para que el proceso pedagógico sea eficiente y de calidad.

Lógicamente, dentro de este proceso de capacitación los profesionales en cada una de sus áreas formativas pueden llegar a identificar temarios más complejos que los identificados dentro de este estudio, lo que no va en demerito de la investigación, sino que por el contrario la enriquece. Tomando esto en consideración el segundo y último paso sería involucrar a los docentes de área en el proceso de reestructuración de las cartillas descriptivas de sus correspondientes asignaturas, de forma que se obtenga un plan de acción que cumpla con los criterios institucionales.

3.2. INCLUSIÓN DE NUEVAS ASIGNATURAS

A vez, la otra forma de inclusión de la perspectiva de género es a través de la creación de asignaturas propias que contuvieran parte del temario. Estas asignaturas puedo clasificarse entre aquellas obligatorias, indispensables dentro del plan de estudios y requisito de grado; y las asignaturas optativas, que suman cierta cantidad de créditos a la cantidad mínima establecida por la facultad, pero que pertenecen a una lista de diferentes alternativas que puede tomar el estudiante, esto reconociendo la posibilidad que determinados alumnos pudieran tener un especial interés y quisieran profundizar en los estudios de género.

Para el caso particular se logra identificar como oportunidad para el proceso formativo integral de los estudiantes, que se creara una asignatura optativa con relación a la violencia de género, al respecto cabe mencionar que durante el intersemestral 2020-2 se procedió a ofertar a través del catálogo de unidades de aprendizaje en línea (conocido por sus siglas CUAL), la asignatura "equidad de género" con valor de 7 créditos dentro del programa de Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California.

Así mismo, como se mencionó anteriormente, dentro de este estudio de propuesta, se considera fundamental plantear la creación de una materia

obligatoria dentro del pensum académico, la cual tendría la denominación de "género y grupos vulnerables", precisamente por la importancia y amplitud del temario que entra a formar parte de esta línea de aprendizaje.

Se debe tener en consideración que, si bien este estudio tiene como objetivo final la inclusión de la perspectiva de género, esto no está focalizado exclusivamente en la vertiente del movimiento feminista, sino que además existen ciertos grupos vulnerables cuyas problemáticas han sido analizadas a través de los estudios de género, como las minorías referidas en la sección previa a esta, o los mismos estudios de las masculinidades alternativas.

Aún cuando la inclusión de la perspectiva de género en los programas de derecho es un gran paso en la consolidación de la formación integral de los estudiantes, es necesario recordar que no se debe limitar exclusivamente a involucrar estos temas en el temario, sean estos o no de forma obligatoria en el plan de estudios, sino que además los docentes, los administrativos y la adecuación de espacios deben propiciar un ambiente receptivo y seguro donde las personas se sientan en igualdad de condiciones.

CONCLUSIONES

Tras el efectivo desarrollo de los objetivos planteados dentro de este estudio, se considera que se cumplió con el propósito fundamental de este proyecto, el cual era crear una justificación sólida para la inclusión de la perspectiva de género en los programas de derecho.

Como conclusión, cabe mencionar es imprescindible reconocer la transversalidad de este temario, y que se debe actuar en consecuencia de esta situación, reconociendo el impacto de este proceso en la formación académica de los futuros abogados.

Al respecto, es claro que existe un justificante histórico y normativo por el cual se puede fundamentar la necesidad de la inclusión de esta herramienta, pero además se puede fuertemente desvirtuar que esto es una

oportunidad de mejora, siendo que en realidad es, para el caso en cuestión, una necesidad determinada por las condiciones sociales, y las obligaciones tanto de rango constitucional como adquiridas a través de convenios y tratados internacionales.

Además, el temario correlacionado con la perspectiva de género es amplio y en el mismo convergen todas las ramas del derecho, por lo cual existe un amplio espectro de impacto cuando se piensa en incluirlo dentro de la licenciatura.

Para que esto se cumpla de forma efectiva, hay que entender que si bien se identifican diversas modalidades de adaptación formativa, es indispensable ejecutar una reformulación integral del pensum académico, y esto solo se puede lograr de forma efectiva, tanto formando a los docentes para incluir la perspectiva de género en sus asignaturas particulares, como creando materias optativas y de tronco común obligatorias para fortalecer el aprendizaje de estas herramientas.

Como reflexión final, es importante destacar que aún cuando se busca a través de este estudio focalizar esfuerzos en la materia de la perspectiva de género, se debe recordar que existen otras condicionantes a la educación integral, y el proceso de reformulación de las cartillas descriptivas en busca de la igualdad sustantiva en todos sus ámbitos es un proceso constante, no limitado exclusivamente a papel de las mujeres, sino de otros grupos vulnerables que no deben ser obviados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gamba, S. (2007), Feminismo: historia y corrientes, Diccionario de estudios de género y feminismos. https://n9.cl/fxov

González, M. (2017), Breve recorrido por la historia del feminismo, HistoriAgenda. https://n9.cl/gz3uw

Radl, r. (2010), Derechos Humanos y género, Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 135-155, mai.-ago. https://n9.cl/onsv

Comisión Nacional para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres (2018). ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es necesario implementarla? https://n9.cl/x384

ONU: Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer CEDAW (2004), Recomendación general Nº 25, sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, referente a medidas especiales de carácter temporal. https://n9.cl/fn30b

OIT: Oficina Internacional del Trabajo (2008), ABC de los derechos de las trabajadoras y la igualdad de género, segunda edición. https://n9.cl/zw4e

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (1917), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos CPEUM, párrafo reformado DOF 10-06-2011. Reformado y reubicado (antes párrafo segundo) DOF 15-05-2019

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2017), Tesis 1a. CLXXXIV/2017 (10a.), Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Décima Época, Libro 48, Tomo I, p. 460.

DISCURSO DE ODIO

EL DISCURSO DE ODIO COMO FORMA DE CENSURA. NUEVOS LÍMITES A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Dra. Tasia Aránguez Sánchez
Universidad de Granada, España

RESUMEN

En nuestro ordenamiento jurídico el Código Penal castiga el discurso de odio a través de los tipos específicos del artículo 510 CP y una agravante del artículo 22. Junto a la tutela penal, los mensajes pueden ser eliminados por las empresas tecnológicas de redes sociales y son susceptibles de ser sancionados con cuantiosas multas por vía administrativa. En este artículo vamos a realizar cuatro objeciones a la figura del discurso de odio: 1. La figura es tan vaga que permite castigar cualquier comentario que ofenda a un colectivo discriminado, aunque el comentario no cause ningún daño concreto ni genere un peligro cierto. 2. La figura del delito de odio puede acabar protegiendo la moral social y conformando una nueva forma de blasfemia o delito de opinión. 3. Los datos muestran que el odio contra las mujeres y la clase trabajadora no es percibido ni castigado. 4. La figura del discurso de odio puede servir para eludir el diálogo democrático, la discrepancia ideológica y para reprimir a aquellos grupos sociales a los que debería proteger.

PALABRAS CLAVE

Discurso de odio, feminismo, libertad de expresión, libertad de pensamiento.

INTRODUCCIÓN

El delito de discurso de odio (510 CP) castiga las opiniones cuyo contenido se considera discriminatorio contra varios grupos sociales enumerados (homofobia, sexismo, racismo, etc). Dichas conductas también se persiguen mediante el derecho administrativo sancionador y a través de la autorregulación de las empresas tecnológicas. Sin embargo, pensamos que la categoría jurídica del discurso de odio se está convirtiendo en una forma moderna de blasfemia. La sanción o censura se basa en la opinión mayoritaria de la comunidad y en su cambiante criterio acerca de lo políticamente correcto. Como consecuencia, se pueden castigar comentarios que resultan ofensivos pero que no han generado ningún daño real. Es decir, el delito de discurso de odio permite que se restrinjan libertades para no herir sentimientos. La categoría del discurso de odio podría estar empleándose para la represión selectiva de la divergencia ideológica, lastrando el juego democrático que permite expresarse incluso a las ideologías intolerantes, vehiculando así el conflicto potencialmente violento hacia la deliberación pública.

Un importante problema que presenta la figura del discurso de odio es que la comunidad solo percibe una ofensa si previamente considera que algo es incorrecto, de modo que no se perciben las formas de discriminación cotidianas y normalizadas, como aquellas que se dirigen contra las mujeres y la clase trabajadora. Como ponen de manifiesto los "Informes sobre la Evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España", la sociedad castiga unos discursos de odio pero no otros. Mientras se anula una obra teatral como los "Monólogos de la vagina" porque el cuerpo de las mujeres parece ser ofensivo, nadie parece plantearse poner coto a la pornografía que, lejos de ser mero discurso, es una industria criminal fundada sobre la trata y la explotación de miles de adolescentes sin recursos.

1. ¿QUÉ ES EL DISCURSO DE ODIO?

El "delito de odio" como figura jurídica procede de la tradición anglosajona (Díaz López, 2013). Inicialmente se refería a delitos clásicos a los que se aplica una agravante (que da lugar a una pena superior) por el

hecho de que fuesen cometidos a causa de un sentimiento de odio del sujeto activo hacia el colectivo social del que forma parte el sujeto pasivo (Fuentes, 2017). Ejemplos de los delitos clásicos que pueden agravarse son el homicidio, las lesiones y la agresión sexual, pero también puede aplicarse la agravante a insultos palabras o discursos emitidos por odio contra un colectivo discriminado (por ejemplo, proferir insultos con una motivación racista). Por tanto, cuando surgió el concepto de "delito de odio" no era un delito como tal, sino una agravante que podría aplicarse a distintos delitos.

Recordemos que en España el artículo 22 del Código Penal recoge las siguientes circunstancias agravantes que aumentan la pena: alevosía, disfraz, abuso de superioridad, precio, ensañamiento, abuso de confianza, prevalerse del carácter público, y reincidente. Pues bien, desde la modificación introducida por la ley 1/2015, el artículo 22 incluye, entre esas circunstancias agravantes, el siguiente apartado 4º (agravante de odio):

> Cometer el delito por motivos racistas, antisemitas u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, orientación o identidad sexual, razones de género, la enfermedad que padezca o su discapacidad.

Se ha de resaltar que la "agravante de odio" contiene en su interior una de las agravantes más importantes que se han introducido en el ordenamiento jurídico: la llamada "agravante de género". Como expone Susana Gisbert (2018) la primera apuesta seria contra la violencia machista el código penal vino de la "Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género". La ley introdujo una serie de tipos penales cuando la victima es (o ha sido) la esposa o pareja del hombre autor. Se trata de los delitos de amenazas, maltrato de obra, lesiones leves, coacciones y vejación injusta. Sin embargo, continúa Gisbert, el resto de delitos que pueden cometerse por parte de un hombre contra su pareja mujer, como los delitos sexuales, contra la libertad o contra la vida, no tienen un tipo penal específico. Consideramos que esto es un flagrante déficit, pues carecía de sentido que la ley tuviese en cuenta el sexismo en los delitos de menor gravedad pero que dejase con la misma pena los más graves.

Dicha situación puede solventarse por medio de la "agravante de género" (mención del sexo y el género dentro de los motivos discriminatorios previstos por el citado artículo 22). La incorporación de esta agravante también permite castigar aquellos supuestos de violencia machista que trascienden el objeto de la ley integral por no haber existido relación de pareja entre el agresor y la víctima. De este modo, la aplicación de la "agravante de género" permitiría a los jueces hacer efectivo el compromiso del "Pacto de Estado en materia de Violencia de Género" (2016) y del "Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica" (Estambul, 2011), consistente en ampliar los supuestos de violencia contra las mujeres a situaciones externas al ámbito de la pareja (a la espera de que se modifique la ley integral para dar entrada a estas situaciones).

Para concluir este breve apunte sobre la "agravante de género" hemos de señalar que, aunque celebramos la existencia de esta agravante tan necesaria, consideramos que debería constituir una agravante específica y no un subtipo de "agravante de odio". La subordinación de las mujeres no es un problema de discriminación prejuiciosa coyuntural, sino un elemento estructural de la sociedad que demanda un tratamiento propio. En efecto, las cifras anuales de asesinatos machistas constituyen la manifestación más sobrecogedora del sexismo cultural que atemoriza a la mitad de la sociedad, lastrando la igualdad de oportunidades. Por su alcance, la violencia contra las mujeres representa un reto de primera magnitud. Nótese también que todas las minorías discriminadas están conformadas por hombres y por mujeres. Las mujeres no son una minoría, sino una mayoría subordinada que atraviesa todos los grupos sociales.

Retornando al "delito de odio", Juan Luis Fuentes (2017) explica que, además del odio como circunstancia agravante, los Códigos Penales pueden integrar tipos específicos de "delito de odio", como es el caso del artículo 510 CP. Salinero (2013) explica que la finalidad de introducir este delito sería hacer más comprensible a la ciudadanía lo que dice la ley, pues es más complicado comprender cómo funcionan las agravantes.

Sin embargo, consideramos que los delitos de odio no son simplemente una versión más pedagógica y comprensible de la agravante de odio. Se trata de delitos autónomos que, a diferencia de las circunstancias agravantes, pueden castigar conductas que ningún otro tipo penal castiga. Por ejemplo, podría aplicarse el tipo penal del delito de odio para castigar una lesión muy leve que de otro modo no sería punible. Uno de los delitos de odio más problemáticos es el "discurso de odio". Si ese delito no existiera, podría aplicarse la agravante a un delito de injurias o calumnias, pero como el "discurso de odio" es un delito autónomo, la libertad de expresión pierde la especial protección que sí acompaña a un juicio por injurias.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos señala que los discursos de odio no están amparados por la libertad de expresión (o que constituyen un "abuso de derecho" en relación con dicha libertad). Hemos de detenernos en este punto, pues es donde radican los aspectos más peligrosos de esta nueva figura jurídica. Como explica Miguel Presno (2018), el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) ha configurado la doctrina del "discurso de odio" contra grupos considerados "vulnerables" (como comunidades de inmigrantes, minorías nacionales y personas homosexuales). Dicho tribunal entiende por vulnerable "una minoría o grupo desprotegido que padece un historial de opresión o desigualdad" (Savva Terentyev c. Rusia). El TEDH considera que las personas de estos grupos deben tener una mayor protección contra los insultos, ridiculizaciones o calumnias.

Cuando un discurso se dirige contra un grupo no considerado "vulnerable" o contra instituciones, los tribunales suelen optar por salvaguardar la libertad de expresión, salvo en aquellos casos en los que el discurso incite directa o indirectamente a la violencia. La jurisprudencia del TEDH parece indicar que la libertad de expresión no ampara las conductas etiquetadas como "discriminación por motivos de odio", con independencia de que estos discursos inciten a la violencia o no. No obstante esta cuestión no es del todo concluyente y el hecho de que se incite a la violencia sigue siendo una característica común de los discursos de odio sancionados.

En España, la Constitución no recoge el concepto de "grupo vulnerable" sino que prohíbe la discriminación por nacimiento, raza, sexo, religión, opinión u otra circunstancia personal o social (art. 14). Por su parte, el Código Penal recoge el delito de discurso de odio en el artículo 510 CP, que señala:

> 1. Serán castigados con una pena de prisión de uno a cuatro años y multa de seis a doce meses: a) Quienes públicamente fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquél, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad.

Además, la pena será más elevada cuando los ataques promuevan un clima de violencia, hostilidad, odio o discriminación contra los mencionados grupos; así como cuando los hechos se lleven a cabo a través de internet, un medio de comunicación u otro medio técnico que haga llegar el mensaje a muchas personas. También aumenta la pena si los hechos alteran "la paz pública o crean un grave sentimiento de inseguridad o temor entre los integrantes del grupo".

Es importante exponer que la tutela frente al discurso de odio puede realizarse por vía civil (por ejemplo, vulneración del honor), penal y administrativa. En España la tutela frente al discurso de odio está prevista fundamentalmente a nivel penal y a nivel administrativo. Ya hemos mencionado los dos instrumentos de derecho penal: el delito de discurso de odio y la agravante de odio. A nivel administrativo, la figura del se ha desarrollado por medio de leyes autonómicas relativas a diversas materias.

La regulación penal ha suscitado considerables preocupaciones, pero también es preocupante la persecución administrativa (sin procedimiento judicial) de discursos. Se han introducido sanciones económicas de decenas de miles de euros contra quienes realicen pacíficamente comentarios insensibles u ofensivos, con la especial gravedad de que estos

procedimientos enajenan las garantías con las que sí cuentan los procesos civil y penal.

Un ejemplo paradigmático es el de la "Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía". Pero hay que señalar que dicha regulación no es única sino que se han aprobado leyes idénticas sobre la misma materia, prácticamente con la misma redacción, en varias Comunidades Autónomas. La regulación del discurso de odio de estas leyes es muy problemática: la Administración Pública, a través de organismos vinculados al colectivo LGTBI, puede interponer sanciones administrativas (multas) sin necesidad de procedimiento judicial.

Se considerarían infracciones los mensajes en redes sociales considerados discriminatorios contra el colectivo, así como los memes u otros contenidos gráficos. Asimismo, sería sancionable escribir o compartir artículos de opinión considerados discriminatorios (el medio sería sancionado también si no retira inmediatamente dichos contenidos). Las leyes autonómicas se adentran en la esfera educativa permitiendo la sanción de materiales "que atenten contra la dignidad de las personas LGTBI", así como sanitaria, sancionando a los profesionales de la salud que no compartan el modelo afirmativo de la "identidad sexual". Es decir, se sancionará a profesionales que intenten curar la "disforia de género" por rechazar la idea de que existe un "género" innato (feminidad o masculinidad) que puede verse atrapado en un cuerpo equivocado.

En el procedimiento administrativo contra la emisión de mensajes presuntamente discriminatorios se invierte la carga de la prueba, de modo que la persona que expresó, por ejemplo, "las personas que menstrúan se llaman mujeres" (como en el conocido caso de J.K Rowling) tendrá que demostrar que no cometió discurso de odio. Consideramos que la inversión de la carga de la prueba produce una intolerable indefensión y constituye un ataque a la libertad de expresión, pues es imposible demostrar que no se siente odio. Además, no parece cumplirse el principio de "non bis in ídem" (nadie debe ser juzgado dos veces por el mismo delito), pues la Administración remitirá al órgano judicial penal el asunto cuando pueda considerarse delito de discurso de odio, pero si se

estima que no es delito*, la administración continuará el procedimiento* sobre la base de esos hechos probados. Es decir, incluso si la jurisdicción penal no aprecia la existencia de delito, el procedimiento administrativo proseguirá para ver si cabe sanción administrativa por la misma conducta.

Por último, junto a la regulación penal y administrativa, hemos de destacar que, en la práctica, el territorio donde se está produciendo una mayor controversia sobre el discurso de odio es en el espacio digital de las redes sociales como Facebook, Instagram y, notablemente, Twitter. Las empresas TIC desarrollan funciones de autorregulación, articulando mecanismos de denuncia de "discursos de odio", que se ponen a disposición de los usuarios y usuarias. Dichas empresas practican cotidianamente el borrado de mensajes o cuentas denunciadas. Son conocidas las campañas organizadas en redes sociales con el objeto de tumbar cuentas con las que se disiente políticamente. En efecto, las denuncias masivas suelen llevar aparejada una sanción casi automatizada, sin derecho efectivo a la réplica. La situación actual fomenta la polarización del discurso público y el reinado de las posiciones fanáticas e intolerantes.

Sin embargo, la tendencia legislativa parece más orientada hacia incrementar el control sobre los discursos que hacia la garantía de la libertad de expresión y el pluralismo político en redes sociales. La "Proposición no de Ley sobre la prevención de la propagación de discursos de odio en el espacio digital", presentada por Unidas Podemos el 26 de octubre de 2020, ejemplifica esta tendencia hacia una mayor censura de contenidos. La citada proposición señala que las empresas de redes sociales tendrán 24 horas para eliminar los contenidos denunciados que inciten al odio, o una hora cuando las víctimas sean menores. Resulta obvio que la reducción de plazos propuesta provoca tal premura que conduciría a las empresas de redes sociales a la retirada automática de contenidos denunciados ante la amenaza de tener algún tipo de responsabilidad legal. Aunque este texto solo constituye un compromiso político y no un documento jurídico, pone de manifiesto el proceso expansivo y cada vez menos garantista de la categoría jurídica del discurso de odio.

2. CUATRO OBJECIONES CONTRA LA FIGURA DEL DISCURSO DE ODIO

2.1. Primera objeción

La primera objeción a la sanción del discurso de odio (penal o administrativa) radica en la escasa objetivación del daño causado, que permite que se acaben castigando comentarios de mal gusto que no causan ningún daño real ni generan un peligro.

Como señala Juan Luis Fuentes (2017) la doctrina y la jurisprudencia están divididas entre:

1. Quienes defienden que para sancionar debe haber un daño o "peligro concreto" (es necesario que las palabras pongan en peligro real al colectivo).
2. Quienes consideran que las palabras de odio constituyen un daño por sí mismas.

Juan Luis Fuentes explica que nuestra jurisprudencia relativa al artículo 510 CP se sitúa en una posición intermedia: indica que no es necesario que las palabras generen un peligro concreto de lesión, pero sí debe generarse un clima "pre-delictivo" que produzca un peligro potencial real (ejemplo. AAP Madrid 399/2012 de 16 de mayo). Es decir, debe haber un peligro cierto de que sucedan actos de violencia o discriminación.

De las dos interpretaciones jurisprudenciales arriba enumeradas, es la segunda interpretación la que resulta más problemática. La misma sostiene que las palabras de odio constituyen un daño por sí mismas, sin que sea necesario producir amenaza de un daño específico ni generar un clima pre-delictivo. Se trataría de una lesión moral (lo que en el ámbito de la filosofía se ha denominado "injusticia de reconocimiento"). Algunas de las conductas que podrían abarcarse por la citada injusticia serían la realización de comentarios (o el hecho de compartirlos) que constituyan trivialización, negacionismo, insultos, críticas, expresiones de mal gusto, sátiras, ridiculizaciones, cuestionamiento de creencias, confrontación o desprecio de sentimientos identitarios, etc.

El reconocimiento es un concepto, originado en la "Fenomenología del Espíritu" de Hegel, que designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y simultáneamente lo ve como separado de sí. Como explica la filósofa Nancy Fraser (2006), se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: una persona se convierte en sujeto individual solo en virtud de reconocer a otra persona y ser reconocida por ella.

Fraser explica que las injusticias de reconocimiento son prácticas de dominación cultural (ser sometido a claves correspondientes a otra cultura y ajenas a la propia), invisibilización y falta de respeto (sufrir difamación, menos precio o etiquetaje mediante estereotipos, de forma rutinaria). Los grupos que sufren injusticias de reconocimiento se distinguen por disfrutar de menor respeto, estima y prestigio, en comparación con otros grupos de la sociedad.

Algunos autores, como Charles Taylor (2002) y Alex Honneth (1992), consideran que privar a un sujeto de ser reconocido por otro sujeto supone arrebatarle la posibilidad de alcanzar una subjetividad plena. Para Taylor la falta de reconocimiento o el reconocimiento erróneo aprisiona a alguien en una forma de ser falsa, deformada y reducida. Más allá de una simple falta de respeto puede provocar en las personas un profundo odio sí mismas. El reconocimiento debido, por tanto, no solo es una muestra de cortesía, sino una necesidad vital humana. En esta misma línea, Honneth considera que debemos nuestra integridad a la recepción de la aprobación o el reconocimiento de otras personas. Si nos lo niegan, afectan a la compresión positiva de nosotros mismos, que se adquiere por medios intersubjetivos, y se nos causa un daño psicológico que nos impide conformar una identidad personal y alcanzar una vida buena.

Nancy Fraser (2006) señala que estas teorías del reconocimiento tienen un importante punto débil: de ellas parece deducirse que todo aquello que refuerce la autoestima de alguien es igualmente legítimo. Sin embargo, un hombre podría considerar que las reivindicaciones feministas causan un daño a su identidad masculina. No podemos aceptar que cada persona determine cuándo se le está causando un daño. No debemos aceptar que la constatación del daño consista en que alguien diga que

unas palabras le han provocado un profundo sentimiento de ofensa contra autoestima e identidad personal.

Este debate filosófico es importante para el asunto debatido porque nos estamos preguntando cómo podemos saber si un discurso está causando un daño objetivo, ¿es suficiente el hecho de que una persona perteneciente a un colectivo vulnerable afirme que se siente ofendida por un comentario?, ¿el daño psicológico autopercibido constituye ya de por sí una injusticia de reconocimiento de tal gravedad que la libertad de expresión debe quedar en suspenso?

Por otro lado, resulta autoritario sostener que la injusticia de reconocimiento radica en los patrones culturales erróneos que se encuentran en la mente de los opresores. Recordemos el venerable tópico "cogitationis poenam nemo patitur" ("nadie puede ser penado por sus pensamientos", Ulpiano, Digesto 48). Sostener que el derecho debe intervenir para corregir opiniones equivocadas, aunque estas no generen ningún daño o peligro concreto, nos situaría en el camino de los "delitos de opinión" del franquismo.

Definitivamente, el daño debe concebirse como una cuestión objetivable con independencia de cómo se sientan o piensen algunas personas. Hemos de rechazar la perspectiva individualista que sostiene que la vulnerabilidad se origina en la psique de dichas personas y no en las circunstancias objetivas de las mismas. El bien jurídico protegido no puede ser la autoestima ni el hecho de que otras personas no tengan los mismos valores, las creencias o la percepción de la realidad que yo. El derecho no debe sostenerse sobre una teoría específica acerca de los requisitos para el libre desarrollo de la personalidad, porque si esa teoría resulta ser falsa o susceptible de oposición, el fundamento de las normas construidas sobre esa teoría se derrumba. Consideramos que hay de rechazar el enfoque identitario consistente en que todo el mundo tiene derecho a que nadie cuestione sus características distintivas.

2.2. Segunda objeción

Juan Luis Fuentes (2017) señala que, en una sociedad plural con permanente intercambio comunicativo a través de las redes sociales, podría

considerarse delictivo cualquier comportamiento de entidad insignificante que tenga un matiz discriminatorio. Sin embargo, la democracia es un espacio de juego político que se sostiene sobre la autonomía ciudadana. Puede argumentarse que es necesario dar cabida incluso a los planteamientos intolerantes, por dos motivos:

- Los derechos humanos solo tendrán solidez argumentativa si se permiten el debate y las objeciones, pues las buenas razones se fortalecen con las críticas.
- Es preferible que las ideologías extremistas e intolerantes encaucen sus aspiraciones a través del pacífico debate público, tratando de ganarse la aprobación de la ciudadanía (ya sea con mentiras). Si se les excluye, es probable que se expresen a través de medios violentos.

Como denuncia Fuentes, la figura de discurso de odio acaba protegiendo la sensibilidad social (percepción de falta de respeto) cuando unos mensajes son contrarios a la moral dominante o a las ideas recogidas en la Constitución. Se trata de mensajes que pueden generar desagrado y malestar a un grupo de personas pero que todavía no representan, por sí mismos, un daño concreto a la ciudadanía. El delito de discurso de odio castiga la mera manifestación de desagrado hacia un colectivo, porque la sociedad considera que expresar ese desagrado es muy irrespetuoso y ofensivo. La sanción manifiesta que la sociedad "odia" a quien ha formulado esa expresión, esa persona es reducida a la condición de enemiga pública.

El problema es que el discurso de odio se convierte en una forma moderna de blasfemia. Díaz López (2013) apunta que la represión del discurso del odio sigue la lógica de la ofensa de lo sagrado y el sentimiento religioso. El delito de discurso de odio va mucho más lejos que las agravantes de odio, pues aquí el odio no lo siente el delincuente como motivo inspirador de su conducta, sino la comunidad al considerar odioso lo que expresa la persona juzgada.

En efecto, como expone Amelia Valcárcel (2019), la acusación informal de odio se ha convertido en un insulto que expulsa a la persona insultada de la participación en el debate racional:

> Cada vez que alguien no quiere que haya debate sobre algo, coge una venerable palabra médica, "fobia", y la pone delante de lo que quiere evitar.

Esa supuesta "fobia" no es más que una metáfora que persigue silenciar al contrario, pues es obvio que no alude a que la persona interlocutora experimente un temor irracional o una aversión física hacia algo. Realmente, quien experimenta "odio" hacia el disidente es la persona que utiliza la palabra "fobia" con ánimo censor. La filósofa señala varios ejemplos de este empleo censor de la palabra "fobia": uno de ellos es la noción de "islamofobia", que se está usando para reprimir la crítica al Corán, así como cualquier cosa que estén haciendo determinadas personas. La palabra fobia significa "¡cállate, que no te he preguntado". Otro ejemplo es la palabra "putofobia", que se esgrime en el debate sobre el régimen jurídico relativo a la prostitución como manera de silenciar a quienes afirman que esta institución patriarcal es una flagrante violación de los derechos humanos.

Valcárcel añade que en democracia se debe poder hablar de todo o casi de todo, y que por supuesto, hay que hablar con respeto, pero el respeto se le debe a las personas y no a sus ideas, pues las ideas pueden ser perfectamente "no respetables". De hecho, añade, "vivimos en una sociedad abierta porque nos hemos deshecho de una serie de ideas no respetables y hemos ganado deshaciéndonos de ellas".

En conclusión, vemos que la figura jurídica del "discurso de odio" es demasiado amplia y se corresponde con la percepción de falta de respeto a la moral social, de modo que para que concurra este delito puede ser suficiente afirmar que una persona de un colectivo podría sentirse ofendida. Esto es determinado por alguien (poder legislativo, poder judicial) que está condicionado por su propia subjetividad y que decide si existe consenso social acerca de la indecencia de dicho mensaje.

2. 3. Tercera objeción

La regulación del delito de discurso de odio produce agravios comparativos porque solo castiga el discurso de odio contra los grupos sociales expresamente enumerados, de modo que a los grupos discriminados no mencionados se les transmite el mensaje de que no importan. Podría darse el caso de un conflicto verbal entre un grupo mencionado y otro no mencionado pero igualmente discriminado. A diferencia de la regulación penal, las cláusulas antidiscriminatorias como la del artículo 14 de la Constitución atenúan este problema porque contienen una apertura aplicativa que permite su extensión a cualquier otro grupo discriminado. En el ámbito sancionador, ya sea penal o administrativo, la seguridad jurídica exige una mayor concreción en la delimitación del sujeto pasivo, conduciendo a la redacción de enumeraciones cerradas.

Por otra parte, la figura del discurso de odio crea inequidades incluso entre los grupos sociales enumerados, pues hay grupos cuya discriminación es percibida como normal y cotidiana. Dicha ineficacia aplicativa no depende del daño que causen los comentarios, sino de lo arraigadas que estén dichas expresiones. Hay discriminaciones que están normalizadas y que la sociedad no percibe como tales. Es lo que está ocurriendo con la "agravante de género". La sociedad no percibe a las mujeres como un grupo susceptible de ser víctimas de delitos motivados por el odio sexista (el sexismo no viene a la mente cuando se piensa en un motivo de odio). Como denuncia Gisbert (2018), la aplicación de la agravante de género queda a elección de la judicatura y en la mayor parte de los casos en los que debiera estar aplicándose (asesinatos machistas, agresiones sexuales, etc.), no se aplica.

El "Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España (2019-2020)" del Ministerio del Interior, recoge entre otros datos, los relativos al discurso de odio (delitos de odio cometidos a través de internet y redes sociales). Esta categoría incluye tanto los delitos específicos como los delitos clásicos a los que se aplica la agravante de odio (amenazas, contra la constitución, injurias, discriminación y calumnias). El informe pone de manifiesto importantes asimetrías entre distintos grupos sociales en la protección frente al discurso de odio. Así, de 204 delitos en 2019 solo

observamos 5 casos de discriminación por sexo/género y ningún caso de aporofobia. Este dato habría de extrañarnos porque tanto la discriminación por motivos económicos como el sexismo son elementos estructurales de la sociedad y no situaciones infrecuentes.

Por su parte, hay 133 casos discurso de odio por racismo y xenofobia, 12 por motivo de creencias y 17 casos por motivos de ideología. Hay 31 casos contra la orientación o identidad sexual y 5 casos de discriminación contra las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta que tanto las mujeres como la clase trabajadora son mayorías sociales, consideramos que estas cifras irrisorias de insultos y menosprecios contra dichos grupos, ponen de manifiesto:

- La figura del delito de odio no es percibida como mecanismo para proteger a las mayorías subordinadas.
- El delito de odio se ha articulado como una vía para proteger a las minorías.
- La discriminación contra las mujeres y contra la clase trabajadora no es percibida, debido a que es cotidiana y estructural.

Alicia Miyares (2003) expone que en los medios de comunicación y en las producciones audiovisuales es constante la apología de las mujeres como objetos sexuales. Lo que está en juego es la dignidad y el deber de reconocimiento y dignidad de todo ser humano. Existe una marcada hipocresía en la reflexión habitual sobre la libertad de expresión, porque se denuncian otras cuestiones mientras se tolera que a las mujeres se las exponga, de forma cotidiana, de un modo tan degradante que no se consentiría en relación con ningún otro grupo social.

Andrea Dworkin (1993) explica que un ejemplo de la hipocresía y sexismo del debate sobre la libertad de expresión es la pornografía. Siempre se piensa en la libertad de los pornógrafos y no en la de las chicas que salen en los vídeos, usualmente adolescentes sin recursos y víctimas de la trata, que son prostituidas y golpeadas, forzadas a hacer cosas que no desean hacer. Las palabras y las imágenes pueden ser medios de la libertad de expresión, pero los cuerpos de las mujeres no son un medio para que los pornógrafos se expresen. Las personas no deben ser tratadas

como medios. Dworkin denuncia que cuando las mujeres protestan, la administración y el poder judicial las castiga en nombre de la "libertad de expresión", pero en opinión de Dworkin, solo protegen el poder de los hombres sobre las mujeres.

2. 4. Cuarta objeción

Paradójicamente, aunque la figura de delito de discurso de odio esté pensada para proteger a determinados grupos vulnerables, al final pueden acabar siendo precisamente estos grupos los condenados por estos delitos. Esto se debe a que en las redes sociales es habitual el intercambio de mensajes tensos y las personas de grupos protegidos no son una excepción. Además, estos grupos son objeto de ataque con mayor frecuencia, lo que puede dar lugar a que estos realicen comentarios hostiles al defenderse. Ocurre, además, que las personas pertenecientes a los grupos más discriminados pueden ser percibidas como las que más discriminan. Las dificultades que tienen para el acceso a los medios conformadores de opinión, impide que su punto de vista se escuche y se comprenda y eso puede dar lugar a que estas personas discriminadas se vean más veces en el lado acusado de delito de odio que en el de la acusación, provocando revictimización.

Cuando un colectivo discriminado denuncia una ofensa a su identidad, algo que debe analizarse es si quien está causando la presunta ofensa es, a su vez, otro grupo discriminado. Un ejemplo de este tipo sería la acusación de occidentalismo o "islamofobia" contra las feministas oriundas de países árabes que realizan activismo contra el uso del velo. Si bien la comunidad musulmana sufre xenofobia en occidente, en todas las culturas las mujeres son oprimidas por los hombres y dicha opresión alcanza niveles aún mayores en los contextos dominados por el tradicionalismo religioso. Por eso cuando estamos ante un conflicto entre grupos discriminados, habrá que dilucidar atentamente las relaciones entre ambos grupos. También hemos de tener en cuenta en todo momento un factor de distorsión que subsiste de fondo: quienes carecen de reconocimiento son quienes tienen más dificultades para que su voz sea escuchada en el debate público, de modo que podría suceder que el grupo más discriminado sea ubicado falsamente en la posición de grupo

privilegiado. Hemos de observar si alguno de los dos grupos está impidiendo al otro presentar sus argumentos públicamente.

En aquellos casos en los que exista una duda razonable acerca de cuál de ambos grupos está siendo estigmatizado o violentado por el otro (pensemos en dos grupos religiosos que se acusan mutualmente de odio), podemos concluir de inmediato que no debe aplicarse la figura del discurso de odio, pues la finalidad de esta no es dirimir conflictos ideológicos sino impedir la violencia de los fuertes contra los débiles.

En relación con los conflictos ideológicos, Luis Fuentes (2017) señala que la sanción del discurso de odio abre la puerta a la represión selectiva de la divergencia ideológica, porque permite la restricción de la libertad de expresión basada en un sentimiento. Hay grupos que, por sus opiniones, pueden ser considerados como odiosos y como merecedores de "todo lo malo". La persecución penal de las opiniones, con la excusa del odio, se emplea para acallar por medios jurídicos las opciones ideológicas que no se comparten. Así lo estamos viendo con la persecución penal de feministas históricas que se oponen a las nuevas leyes basadas en la autodeterminación del sexo (como en el caso de Lidia Falcón). La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa (Memorándum contra el discurso de odio, 2016) sugiere que la legislación debería contener una cláusula que aclare que esta categoría jurídica no debe emplearse para reprimir críticas, opiniones políticas o creencias.

Actualmente en España se está produciendo una disputa ideológica entre el movimiento feminista y los partidarios de la "teoría queer" a colación del anuncio del Ministerio de Igualdad de la inminente presentación de una ley basada en el principio de "libre determinación del género". Este principio nuclear de la "teoría queer" sostiene que el "sexo" no es una categoría biológica, sino un rasgo de la personalidad que cada individuo "autodetermina" libremente sin más requisito que su declaración de voluntad. Dicha noción choca frontalmente con la teoría feminista, que sostiene que el "sexo" (la existencia de mujeres y hombres) es un hecho natural; mientras que el "género" (estereotipos de

masculinidad y feminidad) es un sistema ideológico impuesto que sirve para expropiar las capacidades reproductivas de las mujeres.

En este contexto, la palabra "transfobia" se ha convertido en un comodín que coarta las opiniones de las teóricas feministas, motiva censura de sus comentarios en las redes sociales y llega en algunos casos a la imputación penal por delito de "discurso de odio". La filósofa Amelia Valcárcel (2019) considera necesario que el feminismo realice una crítica argumentativa a la "teoría queer", pues "debatir con orden es como en democracia se hacen bien las cosas". Valcárcel señala que el feminismo es competente para hablar sobre si le parece que existe el "género fluido". Si no puede el feminismo- se pregunta- "¿quién puede?, con trescientos años teorizando sobre esto (sexo y género), algo sabe la teoría feminista".

Ángeles Álvarez (2019) explica que, cuando era Diputada, fue acusada de "transfobia" por sostener que el Registro Civil ha de asegurar cierta estabilidad, de modo que debería excluirse la posibilidad de cambiar de sexo un número ilimitado de veces. La acusación informal de fobia funcionaba en su caso como un intento de atemorizarla por discrepar con la redacción de un texto legislativo. Exponer objeciones a una norma no debería dar lugar a un linchamiento. Álvarez se muestra preocupada ante el aumento de la represión punitiva de las opiniones políticas y señala que los Estados deben garantizar que las mujeres no sean intimidadas a causa de sus opiniones. En el ámbito anglosajón, Sheila Jeffreys (2014) denuncia que el feminismo está sufriendo campañas de censura que impide a las académicas impartir conferencias. Columnistas feministas consolidadas han visto vetados sus artículos sobre la cuestión "queer". En este clima represivo, las legislaciones son aprobadas sin dar audiencia a las asociaciones feministas, pese a que dichas leyes modifican los términos que definen a las mujeres y afectan a numerosos derechos contra la discriminación basada en el sexo (por ejemplo, el derecho de las mujeres a la práctica deportiva en condiciones equitativas).

CONCLUSIONES

En el seno de las posiciones que critican la regulación del discurso de odio se realizan una serie de propuestas que pueden clasificarse en dos

tipos: las que se oponen a las sanciones y las que defienden la existencia de sanciones contra el discurso de odio, pero estiman que el sistema actual ha ido demasiado lejos.

Las que se oponen a las sanciones consideran que es beneficioso para la democracia que todas las posiciones vehiculen sus propósitos a través del discurso público, incluso las fanáticas e intolerantes. Dentro de esta posición hay dos posibles puntos de vista:

- El "liberal" postula la evitación de cualquier intervención pública que restrinja o fomente contenidos. En el terreno audiovisual, defiende dejar en manos del público la selección de los "productos" que quiera consumir. A esta posición se le puede objetar que el acceso a la palabra no está democráticamente distribuido y existen poderes fácticos (algunos de ellos muy peligrosos y potencialmente violentos) que tratan de influir sobre las opiniones. Por eso no intervenir equivale a mantener la desigualdad.
- El "no punitivista" abogaría por las alternativas menos restrictivas que nos permitan minimizar el impacto de los mensajes de odio. Así, la ausencia de respuesta sancionadora no significa tolerancia hacia todos los mensajes. Esta posición sostiene que hay que las instituciones públicas y privadas han de incidir en la educación en igualdad, a fin de poner coto a la discriminación. Algunas medidas posibles son la publicidad institucional y la no financiación de actos discriminatorios, etc.

Dentro de la posición que desea mejorar el sistema sancionador, caben a su vez las siguientes propuestas:

- Derogar el delito autónomo de odio pero mantener las agravantes. Esta posición castigaría el odio solo cuando existe un delito de base, es decir, cuando el mensaje cause un daño concreto o un peligro cierto (contra la vida o la integridad física) a un grupo protegido. Se derogaría el delito de odio como figura autónoma debido a su falta de concreción y a su capacidad expansiva que pone en riesgo el pluralismo democrático.

- Abandono de la tutela penal del discurso de odio y apuesta por la sanción administrativa o por la autorregulación de las empresas de internet. Esta posición considera que las penas privativas de libertad son un castigo desproporcionado para el discurso de odio, pero considera adecuada la tutela administrativa incluso si implica multas de decenas de miles de euros.

Por último, nuestra posición es la siguiente:

Tanto la tutela penal como la administrativa presentan importantes peligros. Con respecto a la tutela penal, proponemos la derogación del delito autónomo de odio. En su lugar, consideramos que la aplicación de la circunstancia agravante permite castigar exclusivamente discursos que causen un daño o peligro real. Por su parte, la tutela administrativa del discurso de odio, en las leyes que hemos analizado, presenta rasgos antidemocráticos que hay que solventar:

- Deja la decisión en manos de organismos interpuestos (vinculados a un colectivo específico).
- Invierte la carga de la prueba.
- Enajena el derecho efectivo a la defensa.
- Interpone sanciones económicas desmesuradas.

Jamás debería emplearse la figura del discurso de odio para dilucidar conflictos ideológicos. En casos de conflicto entre grupos discriminados, solo habría de aplicarse cuando un mensaje provoque un daño concreto o peligro cierto.

Para concluir, consideramos que estamos asistiendo a una tendencia cultural que sustituye el paradigma de la "igualdad de oportunidades y no discriminación" por otro basado en el "reconocimiento de la diversidad". Se hace necesaria una reflexión pausada pues, como se ha puesto de manifiesto en este capítulo, en ocasiones las reivindicaciones de reconocimiento pueden entrar en conflicto con la reivindicación de igualdad de oportunidades. Es necesario abandonar las perspectivas maniqueas y analizar las fricciones sociales con profundidad y apertura, sin caer en acusaciones de odio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (2019). Diversidad LGTB. Escuela Feminista Rosario de Acuña. Política feminista: libertades e identidades. Gijón. 4 de julio de 2019.

Díaz López, J.A. (2013). El odio discriminatorio como agravante penal: sentido y alcance del artículo 22.4a CP, Madrid.

Dworkin, A. (1993) Letters from a War Zone. A Capella Books.

Fraser, N., y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Morata. Madrid.

Fuentes Osorio, J. (2017). El odio como delito. RECPC 19-27.

Gisbert, S. (2018). Balanza de Género. Lo que no existe, Madrid.

Hegel, F. (2017). Fenomenología del espíritu. Fondo de cultura económica. México.

Honneth. A (1992). "Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento". Isegoría: Revista de filosofía moral y política. 5. 78-92.

Jeffreys, S. (2014). Gender Hurts: A Feminist Analysis of the Politics of Transgenderism. Routledge, New York.

Miyares, A. (2003) Democracia feminista. Cátedra, Madrid.

Presno Linera. M. (2018). "Del odio como discurso al odio como delito, pasando por el discurso de odio". Jornada sobre la libertad de expresión en el Estado constitucional. Academia Interamericana de Derechos humanos y Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, 16 de octubre de 2018.

Salinero Echeverría, S. (2013). "La nueva agravante penal de discriminación. Los "delitos de odio"", en Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, XLI, pp. 263-308.

Taylor, C. (2002). El Multiculturalismo y "La Política del Reconocimiento". Princeton University. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

Valcárcel, A. (2019). "Identidades". Escuela Feminista Rosario de Acuña. Política feminista: libertades e identidades. Gijón. 3 de julio de 2019.

DOCENCIA

REPENSAR LA DOCENCIA EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO[20]

DRA. RAQUEL CONCHELL DIRANZO
DRA. MÓNICA VILLAR HERRERO
DRA. DONATELLA DONATO
Universidad de Valencia, España

RESUMEN

Desde la Educación superior los cambios en las últimas décadas han sido vertiginosos. La Universidad no debe limitarse a la enseñanza y el aprendizaje de materias, sino a potenciar en los futuros profesionales una educación en valores, con el objetivo de formar ciudadanos libres, con espíritu crítico, comprometidos, inclusivos y responsables (Sanz, et al., 2020). Desde diferentes organismos internacionales y nacionales se está potenciando la inclusión de la perspectiva de género. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), intenta generar estrategias y acciones que se llevan a cabo para contribuir en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un conjunto de 17 objetivos fundamentales, que sirven como camino para desarrollar una comunidad educativa socialmente responsable. Uno de sus objetivos, el 5, está relacionado con la igualdad de género. En la propia Universidad de Valencia, el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2019-2022) incluye, en el ámbito de enseñanza, dos acciones dirigidas a introducir la perspectiva de género, la acción 26, con la aprobación de un Plan para transversalidad de la perspectiva de género en todas las titulaciones de la Universidad de Valencia y la acción 27, el establecimiento de herramientas para monitorizar el grado de transversalidad de perspectiva de género en las titulaciones universitarias. En la guía docente de la asignatura de Historia de la Educación Social en España, impartida en tercer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia, se detectó la falta de la incorporación de la perspectiva de género. Por todo ello, el objetivo principal fue incorporar a mujeres en todas las épocas históricas

[20] Este capítulo parte del Proyecto de Innovación Docente INGENEREMATE II. La transversalidad del género en las metodologías de docencia universitaria y en las competencias del alumnado (UV-SFPIE_PID19-1097569).

que se trabajan (Época Medieval, Ilustración, Segunda República, Transición, Democracia y Siglo XXI). En 5 de los 7 temas de los que se compone la asignatura, se introdujeron apartados específicos potenciando a las mujeres más relevantes de cada época, por medio de videos-documentales (mujeres en la Edad Media, Generación del 27, Segunda República), artículos (mujeres siglo XVI y siglo XX), infografías (mujeres en la Ilustración) y seminarios sobre coeducación y violencia de género. Todo ello realizado en trabajo colaborativo interdepartamental, tomando de referencia el modelo de "investigación-acción" como marco metodológico y dentro del Proyecto de Innovación Docente INGENEREMATE II. La transversalidad del género en las metodologías de docencia universitaria y en las competencias del alumnado (UV-SFPIE_PID19-1097569). Se realizaron dos evaluaciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en la asignatura, por una parte, a las profesoras sobre los puntos positivos, negativos y aspectos a mejorar, y por otra parte, a las alumnas y los alumnos, que indicaron en primer lugar, la necesidad de hacer visible a las mujeres en la historia, en segundo lugar, ponerlas en el lugar que les corresponde y en tercer lugar, tener referencias culturales básicas relacionadas con las mujeres.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género, innovación metodológica, Historia de la Educación Social en España, docencia universitaria.

INTRODUCCIÓN

La Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos destaca que la educación es la base de toda sociedad, cuyo fin es la construcción de una ciudadanía más justa, equitativa, sensible a los derechos humanos, inclusiva, sostenible, empática y libre. La educación es trasformadora de vidas y un derecho humano para todas y todos a lo largo de toda la vida. Además, y no menos importante, que su acceso debe ser de calidad. Define que "La educación tendrá como objeto el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos" (artículo 26.2).

1. LA EDUCACIÓN EN VALORES

La educación como hemos visto, va más allá de la enseñanza de asignaturas, que se relaciona sobre el "qué" y el "cómo", sino que también

trabaja el "para qué", la educación en valores. Es importante que la educación en valores impregne todo el sistema educativo, entendiéndola como un proceso continuo, una formación a lo largo de toda la vida. Siendo clave desarrollar en los ciudadanos, valores que den significado a la vida y que favorezcan el desarrollo personal y social (Morin, 2004; Soriano, 2011).

Centrándonos en la enseñanza superior, en las últimas décadas ha experimentado una transformación radical. La Universidad tiene como objetivo el aprendizaje y la enseñanza de materias, preparando a los alumnos en su posterior ejercicio profesional de manera eficiente, pero no deber ser el único fin, es fundamental potenciar en ellas y ellos una educación en valores, con mentes abiertas, espíritu crítico, capaces de hacer un buen uso de su profesión, comprometidos, inclusivos y responsables (Sanz, et al., 2020). Siendo imprescindible un viraje del rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando ejemplo de valores y así poderlos transmitir a sus alumnas y alumnos, generando un clima de seguridad, credibilidad, respeto y confianza (Vélez-Ramírez, 2008). Por ello, la Universidad como parte de la sociedad, debe comprometerse a transmitir valores. En este sentido, y relacionado con el objetivo de este trabajo, la educación superior debe de fomentar los valores adecuados de igualdad de género, normalizando hábitos, actitudes y comportamientos de no discriminación, utilizando metodologías desde la perspectiva de género que permitan luchar por la exclusión, desigualdad y discriminación de las mujeres (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

2. LA AGENDA 2030

Desde diferentes organismos internacionales y nacionales se está potenciando el trabajo en valores. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Naciones Unidas, 2018), intenta generar estrategias y acciones que se llevan a cabo para contribuir en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales, motivando de manera universal, que todos los países adopten las medidas adecuadas,

de forma real, para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. Fueron aprobadas en 2015, por casi 200 países. Se trata de un conjunto de 17 objetivos fundamentales con 169 metas de carácter integrado e indivisible, que sirven como camino para desarrollar una comunidad educativa socialmente responsable y que abarcan esferas tan diferentes como el fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria, innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsable, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos. En España, en el 2018 el Consejo Ministro aprobó el "Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible", en la han participado en su elaboración todos los Departamentos Ministeriales, las Comunidades Autónomas, las Entidades Locales y organizaciones representativas de la sociedad civil (Gobierno de España, 2018).

Las Universidades han tomado conciencia del papel relevante que tienen en el cumplimiento de la Agenda 2030, implicándose en asegurarse que se cumpla. Se ha creado en la Crue Universidades Españolas una Comisión para la coordinación, que pretende implicarse en conseguir el cumplimiento de los ODS y potenciar una lucha activa en toda la comunidad universitaria, que se identifique con ese espíritu de cambio (CRUE, 2018). La Agenda 2030 debe convertirse en el estandarte de las Universidades españolas, contribuyendo de manera crucial y participativa en la consecución de sus objetivos y metas. Encargadas de transmitir este nuevo cambio de paradigma a las alumnas y los alumnos que serán los líderes futuros de la sociedad. La educación superior debe de generar un debate en torno a la Agenda. Se han empezado a realizar pequeñas acciones, desde la formación del profesorado y alumnado, campañas de sensibilización, introducción en el currículo de algunas titulaciones, proyectos, creación de cátedras y asignaturas, etc. También se está introduciéndose de manera sistemática en sus funciones esenciales, como

es la docencia, impregnándola de competencias en sostenibilidad, responsabilidad y compromiso social; la investigación, comprometida y al servicio de los problemas sociales y la innovación, propiciando espacios que potencien retos de la Agenda 2030 (CRUE, 2018; De la Rosa et al., 2019).

3. PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE LA UNIVERSIDAD

Como hemos señalado, la Agenda 2030 tiene 17 objetivos, uno de ellos, el 5, está relacionado con la igualdad de género, cuyo fin es lograr que las mujeres y niñas tengan los mismos derecho y oportunidades, pudiendo llevar una vida libre de violencia y discriminación, luchando por la igualdad y empoderamiento de las mujeres (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Tras todo el análisis anterior, somos consciente que el ámbito universitario tiene que seguir trabajando desde la perspectiva de género, potenciando políticas integrales y transversales que promuevan la igualdad de género y la diversidad en todos los ámbitos. En la Universidad de Valencia, podemos observar, que actualmente está en marcha el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2019-2022), con una vigencia de cuatro años y con sesenta y cuatro acciones a poner en marcha y que tiene como objetivo principal, refrendar la igualdad efectiva entre los hombres y las mujeres. Se enfatiza la importancia de dicho documento, creyendo en él desde una ambición posible y transversal, dado que intervienen diferentes instituciones como son los vicerrectorados, centros, servicios y unidades. El plan expone objetivos evaluables, además de numerosas acciones permanentes y es transparente, ya que posibilita corroborar con evidencia su nivel de cumplimiento. Este plan revela que siguen persistiendo diferencias de género en toda la comunidad universitaria y que, por tanto, es fundamental adoptar medidas que ayuden a crear una institución en la que la igualdad eficaz entre mujeres y hombres sea posible. Se exponen cuatro enormes desafíos, la conciliación y corresponsabilidad, actuaciones ante la violencia de género, la transversalidad de la visión de género en la docencia y la formación en igualdad. Dentro de sus acciones incluye, en el ámbito de enseñanza, dos acciones dirigidas a introducir la perspectiva de género, la acción 26,

con la aprobación de un Plan para transversalidad de la perspectiva de género en todas las titulaciones de la Universidad de Valencia y la acción 27, el establecimiento de herramientas para monitorizar el grado de transversalidad de perspectiva de género en las titulaciones universitarias.

Como hemos visto la incorporación de la perspectiva de género en la docencia es uno de los elementos centrales de las políticas de igualdad de género en el ámbito universitario. La igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino que afecta el propio rendimiento de la docencia y de la investigación. Estas consideraciones son las que han motivado el desarrollo de un marco normativo de ámbito europeo, a través del Tratado de la Unión Europea; estatal, con la creación de diferentes leyes que abordan este tema, entre otras la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y autonómico.

Actualmente se han visibilizado, quizás como nunca, las prácticas sexistas y la desigualdad por razón de género en nuestra sociedad, de manera general, y en la universidad, de manera particular. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una remodelación completa de los títulos universitarios, constituyendo una excelente oportunidad para la incorporación de la perspectiva de género en los mismos (Kortendiek, 2011; Menéndez, 2013). La relevancia de este tema en el contexto de la docencia universitaria se ha traducido en la realización de distintos diagnósticos sobre los sesgos de género que existen en la docencia universitaria, siendo las alumnas y los alumnos quienes reciben el impacto principal de dichas prácticas. Diferentes universidades han implementado la introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria a través diferentes asignaturas, aunque no de forma sistemática, entendiendo que la introducción de la perspectiva de género en la actividad docente no es una opción idiosincrásica, sino en la que hay que participar a nivel grupal, potenciando un amplio movimiento formado por profesorado universitario y personal investigador, activistas y asociaciones científicas que trabajen para reducir y eliminar los sesgos de género en el conocimiento. Actualmente, gran parte de las guías docentes

carecen de cómo introducir éstos principios y de cómo realizar actividades educativas con perspectiva de género en las diferentes disciplinas universitarias. Debido a la perspectiva androcéntrica existente en la sociedad actual las mujeres han sido invisibilizadas, en general en casi todas las disciplinas y en particular, no se tiene en cuenta su visibilización en la enseñanza universitaria (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2018; Verge y Cabruja, 2017). Por ello, en este trabajo presentamos como se introduce la perspectiva de género en una asignatura impartida en la Universidad de Valencia, parte de una propuesta de un proyecto de innovación educativa que impulsa la igualdad en la enseñanza universitaria.

4. LA UNIVERSIDAD VALENCIA: EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

La Universidad de Valencia fue fundada en 1499, una de las más antiguas de España. Es una universidad pública, orientada a la docencia e investigación de casi todos los ámbitos del saber. Se divide en cuatro campus: Campus de Burjassot-Paterna (con 5 Facultades y una Escuela Técnica Superior), Campus de Blasco Ibáñez (con 8 Facultades), Campus de Tarongers (con 4 Facultades) y el Campus de Onteniente (con 4 Facultades), cuenta además con diversas extensiones, delegaciones y centros adscrito. En el curso 2019/2020, cuenta con casi 60.000 alumnas y alumnos de grado y postgrado. En el Campus de Blasco Ibáñez se encuentra la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, cuya oferta de grados es Educación Social, Filosofía y Pedagogía.

El título de grado en Educación Social tiene por objetivo, formar profesionales expertos que lleven a cabo intervenciones socioeducativas con personas en sus contextos, a fin de lograr un mayor desarrollo personal y social y su integración y participación en diversos ámbitos sociales. El plan de estudios se estructura en 4 cursos, con un total de 240 créditos. La asignatura en la que se centra este trabajo es Historia de la Educación Social en España, con 6 créditos ECTS del primer cuatrimestre y de carácter obligatorio, impartida por el departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Tiene como finalidad

proporcionar al alumnado conocimientos básicos sobre las principales cuestiones que conforman la Historia de la Educación Social, su fundamentación histórico educativa y los episodios más destacados a lo largo de las diversas épocas, haciendo especial hincapié en la realidad española. Se busca dotarle de los conceptos y conocimientos específicos, que le permitan tener elementos de juicio bien fundamentados para identificar los antecedentes históricos de algunos de los enfoques y metodologías de trabajo actuales en diversas problemáticas y ámbitos de trabajo de la educación social. Asimismo, pretende desarrollar toda una serie de competencias que permitan al alumnado poder construir su propio análisis crítico sobre los contenidos de la asignatura. Introducir la perspectiva de género en esta materia permite fomentar la reflexión crítica, constructiva y responsable por identificar los estereotipos de género, las desigualdades y la discriminación de las mujeres y de las niñas a través de la historia, así como los factores que las sustentan y perpetúan; poner ejemplos y prácticas que promuevan la igualdad de mujeres y hombres en todos los ámbitos; aprender a reconocer el sexismo, ya sea implícito o explícito; utilizar metodologías activas y participativas para identificar los hechos cotidianos que sustentan la violencia de género; describir las aportaciones de las mujeres en la historia, explicar sus ausencias de los libros, de las investigaciones o de los espacios de toma de decisiones; y diseñar acciones orientadas a eliminar todo tipo de discriminación directa o indirecta hacia las mujeres. En cuanto al temario de la Asignatura, a continuación, en la Tabla 1 puede verse los temas que la componen, que van desde la Historia de la Educación en España en la Edad Medieval hasta la Actualidad.

Tabla 1. Descripción de contenidos de la Asignatura
Historia de la Educación Social en España

1. Fundamentación de la Historia de la Educación Social como disciplina
1.1. Ámbitos de trabajo e investigación
1.2. Fuentes documentales
1.3. Metodologías de estudio e investigación
2. Primeras formas de atención y protección social y educativa
2.1. La respuesta social a la pobreza a la Edad Media
2.2. Las reformas urbanas
3. Acción social y reformadora durante la Modernidad

3.1. Polémica doctrinal sobre la pobreza y educación de los huérfanos a los siglos XVI y XVI
3.2. Políticas de control, confinamiento y educación de los pobres
4. Las políticas de asistencia y educación a los proyectos ilustrados
4.1. Represión, control, trabajo, asistencia y educación a los proyectos ilustrados
4.2. La secularización de la acción social al liberalismo decimonónico
5. Educación y asistencia social al siglo XX
5.1. de los inicios intervencionistas del Estado a la configuración de los Servicios Sociales públicos
5.2. La protección del menor: abandono, delincuencia y trabajo
6. Higienismo y educación
6.1. Iniciativas, actividades y prácticas educativas
6.2. Las colonias escolares
7. Proceso de configuración de la educación ambiental
7.1. El contacto con la naturaleza, ocio, tiempo libre, paseos y excursiones escolares
7.2. La educación no formal de adultos a la historia

Fuente: (Elaboración propia)

OBJETIVOS

En la guía docente de la asignatura de Historia de la Educación Social en España, impartida en tercer curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia, se detectó la falta de la incorporación de la perspectiva de género. Además, las profesoras que la impartían formaban parte de un proyecto de innovación docente de incorporación de la perspectiva de género a la docencia. Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo, fue incorporar a mujeres en todas las épocas históricas que se trabajan (Época Medieval, Ilustración, Segunda República, Transición, Democracia y Siglo XXI), ya que en el temario existente están invisibilizadas y el alumnado desconocía sus importantes aportaciones y su relevancia en la sociedad.

METODOLOGÍA

1. PARTICIPANTES

Por una parte, las profesoras que impartían la asignatura de Historia de Educación Social en España en el Grado de Educación Social, son 2

personas, ambas mujeres, con diferentes categorías profesionales: Profesor Asociado (1) y Profesor Ayudante Doctor (1), de la misma área de conocimiento: Educación Comparada e Historia de la Educación.

Por otra parte, las alumnas y los alumnos pertenecen a los tres grupos de tercero de Educación Social del curso 2020-2021. Como podemos observar en la Tabla 2, el grupo E1 tiene un porcentaje de cerca de un 79% (*n = 44*) de mujeres y un 21% (*n = 12)* de hombres, en el grupo E2 los datos son similares, siendo 44 (86.3%) el número de alumnas y 7 (13.7%) el número de alumnos y el E3 con porcentajes similares, muestran un 82.8% de mujeres y un 17.2%. Como datos totales, en el curso de tercero de Educación del curso 2020-2021 vemos que existe un porcentaje de mujeres del 82.5% (*n = 141)* y de hombres 17.5% (*n = 21).*

Tabla 2. Alumnas y alumnos que imparten Historia Educación Social en España (curso 2020-2021)

E1	E2	E3	Total
Número de mujeres 44 (78.6%) Número de hombres 12 (21.4%)	Número de mujeres 44 (86.3%) Número de hombres 7 (13.7%)	Número de mujeres 53 (82.8%) Número de hombres 11 (17.2%)	Número de mujeres 141 (82.5%) Número de hombres 21 (17.5%)

Fuente: (Elaboración propia)

2. INSTRUMENTOS

Respecto a los instrumentos utilizados en este trabajo fueron dos:

a) Autoevaluación por parte de las profesoras. Reflexión personal, sentimientos, percepción, puntos fuertes, débiles y aspectos a mejorar, etc. Se reunieron y pusieron en común sus apreciaciones sobre los resultados de la incorporación de la perspectiva de género en la asignatura.

b) Evaluación de las alumnas y los alumnos. Se analizó la percepción del alumnado de forma individual, a través de un cuestionario online, compuesto de cuatro preguntas abiertas, 1. ¿Qué les ha parecido la introducción de la perspectiva de género en

esta asignatura (Hª de la educación Social)?, 2. ¿Para qué crees que es importante la introducción de la perspectiva de género?, 3. Respecto a la introducción de la perspectiva de género en diferentes materiales y recursos (infografía, video, seminarios…) en que aspectos se debería hacer más hincapié? y 4. Apartado de Observaciones

3. PROCEDIMIENTO

Tras analizar los conceptos fundamentales de la perspectiva de género en la docencia, se trabajó en el diseño de nuevas metodología y materiales que introdujeran figuras de mujeres relevantes dentro de los contenidos. En 5 de los 7 temas de los que se compone la asignatura, se introdujeron apartados específicos potenciando a las mujeres más relevantes de cada época, por medio de videos-documentales (mujeres en la Edad Media, Generación del 27, Segunda República), artículos (mujeres siglo XVI y siglo XX), infografías (mujeres en la Ilustración) y seminarios sobre coeducación y violencia de género. Todo ello realizado en trabajo colaborativo interdepartamental, tomando de referencia el modelo de "investigación-acción" como marco metodológico y dentro del Proyecto de Innovación sobre la transversalidad del género en las metodologías de docencia universitaria y en las competencias del alumnado.

RESULTADOS

Se realizaron dos evaluaciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en la asignatura Historia de la Educación Social en España

1. Autoevaluación de las profesoras. Ambas docentes desde el inicio de la coordinación de la asignatura, tenían claro la importancia de visibilizar a las mujeres en la historia, poniéndolas en el lugar que les corresponde y ofreciendo referencias culturales básicas relacionadas con las mujeres. Siendo complejo encontrar material que ayuden a visibilizar las mujeres en diferentes etapas históricas. Esta falta de material, hizo que las propias profesoras utilizan diferentes metodologías, recursos y materiales (Videos,

infografías, seminarios, etc.) para la construcción de dicha perspectiva de género.

a. Como aspectos positivos que valoran las docentes, está la buena acogida que tuvo por parte de las alumnas y los alumnos, expresando el agradecimiento a las profesoras por ofrecerles esa nueva mirada de las mujeres, aunque las docentes piensan que el alumnado no ha sido lo suficientemente conscientes de la importancia de llevarlo a cabo y del esfuerzo que suponía.
b. Un punto débil es la dificultad para encontrar material y poder citarlo, así como encontrar historiadoras para incluirlas en la guía didáctica.
c. Un punto a favor y con perspectiva de futuro para poder mejorar, es que para los siguientes cursos se va a poder mantener la asignatura por parte de ambas profesoras e seguir construyéndola.

2. Evaluación de las alumnas y los alumnos

a. Respecto a la primera pregunta, ¿Qué les ha parecido la introducción de la perspectiva de género en esta asignatura (Hª de la educación Social)?. La mayoría del alumnado remarca la necesidad de trabajar desde una perspectiva de género como una manera de visibilizar a las mujeres. Señalan que les parece bien, siendo consciente que normalmente no se trabaja y no se tiene en cuenta. Además, indican, que les parece innovador trabajar desde esta perspectiva de género y reclaman que se haga desde más asignaturas, siendo un desafío didáctico, formativo y educativo.
b. En cuanto a la segunda pregunta, ¿Para qué crees que es importante la introducción de la perspectiva de género? Las alumnas y los alumnos indican que la introducción de la perspectiva de género es esencial para la promoción de la igualdad. El alumnado entiende que es clave para dar visibilidad a todas las mujeres de la historia y ver la historia desde los ojos de la mujer, ya que la historia por lo general ha sido escrita por hombres. También resaltan

la necesidad de comprender la realidad de manera completa (no solo las versiones, opiniones, intereses o preocupaciones de los hombres) y que todas las personas podamos participar y crear nuestro propio conocimiento desde una base en la que nos sentimos inidentificadas e incluidas.

c. En tercer lugar, en la pregunta tres, se preguntaba acerca de la introducción de la perspectiva de género en diferentes materiales y recursos (infografía, video, seminarios…) en que aspectos se debería hacer más hincapié? El alumnado está conforme con la inclusión de nuevos materiales para incluir la perspectiva de género. Les gustaría una mayor inclusión de textos escritos por mujeres, relatos en primera persona, etc.

d. En cuanto al apartado Observaciones, las alumnas y los alumnos indicaron que poner la mirada de género en una asignatura global es complejo, pero necesario para hacer efectiva una relación igualitaria y una docencia que visibilice y represente al 50% de la sociedad. Otros aspectos que el alumnado marcaron como temas que les gustaría trabar, relacionados con la inclusión de la perspectiva de género, fueron la cotidianidad de las mujeres de cada época, la evolución histórica del feminismo y bibliografía de mujeres.

CONCLUSIONES

El mundo actual es globalizado, los estados son cada vez más conscientes de la necesidad de un cambio, y la educación, sobre todo en valores, puede ser una herramienta imprescindible en ese nuevo horizonte. En todo este proceso, las universidades tienen un papel fundamental, entre multitud de valores a transmitir, la igualdad de género es uno de ellos. En la actualidad, resulta necesaria la inclusión de una perspectiva de género tanto en la investigación como en la docencia universitaria. No sólo porque se trate de un mandato legal, como hemos ido viendo a lo largo del trabajo (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Ley

orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2019-2022) de la Universidad de Valencia) sino, porque la Universidad debe de de-construir los enfoques tradicionales, en el papel predominante del hombre, ignorando a las mujeres. A lo largo del tiempo, un amplísimo número de mujeres han contribuido a la construcción y desarrollo de la Historia, es innegable, pero también es plausible que su visibilidad es escasa y que muchas de ellas han sido ninguneadas por el discurso histórico. Los motivos por los que esto es así son múltiples y complejos. Además, desde la docencia debemos no perpetuar acríticamente una versión de nuestra historia más mítica que plausible, deberíamos proponer unas guías didácticas que incluyan actividades y textos que, además de rigor y otras virtudes necesarias, permitan vislumbrar una versión más ajustada a la realidad de la dinámica histórica, incluyendo a las mujeres.

Este trabajo presenta la introducción de la perspectiva de género en Historia de la Educación Social en España, del Grado de Educación Social de la Universidad de Valencia. Los participantes de este trabajo son, por un lado, dos profesoras y por otro lado 172 alumnas y alumnos matriculados en dicha asignatura. Se utilizan dos instrumentos de evaluación cualitativa, un autoanálisis realizado por las profesoras y una evaluación del alumnado, que consiste en cuatro preguntas abiertas. Analizando los resultados, por parte de las profesoras, a nivel positivo se observa una buena acogida de las alumnas y los alumnos; además de tener posibilidad con la evaluación obtenida, de ir mejorando la perspectiva de género en esta asignatura para próximos cursos. Como dificultades, el poder encontrar más material y referencias bibliográficas de mujeres. Por parte del alumnado, los resultados nos indican que ellas y ellos son consciente de la invisibilización de las mujeres en la historia y la necesidad de cambiarlo, incluyendo referencias culturales básicas relacionadas con las mujeres, poniéndolas en el lugar que les corresponde, potenciando la elaboración de materiales y recursos e implicando a toda la comunidad educativa en este proceso de cambio.

Finalmente, los resultados son alentadores, motivando a las profesoras y los profesores a seguir trabajando la incorporación de la perspectiva de

género en la docencia universitaria, generalizando este trabajo a más guías docentes. Es fundamental, ofrecer al profesorado herramientas para que incorpore de manera efectiva la perspectiva de género en la docencia, fomentar la participación de cursos de formación continua en la mejora de su conocimiento sobre la incorporación de la perspectiva de género en su docencia e investigación, desarrollar proyectos de innovación docente relacionados con la perspectiva de género y elaborar materiales sobre docencia con perspectiva de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aqu catalunya (2018). Marc general per a la incorporación de la perspectiva de gènere en la docència universitària. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. https://bit.ly/35XxkjW

Asamblea general de la naciones unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. ONU. https://bit.ly/ 301Mxqy

Asamblea general de la naciones unidas (2015). Trasformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU. https://bit.ly/35TXF2f

Crue (2018). Memoria de Acciones Crue en materia de Agenda 2030. CRUE https://bit.ly/3qD3qtf

De la Rosa Ruiz, D., Giménez, P., & De la Calle, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la Universidad en la Agenda 2030. Prisma Social: revista de investigación social, 25, 179-202.

Gobierno de españa (2018). Plan de Acción Agenda 2030. Ministerio de Asuntos exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://bit.ly/2Y3lP65

Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna process by gender mainstreaming: A model for the integration of gender studies in higher education curricula. En Laura Grünberg (ed), From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Currículum in Higher Education. UNESCO.

Ley orgánica 1/2014, de 28 de diciembre, de medidas de protección integra contra la violencia de género. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 42166 a 42197. https://bit.ly/30Wpr5T

Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 12611 a 12645. https://bit.ly/3sGBuGC

III Plan de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (2019-2022). Universidad de Valencia. https://bit.ly/39LGEst

Menéndez, M. I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. Historia y Comunicación Social, 18, 699-710. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000

Morin, E. (2004). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós.

Naciones Unidas (2018). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. https://bit.ly/38Z1THP

Sanz, R., Serrano, A., & González, A. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. Revista Educação e Sociedade 41, 1-15. https://doi.org/10.1590/es.225347

Soriano, E. (2011). El valor de la educación en un mundo globalizado. Aula Abierta.

Velez-Ramírez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. Educación y Educadores, 11(1), 167-180.

Verge, R., & Cabruja, A. (2017). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptis de futur. Xarxa Vives d'Universitats. https://bit.ly/3it2y7A

ECOFEMINISMO

ECOLOGÍA Y FEMINISMO, SINERGIAS DIDÁCTICAS EN EL HORIZONTE 2030[21]

DRA. YOLANDA ECHEGOYEN SANZ
DR. ANTONIO MARTÍN EZPELETA
Universitat de València, España

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia educativa llevada a cabo con medio cententar de maestros en formación que tenía como objetivo principal estimular su conciencia sostenible. El eje de la misma era la implementación de una secuencia didáctica innovadora que presentaba el pensamiento ecofeminista de la mano de la lectura de la novela *Yabarí*, de Lola Robles (2017). Entre las actividades que integraban dicha secuencia, destaca la tarea creativa de preparar una suerte de guiones cinematográficos que pusieran de relieve el papel determinante de las mujeres en la preservación del medio ambiente, según las citadas tesis ecofeministas. Completa todo ello el análisis de los productos generados en la secuencia didáctica, así como de las valoraciones de los estudiantes sobre el tema y la propia secuencia didáctica, que fueron encuestados a tal efecto.

PALABRAS CLAVE

Creatividad, educación ambiental, formación de profesores, interdisciplinariedad, literatura.

[21] Este capítulo se enmarca en el Proyecto de Innovación UV-SFPIE_PID_1355514. Nombre de la directora: Yolanda Echegoyen Sanz. Título del proyecto: "Ciencias y Letras". Entidad Financiadora: Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València.

INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto de Innovación "Ciencias y Letras", que auspiciado por la Universitat de València explora las posibilidades educativas que supone la integración de contenidos y compentencias tradicionalmente compartimentadas en Ciencias y Letras (www.uv.es/ciencylet), se diseñó e implementó en el curso académico 2018-2019 una secuencia didáctica innovadora relacionada con el pensamiento ecofeminista. Esta secuencia tenía como objetivo principal desarrollar la conciencia sostenible de 47 estudiantes de la asignatura "Ciencias Naturales para Maestros" de 2.º curso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universitat de València. Acompañaba a este objetivo otros secundarios como la reflexión didáctica en torno a la integración de saberes y competencias como método eficaz para enseñar-aprender a partir de problemas o fenómenos claves como es el caso del ecofeminismo, cuya presentación, a su vez, satisfacía el objetivo de enriquecer los conocimientos ecológicos y feministas en el marco de la educación para la sostenibilidad.

Por lo que respecta a la secuencia didáctica en cuestión, esta se diseñó a partir del método de tareas complementarias y la generación de productos por parte de los estudiantes, que trabajaron colaborativamente. Así, se partió de la lectura de la breve novela *Yabarí*, de Lola Robles (2017), en la que existe un claro paralelismo entre el trato que reciben las mujeres y el medio ambiente por parte de los colonizadores del planeta Yabarí. Esta ficción de carácter juvenil, que pone claramente de relieve el papel protagonista de las mujeres en la protección del medio ambiente, sirvió para iniciar el proceso de sensibilizarse con la temática y su proyección artística. Además de actividades de comprensión lectora y análisis de la obra (que tradicionalmente parece que solo caben en las clases de Literatura y no en las de Ciencias), se impulsaron actividades reflexivas y creativas, que, bien en el formato de un póster, bien en la preparación de una especie de guion para una película de temática ecofeminista, querían conectar lo aprendido a partir de la novela con los problemas actuales del planeta en materia de sostenibilidad, incorporando para el caso del guion cinematográfico especialmente el desarrollo de la creati-

vidad. Esto último se secuenció en varias fases: la preparación de la sinopsis de una película de temática ecofeminista, la selección de un casting de actores y actrices para la misma (a partir de personajes famosos) y la descripción más detallada de una escena especialmente representativa de la película, que incluso se dramatizó en el aula.

Según se observa en los productos realizados y los cuestionarios contestados por los estudiantes, estos asimilaron perfectamente las tesis ecofeministas y las incorporaron a su reflexión sobre la sostenibilidad. También es muy notable su buena opinión sobre la secuencia didáctica y en especial su carácter transdisciplinar. Se concluye, pues, que el asunto ecofeminista resulta pertinente en el aula; ya que no solo contribuye a potenciar el debate ético, sino también a vehicular el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de un nodo temático en sí mismo interdisciplinar y de gran relevancia en el camino hacia la sostenibilidad que dibuja el Horizonte 2030.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La corriente de pensamiento ecofeminista

La corriente de pensamiento feminista denominada feminismo ecológico o ecofeminismo se ha convertido en un campo de investigación con autonomía propia dentro del magma de los estudios culturales. Básicamente, esta corriente pretende contribuir desde la reflexión académica y social a la organización de un mundo más sostenible (social, económica y medioambientalmente), en el que las mujeres jueguen un papel muy relevante, merced, entre otras cosas, a las actitudes y creencias proambientales superiores a las de los hombres (Gifford y Sussman, 2012).

Lo cierto es que este papel de las mujeres en la historia ha sido muy relevante en lo que tiene que ver con la defensa y protección del medio ambiente. Así, son muchos los proyectos puestos en marcha por mujeres o incluso luchas ecológicas libradas, independientemente de que no siempre hayan tenido un impacto social amplio, por no hablar de nutridos ejemplos de tareas silenciosas o calladas. Entre los estudios que podrían treaerse a colación para profundizar en todo ello, no pueden faltar

los de Sturgeon (1997), que traza un recorrido sobre el ecofeminismo ordenando las diferentes escuelas y corrientes, así como los repercuyentes trabajos de Mies y Shiva (1998), Shiva (2006), Puleo (2011) o Herrero (2016), todos ellos adscribibles a la corriente ecofeminista constructivista, que, a diferencia del ecofeminismo clásico, defiende que esta mayor cercanía de las mujeres con la naturaleza es un constructo social. En fin, el interesado encontrará útiles los números monográficos coordinados por Kerslake y Gifford (2013) y Phillips y Rumens (2016), que configuran un panorama actual y un banco bibliográfico notable.

1.2. Educación para la sostenibilidad y usos sociales en educación literaria. Acercamientos didácticos al ecofeminismo

La reflexión sobre el ecofeminismo ha trascendido, casi desde sus primeras etapas, la esfera de lo estrictamente filosófico y académico para situarse en el ámbito educativo. No podía ser de otra manera: el ecofeminismo tiene una vocación práctica y su afán es llegar a todas las capas sociales, algo que se propicia estratégicamente, claro, desde su presencia en los centros educativos. Pero este asunto cabe explicarse desde el punto de vista contrario: la educación para la sostenibilidad ha descubierto para sus fines la pertinencia de nutrirse de la reflexión ecofeminista. Y lo mismo cabe decirse para el caso de la educación literaria, que entre sus temas sociales predilectos se incluye la igualdad entre hombres y mujeres, la revalorización del papel de las mujeres y, de un tiempo a esta parte, la sostenibilidad y la protección del medio ambiente, alineándose, pues, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para la sostenibilidad (UN, 2015).

Todo ello explica la proliferación de estudios de calado más bien pedagógico, como los de Russell y Bell (1996), Henderson (1997), Gough (1999) o Spencer y Nichols (2010), claramente influidos por la denominada pedagogía de la liberación o pedagogía crítica. Del mismo modo, también se registran estudios desde la educación para sostenibilidad con una vocación más práctica, que suele incluir propuestas o incluso experiencias educativas relacionadas con el ecofeminismo. Especialmente relevantes son las que vienen impulsadas desde el área de la

Didáctica de las Ciencias Experimentales, con la que cabría relacionar los trabajos de Zell (1998), Andersson, Hussénius y Gustafsson (2009) o Echegoyen (2019). También se registran estudios relacionados con el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, como los de Martín y Echegoyen (2020; en prensa), que hay que poner en relación con una serie de estudios sobre la incorporación de la educación para sostenibilidad en la educación literaria, como el de Martos, Campos y Martínez (2017) o el repertorio de textos ecológicos para el aula de Carrillo y Balça (2019). En relación a esto, son muy interesantes las propuestas para la enseñanza de segundas lenguas, entre las que se incluyen las de Prádanos (2015) para el caso del español; López (2012), para el francés; o Flys (2015), para el inglés, que demuestran las importantes oportunidades educativas que brinda el ecofemismo en las aulas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

El objetivo principal de la secuencia didáctica era concienciar a los estudiantes sobre la situación medioambiental y social del planeta. Como objetivos secundarios cabe destacar los siguientes:

- Dar a conocer la corriente de pensamiento ecofeminista.
- Presentar los principales problemas medioambientales.
- Desarrollar competencias transversales como la comunicativa y la igualdad de género.
- Potenciar la creatividad de los alumnos.
- Fomentar el hábito de la lectura.
- Reflexionar sobre la integración de saberes y los beneficios educativos que esta favorece, así como sobre el enfoque didáctico de todo ello en las aulas de infantil y primaria.

2.2. Participantes

La experiencia se llevó a cabo con 47 alumnos de 2.º curso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria que se encontraban cursando la asignatura "Ciencias Naturales para

maestros" en el curso 2018-2019. La edad de los alumnos estaba comprendida entre los 19 y los 25 años, con una edad media de 20.06 ± 1.29 años. De los 47 alumnos un 93.6% eran mujeres y un 6.4% hombres.

2.3. Descripción de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica implementada es del tipo socioformativo (Tobón, Pimienta y García, 2010) y está estructurada por tareas para realizar en pequeños grupos colaborativos y en gran medida autónomos. Se estructuró en tres fases prototípicas: presentación, desarrollo de tareas y evaluación.

En primer lugar, se introdujo la filosofía ecofeminista mediante una clase magistral de la profesora en la que se hizo un pequeño recorrido por su evolución y corrientes principales, describiendo también algunos de los movimientos activistas más representativos con la que se relacionan, como el *Green Belt* en Kenia (desde 1977 ha plantado más de 51 millones de árboles y por el que consiguió el premio Nobel de la Paz Wangari Maatai).

A continuación, se leyó en pequeño grupo una serie de fragmentos de la novela juvenil *Yabarí* (Robles, 2017), aquellos precisamente en los que quedaba más patente el paralelismo existente en la obra entre el maltrato a las mujeres y la naturaleza por parte de los hombres. Conviene explicar que *Yabarí* es una novela adscribible al género de la ciencia ficción, y cuya acción se desarrolla en otro planeta. Con todo, es evidente que ese planeta se parece demasiado a la Tierra y que la frontera entre la ficción y la realidad es muy porosa.

A partir de aquí, los estudiantes respondieron a una serie de preguntas relacionadas con los textos que aseguraron la comprensión de los mismos. Luego, tuvo lugar un debate entre toda la clase abordando la reflexión ecologista y feminista, y la posibilidad de relacionar ambas en una matriz mayor como es el concepto de sostenibilidad, que las integra de manera evidente y mucho antes de que la sostenibilidad fuera conceptualizada a partir de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), por cierto.

Relacionado con estos asuntos, los estudiantes tuvieron que realizar dos actividades en pequeño grupo:

1. Diseñar una diapositiva-mural sobre la situación de las mujeres y el medioambiente en el planeta Tierra.
2. Preparar la ficha descriptiva o sinopsis de una película ecofeminista que tenían que crear.

La preparación de la segunda actividad comenzó en el aula, pues se pidió a los grupos (que se formaron de manera aleatoria) que decidieran el tema e incluso pequeño desarrollo de la trama de una posible película en la que se abordase al mismo tiempo algún problema medioambiental y la igualdad entre hombres y mujeres (una película ecofeminista). Se dejó un tiempo suficiente a los estudiantes para pensar los temas y tramas, y al final de la clase se pusieron en común las propuestas todavía en mantillas (entregaron un breve resumen a la profesora), pero que sirvieron para agrupar diferentes perspectivas sobre el ecofeminismo y decidir entre todos el tema que iba a ser desarrollado con más detenimiento. Entre los temas, cabe destacarse que se presentaron propuestas relacionadas con la pérdida de biodiversidad, la deforestación, los incendios o la contaminación y sobreexplotación de entornos marinos, pero la propuesta que suscitó más interés, y en consecuencia fue la elegida para trabajar con mayor profundidad, fue una que relacionaba muy simbólicamente la tala de árboles con la desaparición de mujeres.

A partir de aquí, cada grupo creó la trama de su propia película sobre este tema y entregó una ficha (por medio del Aula Virtual) de la película que debía incluir los siguientes aspectos:

- Título de la película.
- Protagonistas: nombres, características o incluso desarrollo de un casting virtual para elegir qué actores los encarnarían.
- Lugar y tiempo en que sucede la acción.
- Sinopsis de la película (breve resumen de un par de párrafos).
- Guion de una de las escenas que considerasen importantes para el desarrollo de la trama.
- Dos actividades didácticas destinadas a niños de primaria para abordar la temática ecofeminista en el aula.

En la última fase de la secuencia, que tuvo lugar al final del cuatrimestre, se pusieron en común las películas de tal modo que los alumnos explicaban la sinopsis y representaban la escena que habían escrito. Incluso se organizó una particular ceremonia de los Oscars, que sirvió para premiar "la mejor película ecofeminista de 2018" a partir de una votación y concluir la secuencia didáctica y el curso de una manera lúdica.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de las películas ecofeministas

A partir de la idea principal elegida entre todos se prepararon, en grupos de 3 o 4 estudiantes, trece películas ecofeministas, cuyos títulos se muestran a continuación:

1. Narilatha.
2. El vínculo.
3. Hug a woman.
4. De-ForestA2.
5. Un mundo mejor.
6. La cara oculta del Yucatán.
7. Venus.
8. Las mujeres de los robles.
9. Conectando raíces.
10. La leyenda del hilo verde.
11. Bajo la mirada de los árboles.
12. El descubrimiento de las grosellas de Bialowieza.
13. Las desapariciones del Eume.

A pesar de tratarse todas de películas con la misma temática, en las que la tala de árboles se relacionaba con la desaparición de mujeres, la creatividad de los estudiantes quedó de manifiesto en la variedad de acercamientos a dicha idea principal. Mostramos como ejemplo las sinopsis de algunas de ellas:

Un mundo mejor

Un suceso terrible cambia la vida de muchas mujeres. La construcción masiva de empresas en una pequeña población, Villarobledo, provoca

que empiecen a ocurrir situaciones jamás esperadas. Cada vez que un árbol se tala, sorprendentemente desaparece una mujer. ¿Qué está ocurriendo? ¿Por qué ellas? La población, poco a poco, irá descubriendo las confabulaciones que se esconden detrás de este perdido y lejano pueblo y qué sucede con las mujeres desaparecidas, las "elegidas". ¿Dónde se encontrarán…?

La cara oculta del Yucatán

Península del Yucatán. Año 2016. La codicia de las empresas constructoras supera cualquier límite, cualquier frontera, cualquier pueblo. El territorio devastado supera la extensión territorial de Ciudad Juárez, 253.000 hectáreas de selva y bosque han sido destruidas en el último año en México. A la desaparición de vegetación se ha sumado la desaparición de mujeres. México es uno de los países con tasas de desaparición de mujeres más altos; en los últimos dos años han desaparecido más de 10.000 mujeres. Prácticamente, cada árbol talado coincide con una mujer desaparecida. A través de esta película-documental conocemos la historia y destino de tres mujeres.

De-ForestA2

Sin saber de dónde aparece una empresa llamada de-ForestA2, el Amazonas ha entrado en una puja y esta lo ha comprado. Nadie sabe por qué motivo. Esta empresa está dirigida por una sociedad alienígena. ¿Cuál es su plan? Cuidar del pulmón de la tierra: la selva del Amazonas. Todo va bien hasta que los humanos se cuelan en el territorio y empiezan a talar árboles. Entonces, por cada árbol que se llevan desaparece una mujer. La humanidad empieza a entrar en caos. ¿Quién está secuestrando a las mujeres? ¿Por qué? Finalmente, un niño se da cuenta de que son los alienígenas los que están detrás de todo. Descubre que para hacer que vuelvan las mujeres tendrán replantar cada uno de los árboles talados y ser conscientes del daño que producen a la naturaleza. De esta forma los habitantes de la Tierra empiezan a ser conscientes de la importancia del cuidado del medio ambiente y de lo poco que valoraban a las mujeres hasta el momento...

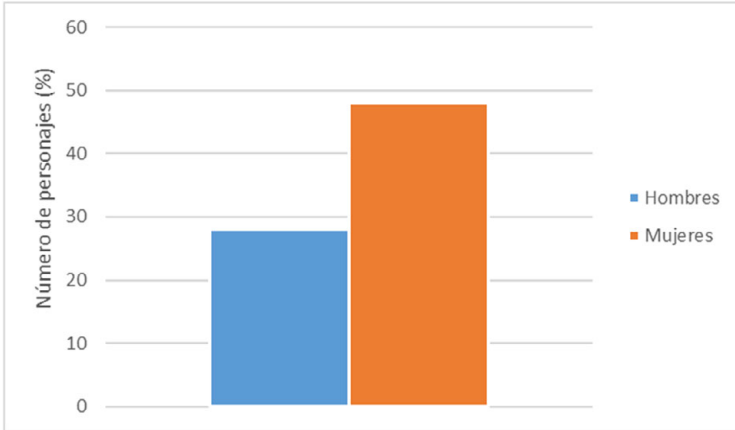
Hug a woman

R.W. Valley es el nuevo objetivo del magnate de la cosmética Charles Mackarious, dueño de M.C. corporation, quien planea asentar su nueva sede industrial en las faldas de la ciudad y para ello no dudará en despejar del paisaje todo aquello que se interfiera en su camino. Sin embargo, se llevará una gran sorpresa al ver que sus planes se ven retrasados por la investigación de la periodista Simone Wollstonecraft, quien considera que la construcción de la nueva planta está relacionada con una serie de feminicidios y desapariciones producidas en los últimos meses en R.W. Valley. Wollstonecraft junto con Mary Allen, una criminóloga cuya hija ha desaparecido y Berta Smith, una ecologista imparable, iniciarán el movimiento "Hug a woman" en su intento por demostrar la relación entre los asesinatos y la construcción de la nueva industria.

El análisis de los personajes, el tiempo y el lugar en el que se desarrolla la acción, se muestra en las figuras 1-4, facilitando de esta manera un acceso a los componentes de las tramas. En este sentido, es interesante el dato de que las películas propuestas tienen entre 3 y 16 personajes con nombre y cuya descripción se incluye en la ficha de la película, siendo 6 el número de protagonistas más común (en 5 de las películas). De este total de 76 protagonistas con nombre el 63% son mujeres y el 37% hombres (ver figura 1).

En general los personajes descritos no tienen características especiales, pero en la película "Un mundo mejor" todas las mujeres protagonistas tienen nombres propios relacionados con la naturaleza: Esmeralda, Margarita, Azucena, Rosa, Coral, Iris, Jazmín. En la película "Bajo la mirada de los árboles", las protagonistas son mujeres relevantes o ligadas al movimiento ecofeminista: Rachel Carson, Jane Goodall, Wangari Mathaai, Vandana Shiva.

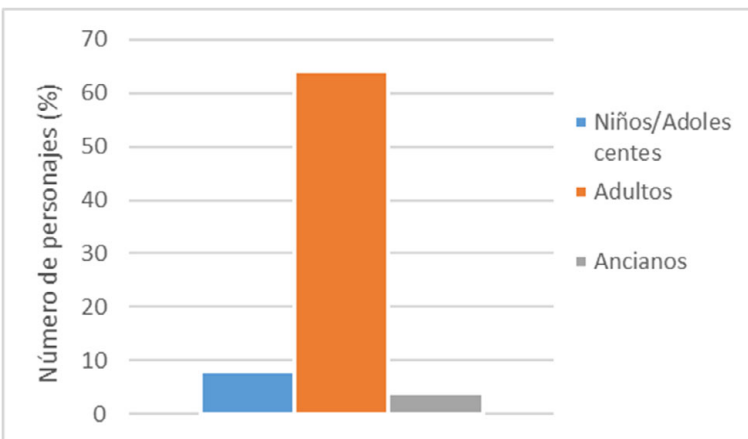
Figura 1: Género de los personajes



Fuente. Elaboración propia

La mayoría de los personajes descritos (el 84%) son personas adultas entre 20 y 65 años (ver figura 2), aunque en algunas de las películas se incluyen también niños y ancianos como personajes importantes, en un 38.5% de las películas aparecen niños y en un 30.8% ancianos. En la película "De-ForestA2" tres de los protagonistas descritos son extraterrestres de nombre Rhoj, Oms y Gma.

Figura 2: Edad de los personajes

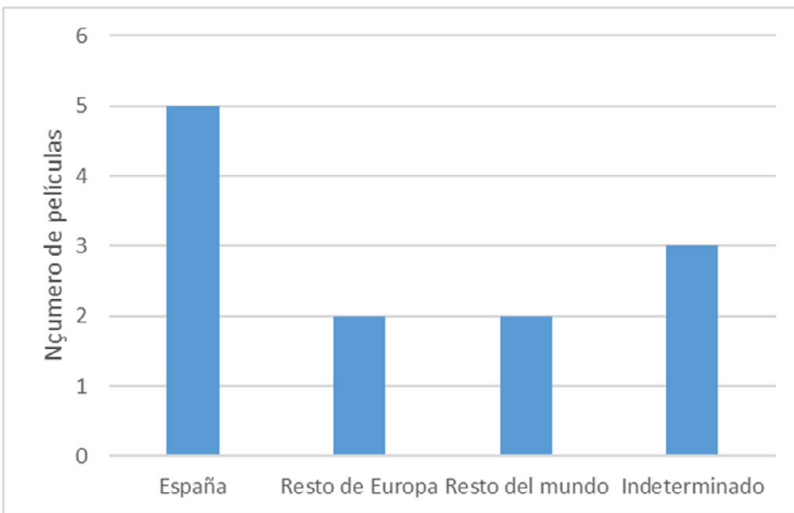


Fuente. Elaboración propia

El casting virtual se compone principalmente de actores y actrices españoles (Paula Echevarría, Úrsula Corberó, Penélope Cruz, Blanca Suárez, José Sacristán, Jaime Lorente, Pablo Casas, etc.), aunque también aparecen bastantes actores de Hollywood (Miley Cyrus, Demi Lobato, Meryl Streep, Johnny Depp, Marlon Brando, Ian Somerhalder, etc.) o incluso de otras nacionalidades como Francesco Testi.

En cuanto a la ubicación de la acción en las películas, la mayoría no cambiaban de lugar a lo largo de la acción y estaban ambientadas en pueblos o ciudades españoles o no se especificaba el lugar (un 42% y un 25% respectivamente; ver figura 3). En la película "Venus" la acción se reparte entre un lugar indeterminado de la Tierra y el planeta Venus.

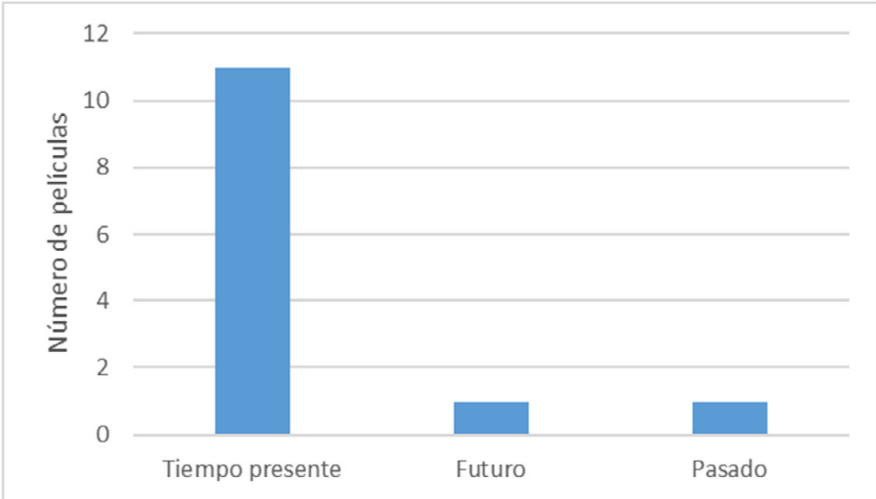
Figura 3: Lugar en el que se desarrolla la acción



Fuente. Elaboración propia

Casi la totalidad de las películas se sitúan en el tiempo presente (ver figura 4), en concreto entre 2015 y 2018 (recordemos que esta propuesta didáctica se implementó en el curso 2018-2019). La película "Bajo la mirada de los árboles" se ambientó en el siglo XX, en concreto a finales de la década de 1980; y la película "De-ForestA2" tiene lugar en el futuro, en el año 2030.

Figura 4: Tiempo en el que se desarrolla la acción



Fuente. Elaboración propia

3.2. Actividades didácticas propuestas

Cada uno de los grupos tenía que preparar dos actividades didácticas relacionadas con la ecología o el ecofeminismo para llevar a cabo con niños de primaria. En general, las actividades se centran más en uno de los dos aspectos, pero también hay propuestas que son capaces de integrar la filosofía ecofeminista de manera integrada. Se muestran a continuación algunas que son representativas.

Actividad 1

La actividad consiste en realizar una excursión con los alumnos a plantar árboles en una zona deforestada. Se les proporcionarán planteles de pinos para que sea más sencilla la reforestación de la zona. Una vez estén plantados los árboles, cada niño habrá elegido previamente con su familia el caso de una mujer que haya pasado a la historia por su lucha, trabajo y/o sufrimiento (mujeres víctimas de la violencia de género, de la trata, de abusos...). Mediante el uso de las TICS, cada uno se informará para conocer el caso de una de ellas. El día de la excursión, se repartirán placas con los nombres de las mujeres elegidas para nombrar a los nuevos

árboles como símbolo de recuerdo y homenaje. La finalidad de esta actividad es que los niños conozcan la gran cantidad de mujeres que han sufrido por el hecho de ser mujeres y que aprecien la vida desde el principio mediante la plantación de los árboles" (Actividad preparada por el grupo de la película "La cara oculta del Yucatán").

Actividad 2

Esta actividad consiste en realizar una especie de circuito: su trayecto nos llevará a descubrir el premio final. Los niños seguirán una serie de pistas que se encuentran unidas a los envases que van encontrando. Por ejemplo, una lata de refresco estará unida a la siguiente nota: "Si sigues todo recto encontrarás flores amarillas, del mismo color del contenedor que está al lado de las sillas". Es aquí donde encontrarán el siguiente envase con la próxima pista, así sucesivamente. Finalmente, llegarán al cofre de tesoro, donde verán un didáctico audiovisual sobre la importancia de las tres R: Reducir, Reutilizar y Reciclar. Así, los envases que han ido encontrando son envases mágicos, es decir, pueden reutilizarse y transformarse en otros objetos: botellas de plástico: maracas; envase del yogurt: teléfono de los vasos; botellas de detergente: portalápices. (Actividad preparada por el grupo de la película "Un mundo mejor").

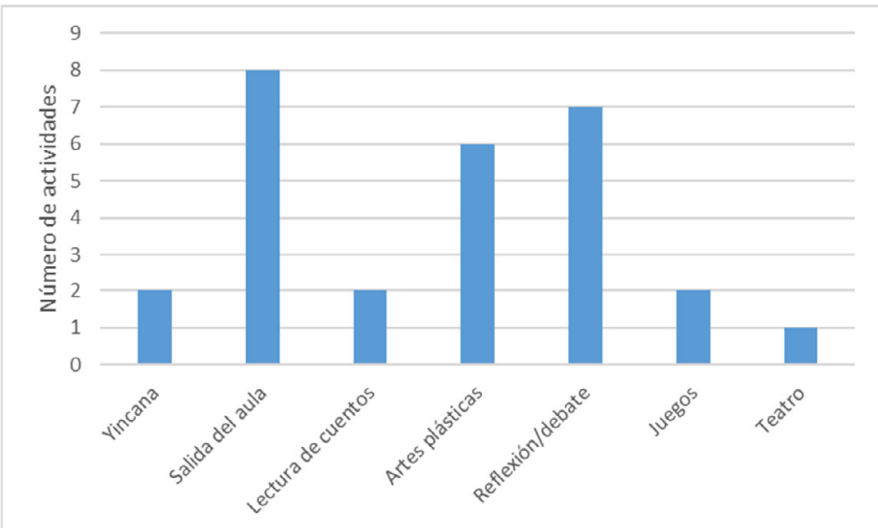
Actividad 3

¿Qué haríamos sin nuestra mamá? ¿Qué haríamos sin las mujeres? ¿El medio ambiente sería el mismo? Estas son algunas de las preguntas para plantear esta actividad. La dinámica se realizará de manera individual. En primer lugar, se llevará a cabo una detección de conocimientos previos sobre el pensamiento que tienen los alumnos respecto a la mujer por un lado y a la naturaleza por otro. De este modo se tratará de concluir y hacer ver sobre la importancia que tienen las mujeres en la naturaleza y como la propia naturaleza es nuestro lugar de vida, nuestra mamá. Para poder plasmar esta idea se repartirá a cada alumno un símbolo de la mujer impreso en una cartulina A3. Previamente a esta sesión, se les pidió que trajeran materiales ambientales (palos, hojas, semillas) y con ello decorarán y rellenarán este símbolo. Del mismo modo podrán pegar imágenes de caras de mujeres (conocidas, de su familia). Cada símbolo se pegará para completar otro más grande y conformar el logo

de la mujer a base de recursos naturales. Se hará una reflexión final. (Actividad preparada por el grupo de la película "Las desapariciones del Eume").

En fin, como se puede observar en la figura 5, mayoritariamente las actividades preparadas se pueden relacionar con salidas del aula a entornos naturales (a plantar árboles, observar la naturaleza o recoger basura), con las artes plásticas (realización de dibujos, mandalas, carteles o murales, en ocasiones incorporando elementos naturales como palos, hojas secas, etc.) o actividades de reflexión o debate sobre cuestiones relacionadas con la conciencia ecológica y/o el feminismo. También se incluyen actividades de tipo yincana en el patio del colegio, representaciones teatrales, juegos simbólicos o la lectura de cuentos. En concreto los alumnos proponen leer las obras *Uno para Bruno y Bruno para todos*, la historia de un árbol que querían talar, y *Las chicas son guerreras, 26 rebeldes que cambiaron el mundo*.

Figura 5: Tipos de actividades propuestas



Fuente. Elaboración propia

3.3. Opiniones de los alumnos

En un cuestionario final al terminar el cuatrimestre se preguntó a los alumnos acerca de distintos aspectos relacionados con esta secuencia didáctica. Un resumen de una selección de estas cuestiones y sus respuestas puede encontrarse en la tabla 1.

Tabla 1. Respuestas de los alumnos a las preguntas del cuestionario final

Pregunta	**Mucho**	**Bastante**	**Poco**	**Nada**
¿Te pareció interesante el tema del ecofeminismo que trabajamos en clase?	72.3%	27.7%	-	-
¿Te parecieron interesantes los fragmentos de la novela Yabarí leídos en clase?	55.3%	38.3%	4.3%	2.1%
	Sí	No	Tal vez	
¿Conocías este movimiento feminista?	29.8%	70.2%	-	
¿Leerías la novela completa?	25.5%	8.5%	66%	
¿Crees que existe un paralelismo entre el tratamiento a las mujeres y a la naturaleza en nuestro planeta como sucedía en el planeta Yabarí?	76.6%	2.1%	21.3%	
¿Crees que es importante tratar el feminismo en la universidad?	100%	-	-	
¿Y en las escuelas?	100%	-	-	

Fuente: Elaboración propia

Se puede comprobar cómo casi tres cuartas partes de los estudiantes desconocían este movimiento feminista antes de realizar esta secuencia didáctica y, sin embargo, a todos les pareció muy o bastante interesante abordarlo en las clases. Casi la tototalidad de los alumnos consideran que los fragmentos de la novela seleccionados para leer en clase fueron muy (55.3%) o bastante (38.3%) interesantes y únicamente un 8.5% descarta leer la novela completa. Por otro lado, salvo un 2.1%, los estudiantes identifican los sucesos ocurridos en la ficción, ese paralelismo entre lo que les sucede a las mujeres y a la naturaleza, con situaciones que se dan también en nuestro planeta.

Del análisis de las respuestas podemos deducir que los estudiantes consideran pertinente e importante trabajar cuestiones feministas en el aula. Y también que el desarrollo de ello puede beneficiarse de la reflexión ecofeminista, integrando aspectos de una manera transversal.

En cuanto a aspectos más prácticos del trabajo, la mayor parte de los estudiantes afirma que no encontró dificultad a la hora de preparar las películas ecofeministas. Con todo, algunos estudiantes apuntan a que la parte más difícil fue la idea principal, conseguir hacer atractiva la película, decidir el guión, la redacción de los diálogos, la caracterización de los personajes o ponerse de acuerdo dentro del grupo.

Las opiniones de los alumnos acerca de la última fase, nuestra particular ceremonia de los Oscars son todas muy positivas, un 56'5% la calificaron como divertida, un 19'6% como entretenida, un 19'6% como interesante y un 10'8% como diferente, aunque la describen también con otras palabras como *original*, *graciosa*, *didáctica agradable*, *enriquecedora* o *didáctica*.

En cuanto a cómo abordarían este tipo de temáticas con sus futuros alumnos, los estudiantes son capaces de diseñar un nutrido número de actividades, muy heterogéneas y siempre dinámicas (representaciones teatrales, preparación de murales…), que se benefician a su vez de recursos y materiales como cuentos o películas, replicando actividades llevadas a cabo en la secuencia y generando, pues, una transposición didáctica muy interesante para su formación. Terminemos ahora con la cita de la opinión de un par de alumnos, que vienen a resumir algunos de los objetivos que se perseguían al inicio de la secuencia:

> Con mis alumnos la abordaría desde varios puntos: primero, les explicaría todas las mujeres que han contribuído en la educación tanto de ciencias como de letras y que no aparecen en los libros, les haría reflexionar sobre los estereotipos y los cánones que existen hacia las mujeres a través del visionado de anuncios publicitarios, de artículos, de noticias, de su propia experiencia, etc. Además, también trataría la condición de las mujeres en los países subdesarrollados para compararla con el nuestro y conocer más su mundo para llegar a conclusiones. (V.A.)

> Ha sido una actividad muy interesante, donde hemos disfrutado de las ciencias y de la educación ambiental, sobre todo, hemos conocido el ecofeminismo. (F.L.)
> La forma en la que la hemos trabajado en clase me ha parecido muy interesante, por tanto, con mis futuros alumnos lo haría mediante la literatura infantil y realizando actividades dinámicas posteriormente. (A.S.)

En fin, son muchas las opiniones de los estudiantes que giran en torno a estas ideas sobre el interés de profundizar en las competencias transversales y los enfoques inter o incluso transdisciplinares. Esto no deja de ser una manera de concluir el rendimiento de esta secuencia, que como mínimo parece que hizo pensar a los estudiantes y les dejó un buen recuerdo. Recapitulemos, para finalizar, unas breves conclusiones.

4. CONCLUSIONES

En el contexto de la integración de saberes y la apuesta por propuestas educativas interdisciplinares, la corriente de pensamiento del ecofeminismo supone una oportunidad clara para desarrollar al unísono valores relacionados con la sostenibilidad, como la revaloración del papel de las mujeres y la protección del medio ambiente. El hecho es que el ecofeminismo supone en sí mismo una apuesta por la transformación social y la sensibilización con los problemas relacionados con la deriva poco sostenible y la callada voz de las mujeres y su liderazgo también silenciado en la preservación de la naturaleza. Estos objetivos son compartidos claramente por los modernos enfoques educativos de la educación para la sostenibilidad o educación ambiental, así como la educación literaria.

La secuencia aquí descrita demuestra la posibilidad de alinear los objetivos del ecofeminismo con la formación de los futuros maestros, en un camino que supone a su vez la transposición didáctica de todo ello y la reflexión sobre cómo contribuir a sensibilizar a los niños sobre estos problemas relacionados con la sostenibilidad. Contamos con una nutrida literatura ecológica o ecoliteratura que ilustra perfectamente el ecofeminismo, tal es el caso de la novela trabajada, *Yabarí*, y que fácilmente puede transmutarse en material didáctico al generar espacios educativos

muy interesantes para desarrollar competencias y sensibilidades de unos estudiantes que tienen que interiorizar contenidos y procedimientos para enseñarlos de forma eficaz a los niños. La secuencia aquí descrita, a juzgar por los resultados analizados y las opiniones de los propios estudiantes, sirve para estos loables fines.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andersson, K., Hussénius, A. & Gustafsson, C. (2009). Gender Theory as a Tool for Analysing Science Teaching. Teaching and Teacher Education, 25(2), 336-343.

Carrillo García, E. & Balça, Â. (2019). Literatura infantil y juvenil ecologista y educación medioambiental. En Campos, M.; Quiles, M.C. (Eds.), Repensando la didáctica de la lengua y la literatura (pp. 191-203). Visor Libros.

Echegoyen Sanz, Y. (2019). Sostenibilidad y género. El ecofeminismo y su dimensión educativa. En Rausell, H.; Talavera, M. (Coords.), Género y Didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica, (pp. 225-246). Tirant lo Blanc.

Echegoyen Sanz, Y. & Martín Ezpeleta, A. (en prensa). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(1).

Flys Junquera, C. (2015). Ecocrítica y ecofeminismo. Diálogo entre la filosofía y la crítica literaria. En Puleo, A.H. (Coord.), Ecología y género en diálogo interdisciplinar, (pp. 307-320). Plaza y Valdés.

Gifford, R. & Sussman, R. (2012). Environmental Attitudes. In Clayton, S.D. (Ed.), The Oxford handbook of environmental and conservation psychology, (pp. 65-80). Oxford University Press.

Gough, A. (1999). Recognising Women in Environmental Education Pedagogy and Research: Toward an Ecofeminist Poststructuralist Perspective. Environmental Education Research, 5(2), 143-161.

Henderson, K.A. (1997). Ecofeminism and Experiential Education. The Journal of Experiential Education, 20(3), 130-133.

Herrero, Y. (2016). Una mirada para cambiar la película. Ecología, ecofeminismo y sostenibilidad. Ediciones Dyskolo.

Kerslake, L. & Gifford, T. (Coords., 2013). Feminismo/s. Revista del centro de estudios sobre la mujer de la Universidad de Alicante, monográfico Ecofeminismo/s: mujeres y naturaleza.

López Mújica, M. (2012). Literatura, ecología y educación. En VV. AA., Comunicación y escrituras. En torno a la lingüística y la literatura francesas, (pp. 531-540). Prensas Universitarias de Zaragoza.

Martín Ezpeleta, A. & Echegoyen Sanz, Y. (2020). Actitudes medioambientales en el aula de literatura. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(1), 184-202.

Martos Núñez, E., Campos Fernández-Figares, M. & Martínez Ezquerro, A. (2017). Superando la dicotomía entre humanidades y ciencias. De las narrativas míticas a la difusión científica a través de la cultura del agua. CTS. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 12(35), 177-182.

Mies, M. & Shiva, V. (1998). La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción. Icaria.

Phillips, M. & Rumens, N. (Eds., 2016). Contemporary Perspectives on Ecofeminism. Routledge.

Prádanos, L.I. (2015). La enseñanza del español en la era del antropoceno. Hacia la integración de la sostenibilidad en las clases de español como lengua extranjera. Hispania, 98(2), 333-345.

Puleo, A.H. (2011). Ecofeminismo para otro mundo posible. Cátedra.

Russell, C.L. & Bell, A. C. (1996). A Politized Ethic of Care: Environmental Education from an Ecofeminist perspective. In Warren, K. (Ed.), Women's Voices in Experiential Education, (pp. 172-181). Kendall Hunt.

Shiva, V. (2006). Earth Democracy: Justice, Sustainability and Peace. Zed Books.

Silvia, P.J., Nusbaum, E.C., Berg, C., Martin, C. & O'Connor, A. (2009). Openness to Experience, Plasticity, and Creativity: Exploring Lower-order, High-order, and Interactive Effects. Journal of Research in Personality, 43, 1087-1090.

Spencer, M.E. & Nichols. S.E. (2010). Exploring Environmental Education Through Ecofeminism: Narratives of Embodiment of Science. In Bodzin, A.; Shiner Klein B.; Weaver, S. (Eds.), The Inclusión of Environmental Education in Science Teacher Education, (pp. 255-266). Springer.

Sturgeon, N. (1997). Ecofeminist Natures: Race, Gender, Feminist Theory and Political Action. Routledge.

Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson-Prentice Hall.

UN (2015). Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Zell, S.K. (1998). Ecofeminism and the Science Classroom: A Practical Approach. Science Education, 7(2), 143-158.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LA INCLUSIÓN DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS FEMINISTAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA SUPERIOR PARA MEJORAR LA IMPLICACIÓN DE LAS ESTUDIANTES. PLUMK!

Sata García Molinero
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

El presente proyecto de investigación tiene como principal objetivo incrementar la implicación de las estudiantes de educación artística superior a través de la implementación de prácticas artísticas feministas. Para ello se ha recolectado una serie de características comunes tanto de colectivos artísticos como de proyectos pedagógicos ligados al feminismo para plantear y evaluar un método que ha sido puesto en práctica con estudiantes de tercero de Grado de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, feminismo, educación superior, prácticas artísticas.

INTRODUCCIÓN

Plumk! Es una herramienta artístico-pedagógica desarrollada con la ayuda de un contrato predoctoral UCM en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Durante los meses de octubre, noviembre, diciembre y enero de 2020 y 2021 se llevó a cabo en cuatro grupos de la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística, asignatura de tercer curso del Grado de Bellas Artes.

Plumk! nace desde la necesidad e inquietud de construir una educación artística comprometida con sus circunstancias. Por ello dos de los elementos más destacables de la misma son la mirada feminista y la búsqueda de la implicación.

Por un lado la mirada feminista, entendida como un conjunto de "perspectivas que denuncian y combaten la discriminación, opresión y explotación de las mujeres, retienen que la categoría sexo estructura lo social, la mirada, el lenguaje, el arte, su campo y sus instituciones conjugando dimensiones estéticas y políticas" (Arakistain & Méndez, 2019). De esta manera se conforma un punto de partida que vertebra la aplicación de estas caracterísricas a través de las prácticas artísticas y artistico-educativas, esto es, no solo se han tenido en cuenta las características generales del movimiento feminista, además se ha profundizado en las metodologías desarrolladas en el movimiento de las mujeres y en concreto en la pedagogía artística feminista desde los años 70 hasta la actualidad.

Por otro lado Plumk! aborda la búsqueda de la implicación de las estudiantes en el marco de la educación artística superior. Entendiendo la implicación como la suma de los aspectos conductuales, afectivos y cognitivos "y a la conveniencia de avanzar hacia una visión multidimensional de constructo "implicación" que los integre simultáneamente" (González, 2010, p. 12).

De esta forma se ha propuesto una herramienta donde a través de las prácticas artísticas feministas se puede alcanzar una mayor implicación multidimensional de las estudiantes.

1. OBJETIVOS

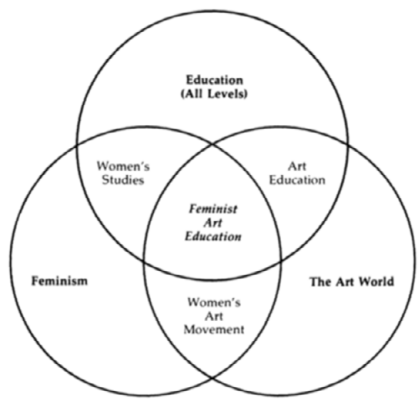
- Establecer un número concreto de premisas basadas en las prácticas artísticas feministas para diseñar una metodología aplicable a la educación artística superior
- Diseñar una metodología que encarne las características de las prácticas artísticas feministas para su implementación en el marco de la educación artística superior
- Evaluar si la metodología creada mejora la implicación de las estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la UCM

2. METODOLOGÍA

2.1. PLANTEAMIENTO TEÓRICO DEL MÉTODO

En la década de los años 70, como consecuencia del Women´s art movement iniciado en los años 60, comenzaron a surgir por primera vez en la historia diferentes propuestas entorno a la educación artística feminista, que según la autora Renee Sandell sería "un hibrido entre el feminismo como ideología y la teoría y práctica de la educación artística" (Sandell, 1979, p. 18).

Figura 1. Educación artística feminista



Nota. Adaptado de Feminist Art Education: An Analysis of the Women's Art Movement As an Educational Force (p. 2) R. Sandell, 1979.

Como podemos observar en la figura 1 la educación artística feminista nacería de la suma de la esfera de lo académico (educación) la experiencia (The Art Word) y el compromiso social (Feminismo) y tendría entre sus principales objetivos "educar a artistas a través del feminismo o educar sobre feminismo a través del arte" (Sandell, 1979, p. 18).

Algunos de los máximos exponentes de estas prácticas se concentrarían en California donde las artistas Judy Chicago y Miriam Schapiro iniciaron el **Feminist Art Program**, primer programa de Arte Feminista de los Estados Unidos. Este programa cuyo germen se sitúa en la universidad de Fresno se terminó de formalizar en el Cal Arts de California. Basándonos en los testimonios de las creadoras del programa podemos enumerar las siguientes características:

- Colectivo no mixto. Todas las participantes del programa eran mujeres.
- Todas las participantes tenían la misma relevancia en el programa, incluidas las docentes. A través de realizar cambios en la disposición del espacio (se sentaban en círculo) o de seleccionar los temas de discusión de manera colectiva se conseguía romper las dinámicas verticales de transmisión de conocimiento profesora-alumna.
- Transformación de lo trivial en relevante. Se establecieron leyes de consentimiento estético mutuo para apoyar al grupo. De esta forma elementos que se consideraban triviales en la creación artística (muñecas, medias, almohadas…) pasaron a ser elementos legítimos de creación. A través de estas experiencias y objetos cotidianos se trabajaba sobre todos los aspectos que estos pudiesen abarcar: color, textura , efectos psicológicos, usos… generando un lenguaje y simbología propios en un espacio seguro.
- Espacio propio. El programa de Arte Feminista tenía un espacio físico propio en el Cal Arts para el desarrollo de las actividades del programa.
- Persecución de un proyecto común. Además de las características anteriormente citadas, el Programa de Arte Feminista se centró en desarrollar el proyecto Womanhouse, lo que sería para

muchas de ellas el primer espacio donde poder mostrar su trabajo fuera del ámbito académico.
- La vida y experiencias personales de las componentes se vuelve el contenido de su arte.

A partir del año 1981 como consecuencia del descenso de interés en programas educativos alternativos, la situación política y el desarrollo de otras iniciativas por parte de las fundadoras, el FSW se extingue dando paso a una nueva iniciativa desarrollada en el mismo espacio por participantes de segunda generación y constituida por las "extension program classes" que se desarrollaban dentro del FSW. Así nace el **Woman`s Building Educational program** (EP) que se centraría en la profesionalización de las mujeres en el ámbito artístico y que cesaría su actividad en el año 1991.

Toda esta trayectoria fue recogida por la autora Faith Wilding (Wilding, 1977, como se citó en Brown, 2011, p. 152), la cual recogió las características de este programa de la siguiente manera:

- Concienciación
- Construir un contexto y ambiente femenino
- Referentes femeninos
- Permiso para ser ellas mismas y estímulo para crear desde su propia experiencia

Más tarde añadiría:

- Trabajo colectivo y colaborativo
- Explotar las jerarquías materiales y las prácticas artísticas altas/bajas y recuperar los valores positivos de las prácticas desacreditadas o marginadas

En la actualidad muchas de estas prácticas pueden resultar anacrónicas, ya que algunas de las características mencionadas por Wilding son propias de la lucha feminista de los años 70, de esta forma Brown propone en 2011 la siguiente reformulación de los principios propuestos por Wilding:

- Teachers can learn to listen—really listen—to the diverse voices of their students. (…) Supporting studentsin finding their voices can lead to the emergence of what Belenky et al. term subjective knowing (…) This move facilitates connected learning.
- The curriculum can be shifted from Euro-centered, male canons to acknowledgment of the validity of many traditions, from authoritarian paradigms of objective "truths" to recognition that many socalled truths are in fact relative.
- Teachers can incorporate many and varied role models.
- The teacher must acknowledge that she, too, is involved in the learning process; she must recognize that education is a cycle that moves from life to the classroom and back to life again.
- Learning can involve collaboration and teamwork.
- Education can focus on dissolving the polarities of male/female, good/evil, culture/nature, master/servant, etc. (Otis College of Art and Design, 2011, p. 154-156)

El trabajo de las artistas de los años 70, perpetuado en la actualidad por figuras como Suzanne Lacy, Faith Wilding, Barbara Kruguer, Yayoi Kusama o Mónica Mayer da paso a una serie de prácticas artísticas y educativas que partirán de una revisión crítica de la primera irrupción del movimiento artístico feminista.

De esta forma durante las décadas de los 80 y los 90 pondrían en evidencia los supuestos logros conseguidos demostrando que problemáticas como la equidad habían tenido cabida en la teoría pero no en la práctica. Comienza un periodo donde además de visibilizar la carencia de mujeres en las instituciones artísticas, se denuncian los estereotipos y convenciones sobre la mujer en la historia, esta vez evidenciando los códigos sociales y aproximándose a una mirada interseccional gracias a la irrupción de colectivos racializados y disidentes. Un enfoque que sumó, además del género, la clase, la etnia o la orientación sexual como categorías sociales construidas, que no biológicas, e interrelacionadas.

En las prácticas artísticas esta mirada multifocal se trabajaría de forma tanto individual como colectiva y adaptaría las más diversas formas. Algunas de las artistas y colectivos que encarnaron estas características serían Barbara Kruger, Jenny Holzer, Cindy Sherman, Sophie Calle o colectivos como Guerrilla Girls (Estados Unidos) Polvo de Gallina Negra (México) V Girls (Estados Unidos) Mujeres Creando (Bolivia) o The Woman´s Building (Estados Unidos) mencionadas anteriormente.

Teniendo en cuenta las particularidades de cada una de sus prácticas, encontramos una serie de características comunes que recorren en menor o mayor medida el trabajo de las mujeres de este periodo:

- Pluralismo
- Una estética propia
- Uso del espacio público
- Humor e ironía
- Interdisciplinariedad
- Activismo

Todas estas características se encarnarían en prácticas artístico educativas en diferentes contextos. Así encontraremos colectivos que se aproximarían a la educación desde las prácticas artísticas e iniciativas que estando enmarcados en el contexto educativo emplearían este tipo de prácticas artísticas.

El primer caso, colectivos artísticos que se aproximarían a la educación desde las prácticas artísticas, serán colectivos como Polvo de Gallina Negra con proyectos como ¡MADRES! o Guerrilla Girls ofreciendo exhibiciones de 35 obras enviando los archivos de sus posters a las instituciones interesadas en mostrar su trabajo incluyendo en ocasiones ponencias o talleres. Ambos colectivos trabajaban desde el activismo, el pluralismo, la interdisciplinariedad, desarrollando en muchas ocasiones su trabajo en espacios públicos, con un fuerte componente humorístico o sarcástico y generando una línea de producción propia caracterizada por técnicas como el grafiti, la cartelería o la performance, técnicas o herramientas que todavía no habían sigo legitimadas por el espera del arte.

El compromiso social que funcionaba como motor de estos colectivos las impulsaría a desarrollar su obra en espacios como museos, bibliotecas, universidades, manifestaciones o casas privadas, mostrando un contenido contra hegemónico a través de cifras, consignas y la visibilización de otras realidades con una clara intención instructiva para la sociedad en general y para los colectivos implicados en este tipo de luchas en particular.

Por otro lado encontramos experiencias abordadas desde la educación no formal como sería el caso de Tim Rollings y KOS o Kids Of Survival.

En el caso del KOS, el artista ofrecía una alternativa educativa a los residentes del Bronx, donde a través de prácticas artísticas caracterizadas por la interdisciplinariedad y claramente influenciado por las prácticas artístico-educativas feministas como defiende Juan Luis Martín Prada:

> Todo giraba en tomo al presupuesto de que las dificultades técnicas o de dicción se superarían solas si existía algo importante que decir. Éste era el método de trabajo utilizado por artistas como Judy Chicago y Miriam Schapiro en sus experiencias educacionales de principios de la década de los años setenta y en las que se partía de un proceso de toma de conciencia de aquellas circunstancias que realmente determinan la vida cotidiana del individuo antes de preocuparse por los medios con los que expresarlos. Uno de los talleres que en la década de los años 80 llevo a cabo las más interesantes experiencias siguiendo esta metodología fue el artística norteamericano Tom Rollins. (Prada, 1996, p. 28)

Por otro lado, en el marco de la educación formal universitaria destacamos la iniciativa Coalitión 607, un colectivo de estudiantes formado en 1988 en la Universidad de Wisconsin-Madison enmarcado en "uno de los cursos sobre temas especiales en la UW-M, Currículo e Instrucción 607, titulado "Los medios y las pedagogías antirracistas", conocido como C&I 607" (Ellsworth, 1999, p. 56). Ellsworth, la directora del grupo, que venía trabajando en contextos educativos feministas, decide desarrollar este curso debido a una serie de comportamientos racistas que se dieron en el campus. Durante el curso se dieron una serie de circunstancias y reflexiones que pasaron por comprender la necesidad de realizar este tipo de actividades en un espacio seguro como aclara la

autora en el texto ¿Porqué esto no parece empoderante? Para acabar haciendo un total de tres intervenciones en el campus.

> Estuvimos de acuerdo en que un lugar más seguro requería altos niveles de confianza y compromiso personal con los individuos en la clase, adquiridos en parte por medio de interacciones sociales fuera de ella: comidas casuales, viajes de campo, participación en protestas y otras reuniones. (Ellsworth, 1999, p. 79)

Vemos por tanto que características propias de las prácticas artísticas feministas como la pluralidad, la apropiación de los espacios públicos, la interdisciplinariedad o el activismo están fuertemente presentes en las prácticas desarrolladas en contextos educativos, constatando tanto la reciprocidad entre prácticas artísticas feministas y educación como la impronta que estas prácticas dejaron en la historia del S.XX y S.XXI.

2.2. FORMULACIÓN DEL MÉTODO

Tras el análisis de las características comunes de las metodologías docentes en contextos de enseñanza artística superior previamente expuestas, se procedió a la formulación del método. Inscrito en la línea de investigación – acción participativa, fundamentada en la teoría crítica de la educación, la metodología se presenta bajo la metáfora del cultivo, con forma de espiral autoreflexiva, siguiendo los modos de hacer de autoras como Sonia Teppa (Teppa, 2006, como se citó en Ana Mercedes Colmenares E., Ma. Lourdes Piñero M., 2008).

> La pedagogía crítica, fundamentada principalmente en las ideas del teórico brasileño Paulo Freire, es una propuesta de enseñanza que focaliza al individuo a un pensamiento cuestionador y que permite transformar la educación tradicional a una educación significativa. Está basada en un conjunto de regla que cuestiona a la praxis, que es la teoría y la práctica, que conlleva a un sistema de interacción que involucra lo social, lo cultural, lo histórico, haciendo al individuo más humano a partir de la misma. (López López, 2019, p. 91)

Partiendo de la propuesta de las docentes como investigadoras de su propia praxis, Teppa plantea cinco tiempos: inducción, elaboración del plan, ejecución del plan, producción y trasformación (Sonia Teppa,

2008, p. 1) En el caso de Plumk!, estas cinco fases, se traducen en Terreno y entorno, semilla, plántula, floración y recolecta (García Molinero, 2020) Aunque no hay una total equivalencia entre ambas propuestas, parámetros como inducción - terreno y entorno o transformación – recolecta, comparten exactamente los mismos propósitos. Además ambas propuestas, como muchas otras enmarcadas en la pedagogía crítica, parten de la participación, la estimulación del pensamiento crítico, el aprendizaje creativo, la observación y la reflexión.

En el caso de Plumk! destacamos como objetivo principal la búsqueda de una mayor **implicación de las estudiantes**, entendiendo esta como el intercambio activo y comprometido de todas las componentes del aula, tanto dentro como fuera de ella, para lograr un trueque de ideas fundamental en el ámbito universitario. Para ello nos valemos de una serie de características fundamentadas en aquellas prácticas artísticas feministas que han perdurado hasta la actualidad encarnadas en artistas y colectivos como ColektivoF, Toxic Lesbian, Tania Bruguera, Suzzane Lacy, Yolanda Dominguez, Diana Larrea, Nuria Güel, Art al Quadrat o Mónica Mayer entre otras:

- Crear a partir de referentes feministas / revisión de referentes
- Dar importancia a las "artes menores" o prácticas artísticas
- Trabajar desde la experiencia personal
- Desmovilización de privilegios. Mirada crítica y politizada
- Hacer colectivo. Participación
- Trabajar desde lo invisible
- Interdisciplinariedad

Todos estos parámetros, son fluidos y por lo tanto mutan, se transforman y adaptan al contexto donde se implementen, siendo el caso de Plumk! en la enseñanza artística superior. Tomando como punto de partida estas características, se sugieren las siguientes cinco etapas:

1. **Terreno y entorno:** antes de comenzar a cultivar cualquier planta es necesario un reconocimiento de las características del terreno y el entorno donde vamos a desarrollar nuestra activi-

dad. Cualquier persona que haya tenido una primera aproximación al mundo del cultivo, sabe que no todas las plantas crecen y se desarrollan en todos los entornos, es más, hay muchas especies que aunque sobrevivan a entornos a los que no pertenecen no llegan a completar su ciclo vital. Por ello esta metodología invita a acercarnos a nuestra práctica artístico-docente como si de agricultoras se tratase y al espacio educativo como un terreno fértil en el que empezar a trabajar, explorando el contexto y diagnosticando las necesidades. En esta etapa sumamos todos los parámetros que podamos obtener antes del desarrollo de las sesiones o en los primeros encuentros. Se contempla la trayectoria de las estudiantes y otras circunstancias académicas, conocer en la medida de la posible qué otros contenidos están tratando en otras asignaturas, así como los contenidos que han tratado con anterioridad, como perfil personal de las estudiantes, intereses, fortalezas y expectativas que tienen tanto con la asignatura como con el grado. Además podemos hacer un mapeo generalizado de las actividades ofertadas por la institución de tipo cultural, deportivo o social y el nivel de participación en las mismas, como son el caso de conferencias, seminarios, convocatorias, equipos deportivos… en definitiva es un mapeo de la vida de la institución en la que se vaya a desarrollar la metodología desde todos los puntos de vista posibles, analizando todos aquellos items que consideremos relevantes en el desarrollo de la vida académica.

2. **Semilla:** la implicación, como las semillas, puede mantenerse dormida o inactiva hasta que las condiciones sean las adecuadas. El agua, el oxígeno y la temperatura son a las semillas lo que la creación de un espacio seguro, habitar los matices, la introducción o revisión de nuevos referentes y trabajar desde las prácticas artísticas a la implicación (García Molinero, 2020) Es decir, son características comunes y necesarias para la germinación de la implicación. Por lo tanto es necesario que desde el diseño de las sesiones hasta su implementación tengamos en cuenta todas aquellas herramientas, dinámicas y propuestas que incentiven la inclusión de estos cuatro parámetros como eje vertebrador de las

sesiones que se vayan a realizar. En primer lugar la creación de un espacio seguro de intercambio de experiencias y conocimientos a la par que habitamos los matices a través de dinámicas de presentación, puesta en común de inquietudes y escucha activa con el objetivo de conformar un espacio en el que el trueque de "senti-pensares" se realice desde la pluralidad y una mirada libre de juicios.

> El espacio seguro se configura cuando la confluencia de relaciones en las esferas personal, interpersonal, colectiva y estatal, permiten la garantía de derechos, la posibilidad de que los seres humanos se desarrollen libremente, el establecimiento de vínculos de confianza y la apropiación de los lugares en los que se expresan cada una de las esferas. (Sánchez Henao, et al., 2019, p. 63)

Un espacio donde compartir nuestras opiniones y conocimientos no suponga una dinámica competitiva, si no que se construya desde la reciprocidad y la participación. En segundo lugar la creación y revisión de referentes y el trabajo desde las prácticas artísticas con el objetivo de trabajar desde las fortalezas de las estudiantes, permite profundizar en los contenidos desde sus inquietudes particulares, facilitando el trabajo autónomo y propiciando el compromiso, la participación y la seguridad en las intervenciones e intercambios que realizan. La introducción de la posibilidad de que los referentes puedan ser personales, cercanos o no legitimados, sumados a todos aquellos que han adquirido a lo largo de su trayectoria académica, amplía el abanico de posibilidades y ayuda a generar unos cimientos plurales y básicos para nuestra práctica artística. Unas prácticas que serán protagonistas durante todo el proceso de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar nuestros proyectos desde la producción artística, abordando los retos y problemáticas desde las artes, empleando las herramientas y procesos típicos de nuestra área de conocimiento, es decir, poner a disposición de los proyectos todos los recursos que tenemos como artistas.

3. **Plántula:** si logramos germinar las semillas deberemos trasplantarlas a sustrato, llevar las cosas a tierra, es decir, diseñar propuestas concretas relacionadas con las inquietudes, ritmos y necesidades de las estudiantes en relación a las competencias de la asignatura, una vez hayamos mantenido una primera toma de contacto. En este caso las propuestas se desarrollaron en un total de cuatro grupos de la asignatura Bases Didácticas para la Educación Artística, asignatura obligatoria de tercero de Grado de Bellas Artes. En este caso realizamos un total de 6 sesiones a lo largo de tres meses. En estas sesiones se trataron los siguientes contenidos:

- Sesión 1: introducción
  Presentación individual de todas las componentes de la clase donde compartíamos aspectos personales y profesionales en relación a los estudios que estábamos cursando ¿Porqué decidí estudiar Bellas Artes? ¿Qué disciplinas me interesan dentro de las artes? ¿Tengo experiencia profesional en producción artística, docencia, gestión…? Una vez realizadas todas estas presentaciones se decidía colectivamente los criterios de evaluación de la asignatura. Estos criterios serían los que tendríamos que tener en cuenta para realizar nuestra autoevaluación y coevaluación en la última sesión. Por lo tanto cada grupo decidía cuales iban a ser los parámetros que emplearíamos tanto para evaluarnos como para calificarnos.

> De este modo, a diferencia de la calificación (que suele obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se preocupa por comprobar y controlar el aprendizaje y se obsesiona por los resultados académicos del alumnado, relegando a los procesos a un plano absolutamente secundario); la evaluación es aquella que se pone, no en contra, sino a favor y al servicio del aprendizaje de todos los agentes que intervienen en el proceso evaluador. (Salarirche, 2015, p. 223)

- Sesión 2: referentes
  Esta sesión tiene como objetivo revisar nuestras referentes para ampliar el abanico de posibilidades, ejemplos y modos de hacer para aplicarlo en nuestra práctica como creadoras. Para ello en primer lugar volcamos todas nuestras referentes y las compartimos con nuestras compañeras. Generalmente las referentes que compartimos atienden a un patrón de género, raza, clase… es decir, la gran mayoría de nuestras referentes proceden de contextos académicos, legitimados y eurocentristas. Una vez visibilizada esta problemática se ofrecen cuatro herramientas o parámetros para ampliar las posibilidades de búsqueda e inclusión de nuevas referentes: referentes legitimadas, aquellas que hemos aprendido en el contexto académico o institucional y que se inscriben en el discurso hegemónico. Referentes pop, aquellas que conocemos a los medios de masas, redes sociales y derivas por internet. Referentes personales, aquellas que comparten nuestro día a día y que forman parte de nuestro contexto cercano, familia, compañeras… y finalmente Autorreferentes, todos aquellos proyectos o líneas de trabajo que hemos desarrollado previamente y que han construido nuestra práctica hasta el punto en el que nos encontramos.
  Tras esta propuesta se ponen en común algunos referentes inscritos en estos parámetros y que no habíamos considerado previamente. Tras incrementar nuestro número de referentes se insta a las participantes a desarrollar un trabajo autónomo en el que tengan que realizar un mapeo de todas aquellas influencias aplicando tanto los parámetros de legitimación, pop, personales y autorreferenciales como aquellos que tienen que ver con género, raza, clase y diversidad en general.
- Sesión 3: crear desde la práctica artística
  El objetivo de esta sesión es ofrecer una mirada general de las prácticas artísticas, entendiendo estas como el conjunto de modos de hacer, que sin estar legitimados por la

institución o la academia, utilizan las herramientas propias de las artes visuales para desarrollar propuestas artísticas, educativas o sociales. Tras establecer esta serie de características que pasan por el uso de lo sensorial, la creación de experiencias o la innovación, entre otras, se abre un debate entorno a un elemento cotidiano no relacionado con las artes (macarrón) con el objetivo de reflexionar acerca de los límites del arte, su utilidad, sus públicos y en general todos aquellos parámetros que afectan tanto a los discursos del arte como a los de la educación artística. Tras compartir nuestros senti-pensares[22], acuerdos y desacuerdos acerca de los temas propuestos se propone el diseño de una actividad a partir de un macarrón. A través de dicha actividad debemos explicar algún parámetro del lenguaje visual. De esta forma aplicaremos nuestro posicionamiento respecto al arte al diseño de una actividad virando hacia las prácticas artísticas con la intención de transformar nuestros conocimientos artísticos en una herramienta útil a través de estrategias artístico-educativas.

- Sesión 4: crear desde la práctica artística 2
  Tras el planteamiento de la actividad anterior la gran mayoría de las estudiantes manifestaron su incapacidad tanto activa como pasivamente para desarrollar el ejercicio. Por lo tanto se decidió trabajar por grupos y con un esquema establecido para que de una manera colectiva y lo más autónoma posible pudiesen encontrar aquellas respuestas que de manera individual no habían conseguido. Se planteó por lo tanto un reto por grupos en el que tenían que dar respuesta a los interrogantes ¿Qué? ¿Para quién? ¿Dónde? Mientras se les facilitaba el ¿para qué? (enseñar un elemento

[1] Termino empleado por las compañeras del Laboratorio Pedagógico Feminista de la Otra Escena en la presentación del libro ¿Alguna vez te has preguntado si…? para referirse a la suma de sentimientos, opiniones y experiencias que conforman su mirada.

del lenguaje visual) y el ¿Cómo? A través de cualquier actividad partiendo de un macarrón. Finalmente se compartían las respuestas a las que habían llegado con el resto de grupos y las compañeras aportaban su punto de vista. De esta forma se planteaba como trabajo autónomo hacer una primera aproximación al diseño de una actividad donde desde nuestras fortalezas como artistas plásticas desarrollásemos una actividad educativa para explicar a personas de nuestro entorno algún elemento del lenguaje visual.

- Sesión 5: crear desde la experiencia
  En esta última sesión tendríamos como objetivo aunar los contenidos tratados en las anteriores sesiones a través del diseño y la puesta en práctica de una actividad artístico – educativa. Para ello siguiendo el esquema tratado en la sesión anterior de los grandes cinco interrogantes para desarrollar un proyecto, se les proponía a las participantes generar de manera colectiva un mural en el que compartiésemos lugares, púbicos, objetivos, contenidos y herramientas que podríamos emplear como artistas para desarrollar una sesión de este tipo. Posteriormente comenzaba un periodo de trabajo autónomo en el que tenían que diseñar esta actividad y ponerla a prueba con personas de su contexto cercano. De esta forma tomaron consciencia de la importancia del diseño de las actividades, tuvieron una primera toma de contacto con la actividad educativa y desarrollaron un registro a través de un dossier que recopilaría todos los contenidos de las sesiones.

- Sesión 6: evaluación
  En la sesión de evaluación las estudiantes debían tener preparada una presentación breve a modo de autoevaluación, junto a un dossier que recopilase todas las actividades propuestas a lo largo de las sesiones que debía

compartir con sus compañeras. De esta forma la sesión de evaluación consistía en breves presentaciones de nuestro trabajo ateniéndonos a los criterios de evaluación que habíamos establecido en la primera sesión. Además cada una de las participantes calificaba de manera anónima tanto a sus compañeras como a sí misma. Durante la sesión sacamos conclusiones sobre nuestro proceso de aprendizaje de manera colectiva compartiendo cuales habían sido las carencias y las fortalezas tanto de la asignatura como de nuestra actitud y resultados.

4. **Floración:**

No obstante los terrenos de la educación artística superior son bastos y heterogéneos, cada una equilibra los nutrientes en relación a los resultados que quiera obtener. En el caso de Plumk! los tres nutrientes principales se resumen en provocación, acción y reflexión. Estos tres componentes, conceptos vertebradores del happening, se introducen con la finalidad de lograr un clima donde horizontalidad, participación, intercambio, transparencia y acompañamiento ayuden a que nuestra implicación florezca y con ello mejorar nuestro proceso de aprendizaje. Estas características se desarrollan, calibran, crecen y mutan a lo largo de las sesiones adecuándose a las necesidades de cada grupo, en el caso de Plumk! las acciones que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- Horizontalidad y transparencia: negociación de los criterios de evaluación, presentación de contenidos, ejercicios y objetivos desde el comienzo de las sesiones y salidas extraescolares a espacios relacionados con la creación contemporánea.
- Participación e intercambio: dinámicas iniciales y de cierre para que todas las participantes hablen, opinen y compartan sus inquietudes, apertura de espacios digitales donde volcar recomendaciones en relación a los temas tratados en clase y no castigar el error sino tomarlo como una oportunidad.

- Acompañamiento: horario y modalidad flexible de tutorías, emails donde se recopile los contenidos dados en clase y los ejercicios a realizar e intercambio de información interesante acerca de salidas profesionales, convocatorias y exposiciones.

5. **Recolecta:**
   Consiste en recoger todos los frutos que hemos cuidado a lo largo de nuestras sesiones. Para ello se toman los frutos de tantos lugares como sea posible, en este caso a través de la suma de:
   - Autoevaluación: cada estudiante evalúa y califica su propio proceso de aprendizaje en relación a los parámetros establecidos colectivamente en la primera sesión y añadiendo todo aquello que considere relevante.
   - Coevaluación: todas las estudiantes evalúan y califican a todas sus compañeras a través de presentaciones individuales y un trabajo final escrito donde se recopilan todas las actividades realizadas.
   - Heteroevaluación: la profesora evalúa y califica a todas las estudiantes con unos criterios de evaluación presentados el primer día y las alumnas avalúan la metodología empleada por la docente a través de un breve texto introducido en la entrega final y en sus intervenciones en la sesión de evaluación.

   La media entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por parte de la docente hacia las estudiantes da como resultado la calificación final. De esta forma las estudiantes son más participes, activas y responsables al enfrentar el desarrollo, la conformación y la presentación de las actividades que han desarrollado.

2.3. EVALUACIÓN

La evaluación del método general (no confundir con la evaluación de las sesiones) se está llevando a cabo en estos momentos, no obstante consideramos que hay una serie de herramientas que están resultando de gran utilidad en cuanto a recolección y análisis de datos con el fin de medir

si esta metodología ha ayudado a obtener una mayor implicación de las estudiantes. Destacamos:

- Test de control: en desarrollo. Se ha realizado un primer muestreo a 4 grupos experimentales y 1 de control, en este momento se están recolectando los test finales.
- Docentia: se ha instado a las estudiantes a participar en el programa anual de encuestas acerca del profesorado. En la actualidad la evaluación se está llevando a cabo.
- Heteroevaluación de las estudiantes escrita: a cada una de las estudiantes que participaron en las sesiones donde se aplicó la metodología propuesta se les propuso de manera opcional la realización de una evaluación de la metodología.
- Anotaciones de la sesión de evaluación: a lo largo de la sesión de evaluación, donde las participantes se autoevaluaban y evaluaban a sus compañeras, la gran mayoría de las asistentes introducía su opinión respecto a los contenidos, metodologías y resultados de las sesiones. Estos comentarios fueron recogidos por la docente en el cuaderno de campo.
- Progreso en la calidad de las propuestas: este progreso se mide gracias a dos parametros. El primero de ellos consiste en dar respuesta a una pregunta general, en este caso ¿Cuál es la función de una artista en la actualidad? Esta pregunta es respondida tanto el primer día de clase como a la entrega del trabajo final con el objetivo de observar la diferencia en términos de reflexión e introspección. Por otro lado observar a través de las tareas entregadas el grado de implicación que han tenido las estudiantes con las propuestas en relación al diseño, desarrollo, registro, presentación y evaluación de las mismas.
- Otras (intercambio de conocimiento, petición de tutorías, propuestas innovadoras…): también se han considerado todos aquellos espacios utilizados para el intercambio de información de una manera fluida y más desenfadada que los canales oficiales

(Whatsapp, GoogleDrive…) los cuales se conformaron de manera espontánea y por iniciativa de las estudiantes. A ello le debemos sumar la alta asistencia y participación en las sesiones y en algunos casos las propuestas de las estudiantes de llegar un poco más allá del planteamiento inicial de algunas propuestas.

3. RESULTADOS

En cuanto a la determinación de un número de premisas basadas en las prácticas artísticas feministas fundamentadas en algunas de las líneas de acción inscritas en las corrientes feministas desde los años 70 hasta la actualidad, así como su influencia en el ámbito educativo podemos establecer:

- Crear a partir de referentes feministas / revisión de referentes
- Dar importancia a las "artes menores" o prácticas artísticas
- Trabajar desde la experiencia personal
- Desmovilización de privilegios. Mirada crítica y politizada
- Hacer colectivo. Participación
- Trabajar desde lo invisible
- Interdisciplinariedad

Estos siete parámetros han establecido los cimientos de la metodología propuesta, siendo transformados en una espiral auto reflexiva de cinco etapas:

- Terreno y entorno
- Semilla
- Plántula
- Floración
- Recolecta

En la actualidad los resultados con los que contamos en relación a los indicadores establecidos para evaluar la metodología aplicada son los siguientes:

Test de control

Se ha recopilado 109 muestras del grupo experimental y 17 del grupo de control en el test inicial. En la actualidad se está recopilando el test final de ambos grupos.

Docentia

En la actualidad los formularios del programa Docentia han cerrado su plazo de participación y en los próximos meses enviarán los resultados. Destacar el alto porcentaje de participación ya que en el curso 2020 – 2021 ha sido de un 42,34% a diferencia de la participación en el pasado curso donde no se implementó esta metodología cuya tasa de participación desciende a un 28,3%.

Heteroevaluación desde las estudiantes

La participación en esta evaluación no es de carácter obligatorio, no obstante un 54,05% de las estudiantes ha realizado una evaluación cualitativa a través de un breve texto donde exponen su opinión crítica de la metodología implementada. De este 54, 05% un 93,33% han realizado una evaluación positiva de la metodología mientras que un 6,67% ha mostrado una opinión negativa o no positiva.

Anotaciones de la sesión de evaluación

A lo largo de las sesiones de evaluación realizadas se han tomado anotaciones de aquellas dinámicas, propuestas y otros aspectos que las estudiantes han considerado relevantes. Algunos de los parámetros mejor evaluados han sido:

- La introducción e incentivación a la búsqueda de nuevos referentes
- La creación de un ambiente en el que poder compartir sin ser juzgadas
- La practicidad o utilidad de los ejercicios
- Compañerismo
- Mayor participación respecto a otras asignaturas

Destacar que en 3 de los 4 grupos donde se ha implementado la metodología se "han dado las gracias" unas a otras en la sesión de evaluación.

Por otro lado algunos de los parámetros negativos anotados han sido:

- La incomodidad al participar de manera online en las actividades
- La necesidad de realizar más clases presenciales

Progreso en la calidad de las propuestas

Aunque en la actualidad no se han podido procesar todas las propuestas a través de las entregas finales, se ha observado una mejora notable tanto a nivel individual como grupal entre las primeras propuestas y puestas en común y la propuesta final. Observándose en esta última una mayor implicación de las estudiantes a través de una redacción más clara y comprometida, la inclusión de su experiencia artística de forma transversal en el diseño y desarrollo de los ejercicios, un registro por parte de las estudiantes mas exhaustivo y una mayor calidad conceptual de las propuestas.

Otras

Iniciativas propuestas por las estudiantes:

- Elaboración de un documento compartido para volcar todos los nuevos referentes que han encontrado y así hacer un mapeado de sus inquietudes e intereses (Grupo 2)
- Creación de un grupo de WhatsApp donde se han incluido a todas las estudiantes del grupo y donde se han resuelto dudas, compartido convocatorias y otro tipo de contenidos culturales (Grupo 4)
- Se ha pactado en todos los grupos realizar la autoevaluación y la coevaluación de manera anónima, es decir, accedieron a realizar la evaluación propuesta a cambio de hacerla desde el anonimato.
- Además destacar la alta asistencia de las estudiantes a las sesiones, así como la alta participación en propuestas extracurriculares lanzadas tanto desde la facultad como fuera de ella.

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, destacar que la metodología presentada, en concreto su evaluación, tal y como hemos podido comprobar en el apartado anterior, está en fase de desarrollo. Por lo tanto la discusión de los resultados será parcial, no obstante, tras el análisis de algunos de los datos recogidos cabría exponer las cuestiones que a continuación se muestran:

Durante la fase de recolección de premisas basadas en las prácticas artísticas feministas, se decidió acotar la búsqueda a las corrientes surgidas de los años 70 en adelante. Esta decisión ha supuesto una clara ventaja en cuanto a concreción de fuentes, facilitando su mapeado y clasificación, pero por esta misma razón se ha excluido una gran parte de las prácticas desarrolladas sobre todo durante los años 80s y 90s en otros contextos como el latinoamericano, lo que deja abierta la posibilidad a ampliar la investigación en otros contextos no europeos o norte americanos.

Por otro lado en cuanto al planteamiento y evaluación del método subrayar el contra tiempo y filtro que ha supuesto la aparición del COVID-19. La pandemia ha supuesto una adaptación integral de la aplicación de la metodología, ya que algunos de sus pilares fundamentales eran la presencialidad, la participación o las dinámicas grupales e incluso en ocasiones de contacto. Todas estas características han tenido que ser traducidas al ámbito virtual, lo que ha supuesto uno de los mayores retos de esta investigación hasta la fecha. No obstante, los indicadores establecidos para comprobar si el nivel de implicación de las estudiantes se ha incrementado gracias a la implementación de Plumk! parecen mostrar que puede ser efectivo. Entre estos indicadores destacan la satisfacción por parte de las estudiantes por la construcción de un espacio seguro donde poder compartir sus conocimientos e inquietudes a pesar de las sesiones virtuales, la realización de actividades donde han podido volcar sus conocimientos de una manera útil y práctica y sobre todo la incorporación de una mirada plural y diversa en lo que a referentes se refiere.

5. CONCLUSIONES

Durante un periodo marcado por la incertidumbre, la inestabilidad y el miedo, el desarrollo de esta investigación no solo ha servido para generar una nueva manera de hacer en las aulas de la Facultad de Bellas Artes de la UCM, si no que también ha demostrado que ha mejorado el bien estar de las estudiantes, objetivo que si bien es cierto no estaba contemplado textualmente en la investigación, quizás sea el más importante. En esta época donde los cuidados han acaparado todo el protagonismo dejando en evidencia las grandes cadencias que existen respecto a los mismos, esta metodología a supuesto un paréntesis en unas dinámicas pétreas, burocráticas e impersonales. Por lo tanto podemos concluir que la metodología aplicada en los cuatro grupos de tercero de grado de Bellas Artes ha ayudado a incrementar la implicación de las estudiantes tanto en su contexto académico como en su contexto personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

mercedes Colmenares, A., Lourdes Piñero, M. (2008). La investigación acción una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. 14(27), 96-114.

Arakistain, X. & Méndez, L. (2019). Curso: la mirada feminista. http://www.artium.eus/es/actividades/item/61006-curso-la-mirada-feminista

Brown, B. A. (2011). Feminist art education at the los angeles woman's building. 11.

Sánchez Henao, C., Cardona Berrio, N., Hernández, Chaverra, B.A., Quinto Mosquera, O. & Y Angarita Cañas, P.E. (2019). Espacios seguros en Medillín. Reflexiones con jóvenes y mujeres desde la coproducción de conocimiento. Vínculos. espacios seguros para mujeres y jóvenes en américa latina y el caribe.51-87.

González, M. T. G. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en educación, 8 (4), 22.

López López, M. M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. Revista de ciencias humanísticas y sociales. e-issn 2550-6587. url: www.revistas.utm.edu.ec/index.php/rehuso, 4(1), 87. https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.1684

Otis College Of Art And Design. (2011). From_site_to_vision_the_womans_building_in_contemporary_culture.

Prada, J. L. M. (1996). Sociologismo y educación artística. Arte, individuo y sociedad, 8, 27-27.

Salarirche, N. A. (2015). Evaluación versus calificación. Aula de encuentro, 17(2), article 2. https://150.214.170.182/index.php/ade/article/view/2662

Sandell, R. (1979). Feminist art education: an analysis of the women's art movement as an educational force. Studies in art education, 20(2), 18. https://doi.org/10.2307/1319538

García Molinero, S. (2020.). La inclusión de las prácticas artísticas feministas en educación artística superior para mejorar la implicación de las estudiantes. plumk! Congreso internacional nodos del conocimiento 2020. recuperado 29 de diciembre de 2020, de https://nodos.org/ponencia/la-inclusion-de-las-practicas-artisticas-feministas-en-educacion-artistica-superior-para-mejorar-la-implicacion-de-las-estudiantes-plumk/

Sonia Teppa. (2008). Desarrollo del aprendizaje creativo y el pensamiento crítico a través de la investigación-acción participativa y el "contacto con la comunidad".

Varios-Géneros-Prófugos.-Feminismo-y-educación.pdf.

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. SANDELL, R. (1979). Feminist art education: an analysis of the women's art movement as an educational force. Studies in art education, 20(2), p.2. https://doi.org/10.2307/1319538

EMPODERAMIENTO

EL EMPODERAMIENTO FEMENINO EN LA NARRATIVA DE DISNEY: DE OBJETO DE DESEO EN ALADDÍN (JOHN MUSKER Y RON CLEMENTS, 1992) A COPROTAGONISTA EN ALADDÍN (GUY RITCHIE, 2019)

Dra. Nerea Cuenca Orellana
Dr. Javier Miranda García
Universidad Rey Juan Carlos, España

RESUMEN

El presente trabajo revisa los arquetipos narrativos y las funciones que representan Jasmine y Aladdín en las dos películas del estudio Disney estrenadas en 1992 y 2019. Asimismo, al describir a los personajes narrativamente, descubrimos también características de su personalidad. Estos rasgos se perciben como positivos cuando los representan los protagonistas o personajes heroicos y con ello, se construye el ideal masculino o masculinidad hegemónica, como también se representa a la mujer ideal o la feminidad universal. Por tanto, a través del análisis cualitativo se busca determinar si se ha aumentado la participación de los personajes femeninos en la narración y en caso afirmativo, y cómo se produce en términos narrativos: a través de qué arquetipo, qué funciones desempeñan y cuál es su objetivo dramático.
A finales de los 70 y en la década de los 80 empezaron a introducirse cambios en la feminidad, tales como personajes femeninos protagonistas y activos en la narración. Los personajes masculinos sufrieron cambios en su forma de tratar las relaciones sociales, abandonando el ideal de héroe individualista y solitario para dejar paso a la imagen de la masculinidad triunfadora en el trabajo y las amistades, pero también capaz de mantener relaciones amorosas sólidas y sanas, e involucrándose en la familia como algo más que como mero *bread-earner*. Estos nuevos iconos representativos se abrieron paso también en el cine de animación. El público infantil ya no era tan inocente como en décadas anteriores y Disney decidió incorporar representaciones de las películas de acción real en sus proyectos.

PALABRAS CLAVE

Roles de género, cine, animación, representación femenina, representación masculina

INTRODUCCIÓN

Los estudios de género comenzaron con la segunda ola del movimiento feminista, que tuvo lugar en la década de los 60 en EEUU. Estos trabajos pretendían reivindicar la falta de igualdad entre la construcción social de lo masculino y la de lo femenino. A raíz de estas percepciones, la teórica de cine Laura Mulvey (1941-) revisó el ideal femenino en las representaciones cinematográficas y con su trabajo *El placer visual y cine narrativo* (1975) determinó la existencia de una infravaloración de la feminidad mientras la masculinidad se sobrevaloraba. Por su parte, la socióloga R. W. Connell describió la existencia de una masculinidad predominante o masculinidad hegemónica que todo varón debía seguir para ser considerado hombre. Ambos trabajos dieron pie a cambios en la representación de la feminidad y la masculinidad con públicos que buscaban sentirse representados en las películas.

Existen rasgos, comportamientos, formas de expresarse y sentir que regulan la sociedad generando una clara diferenciación entre quienes han nacido varones y quienes no. Por tanto, quien haya nacido hembra será considerada de género femenino, mientras que quien nazca varón será insertado en la masculinidad (López-Gómez y Güida, 2000, pp. 3 y 4). De esta forma, el género es una construcción social que organiza a ambos sexos en dos categorías claramente diferenciadas y estipula el papel social que cada género ocupa en la sociedad (Bogino Larrambebere y Fernández-Rasines, 2017, p. 6). La narrativa, como parte de la cultura que es, también participa en esta construcción: las narraciones, ya sean literarias o cinematográficas ayudan a que desaparezcan, se mantengan o se cambien modelos de conducta en función del sexo asignado a uno u otro personaje y a cómo se muevan dentro de la narración (Bustillo, 2013, p. 6).

El esquema narrativo más representado en Occidente es el conocido como *El viaje del héroe*. "Para comenzar con la acción y adentrarse en la aventura, el personaje principal abandona el hogar, por lo que se instaura una prohibición u orden, que alguien transgrede y el villano aprovecha para informarse sobre su víctima" (Cuenca Orellana, 2019, p. 89). En este viaje, el personaje principal, que gesta su heroicidad durante el

trayecto, se cruza con distintos personajes que le ayudan o le limitan en la consecución de sus objetivos narrativos. Estos personajes ocupan los mismos puestos y funciones. Christopher Vogler determinó siete tipos de arquetipos que define como héroe, mentor, sombra, guardián del umbral, heraldo, tramposo y figura cambiante (Vogler, 2002). "Las funciones de estos arquetipos describen las fases por las que el personaje principal desarrolla la acción, hasta alcanzar su madurez" (Cuenca Orellana, 2019, p. 89).

Gracias a los estudios de género desde finales de los 70 y los 80 y a trabajos como *El placer visual y cine narrativo* (1975) de Laura Mulvey y conceptos como masculinidad hegemónica propuesto por Raewyn Connell en 1985, emergieron nuevos papeles para los personajes masculinos y femeninos. *Alien* (Ridley Scott, 1979), *Terminator* (James Cameron, 1989) o *Armas de mujer* (Michael Nichols, 1988) son claros ejemplos de los cambios en la feminidad, donde el trabajo y la lucha física tienen cabida. Por su parte, *Fiebre del sábado noche* (John Badman, 1977) o *Kramer contra Kramer* (Robert Benton, 1979) nos presentaron los cambios en la masculinidad en el cine. Se construyó una masculinidad más familiar y cercana a las relaciones sociales. Los cambios no tardaron en llegar a las películas de animación, donde, lejos ya del tradicional héroe rescatador de princesa que se convierte en objeto de deseo como forma de heredar el trono del padre de la joven, surgió la posibilidad de dar una mayor visibilidad y participación narrativa a los personajes femeninos y una mayor sensibilidad a los personajes masculinos.

Fue a mediados de los 80 cuando Michael Eisner (1942 -) se puso al frente de la Disney y comenzó lo que se conoce como el Renacimiento de la animación (1989-1999). El director tenía experiencia en cadenas de televisión como la NBC, ABC o la CBS hasta que aterrizó en la Paramount Pictures, productora de películas de acción real donde revisó guiones y otros aspectos de la producción de éxitos de taquilla como *Fiebre del sábado noche* (John Badman, 1977), *Grease* (Randal Kleiser, 1978), *Indiana Jones: en busca del arca perdida* (Steven Spielberg, 1981) o *Superdetective en Hollywood* (Martin Brest, 1984)y consideró que, si se seguía la forma de escribir, dirigir y producir estos largometrajes en la

animación, se conseguiría atrapar al público infantil de nuevo y se dejaría de crear animación para los más pequeños puesto que los cambios en la animación atraerían a todas las edades.

A esto cabe añadir que el público infantil de la época ya no era tan inocente como en los años 40, 50 o 60. Los niños de los 80 y los 90 eran consumidores de televisión desde una edad muy temprana, por lo que las imágenes en las que se veían actos violentos y agresividad eran parte de su día a día. Por este motivo, películas llenas de inocencia como *Blancanieves y los siete enanitos* (1937) o *Robin Hood* (1967) no enganchaban a aquellos que entraban en la educación primaria y que buscaban más acción y movimiento. Disney siguió basándose en los cuentos de hadas, sin embargo, creó personajes con una mayor profundidad psicológica, donde el estereotipo femenino de 'ángel del hogar' y el estereotipo masculino de 'chico amable' necesitaban demostrar sus cualidades a través de la narración para convencer a un público cada vez más exigente. Sin olvidarnos de la influencia que estos productos audiovisuales ejercen en los espectadores, ya que Disney ha ejercido "(...) un gran poder simbólico ya que desde los personajes femeninos de esta industria se construye, acepta y normaliza el significado de ser mujer" (Aguado y Martínez, 2015, pp. 51 y 52). Y lo mismo ocurre en el lado de la masculinidad.

En 1989 comenzó el Renacimiento de Disney, aunque no es hasta 1991 cuando se da forma a los cambios en la masculinidad y la feminidad. En 1992, el estudio se animó a presentarnos un personaje masculino protagonista. *Aladdín* (John Musker y Ron Clements) cumplía a la perfección el cuento de *La Cenicienta* que Disney presentó en 1959 aunque, en este caso, desde el punto de vista masculino: chico humilde que conquista con su personalidad y forma de tratar a la hija del sultán, la joven Jasmine es una chica de las de la época de creación, que no está dispuesta a dejar que nadie decida su destino. En 2019, el estudio se anima a lanzar la versión de *Aladdín* en acción real y dirigida por Guy Ritchie, un director sin experiencia en contenido para público infantil donde Jasmine y Aladdín se adaptan al siglo XXI.

La Sirenita (John Musker y Ron Clements, 1989) fue la primera película que se estrenó en el Renacimiento de la animación (1989-1999). Pese a que aquí los cambios en el personaje masculino apenas se modificaron, la joven Ariel, protagonista de la película, vive su propio viaje de la heroína. Se enamora a primera vista del príncipe Éric y busca la manera de llegar hasta él, haciendo un pacto con la malvada Úrsula, a quien vende su voz a cambio de unas piernas para dejar de ser sirena y poder, así, acceder al mundo humano de su amado. Con esta actitud, la protagonista ya no espera sentada a ser rescatada como ocurría con sus predecesoras, tales como Blancanieves (1937), Cenicienta (1949) o Aurora en *La bella durmiente* (1959). Es la propia Ariel quien inicia un trayecto sin retorno a su mundo anterior, pero con el que demuestra que hay que luchar por lo que se quiere y deja claro que no está dispuesta a quedarse esperando a que su amado la conquiste. Sin embargo, en el clímax final es Éric quien lucha contra Úrsula. Con esta hazaña, el joven convence a Tritón, rey de los mares y padre de la joven, de que él es el mejor candidato para proteger y servir a su hija en el nuevo mundo.

Con personajes femeninos como Ariel, fue necesario darle una vuelta a la construcción de la masculinidad y ésta llegó de la mano de Bestia en *La bella y la bestia* (Gary Trousdale y Kirk Wise, 1991). Bestia, que se enfrenta al villano Gastón, un narcisista enamorado de sí mismo y amante de la caza que busca que la protagonista de la cinta, Bella, se convierta en su mujer ideal: una esposa que le adule. La joven no está por la labor de casarse y menos con el fanfarrón de Gastón, ella sueña con una historia de amor real, pero cae presa de Bestia, quien no la trata con respeto ya que vive amargado por el hechizo que le echó la bruja, pero poco a poco, la actitud de la joven cambia el comportamiento del héroe. Bestia se convierte en el ideal conocido como *new man* u hombre nuevo cuyo viaje del héroe es interior porque aprende, gracias a Bella, a escuchar, atender, respetar y conquistar con sus actos cotidianos a una Bella que descubre en él a un joven sensible, delicado, que le demuestra con cuidados y protección que se ha enamorado de ella.

En 1992 llega a los cines otra adaptación de una narración popular: *Aladdín*, (Ron Clements y John Musker) basada en los cuentos de *Las mil y una noches*. Jasmine es la hija del sultán de Ágrava y no piensa

casarse con quien le impongan, aunque el tiempo para decidir se le acaba en unos días, según las leyes. Un día, la joven se escapa del palacio y conoce en las peligrosas calles del Zoco al pillo Aladdín, un chico humilde que se enamora de ella a primera vista y la protege, sin saber que en realidad es la princesa. Aladdín descubre que la joven es la princesa de Ágrava y se da cuenta de que su historia de amor es imposible. Un golpe de suerte y la valentía que demuestra al entrar en una cueva para conseguir un tesoro para Jaffar, villano y consejero del sultán (padre de Jasmine) hace que el joven consiga una lámpara mágica y el genio le convierta en príncipe Alí, es así como se acerca a la chica, quien le reconoce. Tras la pedida de mano, Aladdín se da cuenta de que está mintiendo y reconoce que sus orígenes son humildes, pero que se ha hecho pasar por príncipe para conseguir la mano de la princesa, ella decide que él es el elegido.

El viaje del héroe del joven consiste aquí en que se acepte tal y como es para que todos vean su nobleza, puesto que es de esta manera cómo el sultán le cede la mano de su hija. Jasmine, en *Aladdín*, fue creada como una mujer que lucha por sus derechos. Un buen ejemplo de su autonomía se aprecia cuando irrumpe gritando que no es un premio mientras su padre, Jaffar y Príncipe Alí (Aladdín) discuten sobre el matrimonio de la joven (Finch, 2011, p. 237). A nivel narrativo, aunque Jasmine es el objeto de deseo del héroe, nos presenta avances a nivel narrativo porque es la primera que participa activamente en el enfrentamiento que tiene lugar en el clímax final contra el villano Jaffar.

A pesar de los avances en los personajes, tanto femeninos como masculinos durante el Renacimiento de la animación, hay autores que consideran que la evolución es insuficiente. Esta corriente de pensamiento que no aprecia cambios destacables en los personajes masculinos de Disney entre 1989 y 1999, puesto que defienden que el dominio, la autoridad y el poder siguen vinculados al género masculino, así como el desempeño de roles sociales prestigiosos (Del Moral Pérez y Bermúdez, 2004, p. 8). Según los autores que apoyan esta idea, Aladdín, Simba, Bestia y Eric (*Aladdín, El rey león, La bella y la bestia* y *La Sirenita*, respectivamente) se presentan, tal y como ocurre con los príncipes de *La Cenicienta, Blancanieves y los siete enanitos o La bella durmiente*, como

un grupo de varones interesados por casarse con mujeres bellas que están dispuestas a renunciar a su vida para contraer matrimonio con ellos. O lo que es lo mismo, los nuevos príncipes continúan dando vida al patrón de príncipe tradicional de cuento de hadas definidos como "(...) chicos guapos, ricos, nobles y fuertes siempre rescatan a las princesas que son maltratadas (...)" (Pacheco Mejía, 2007, p. 101).

La animación sigue en auge con la aparición del 3D, sin embargo, Disney vive unos años en los que sus personajes pierden profundidad. En 2009, con el estreno de *Tiana y el sapo* (Ron Clements y John Musker) volvemos a disfrutar de una joven trabajadora de Orleans que vive su propio viaje de la heroína y comienza una nueva etapa: el *Revival* de las princesas. Hay autores que señalan que el verdadero cambio en la imagen femenina llegó con Tiana (Itmeizeh, 2017, p. 20). Todas ellas vuelven al orden social establecido o lo que es lo mismo, vivir en pareja (Marrero, 2016, p. 24). Por este motivo, se cree que el verdadero cambio en la representación de la mujer llegó a Disney con *Tiana y el sapo* (Minor, 2014, p. 9). Tiana es clave en el cambio del estereotipo y las funciones de las princesas. La joven afroamericana, al igual que se busca la vida trabajando, "(...) se enfrenta a los peligros y dificultades sin esperar a ser rescatada por ningún hombre" (Mínguez, 2015, p. 51).

En el *Revival* se buscan nuevas imágenes de la masculinidad y la feminidad que capten la atención del público del siglo XXI. Ellas ya no solamente quieren decidir con quién casarse, sino que, en casos como *Frozen* (Chris Buck y Jennifer Lee, 2013) el amor romántico y heterosexual ya no es necesario para que la protagonista alcance su objetivo dramático: ser reina de Arandelle y en su caso, lo hace nada más cumplir la mayoría de edad sin necesidad de casarse. Elsa hereda el trono directamente de su padre. Anna, hermana de Elsa, se enamora de un joven que le acompaña en su viaje y le sirve de apoyo emocional hasta encontrar a su hermana: Kristoff. El joven, que no es príncipe, da vida a una imagen masculina actual etiquetada como *softman* con el que se define al chico corriente de hoy en día, quien "si no es rico, por lo menos que sea sensible" (Gómez Beltrán, 2017, p. 70).

En *Vaiana* (Ron Clements y John Musker, 2016) no surge el amor entre Maui y la heroína, es más, él es el ayudante o mentor de la joven heroína que logra liberar a su pueblo devolviendo el corazón a Tefiti. La Disney no está satisfecha con estos éxitos y se lanza a hacer remakes de adaptaciones como *Blancanieves, El libro de la selva, La bella y la bestia, Cenicienta o El rey león.* Es en este contexto de búsqueda de nuevos iconos masculinos y femeninos y tras veintisiete años después del primer estreno de *Aladdín,* llega a la gran pantalla una nueva versión. Aladdín sigue siendo el personaje principal, pero Jasmine gana protagonismo en la acción y es aquí donde comienza esta investigación.

Este capítulo compara a Aladdín y a Jasmine en las dos versiones del cuento estrenadas por el estudio Disney con el objetivo de hacer un repaso a los cambios incluidos en la masculinidad y la feminidad. Con este análisis se pretende determinar cómo las características que predominan en un icono masculino o femenino, roles de género y su papel en la narración varían con el paso del tiempo y se adaptan a las exigencias propias del momento de realización.

La metodología empleada para alcanzar los objetivos propuestos es cualitativa, para tal fin se ha establecido una ficha de análisis con las variables con el objetivo describir a los cuatro personajes de las dos películas elegidas. Comenzamos el análisis partiendo del Test Bechdel-Wallace (1985), una herramienta con la que poder medir la presencia de la feminidad en los productos audiovisuales. Alison Bechdel, creadora de la tira cómica *Dikes to Watch Out For,* introdujo en dicho proyecto una conversación entre dos chicas, basándose en una idea que Liz Wallace, amiga de Bechdel, había leído en *Rooms for One's Own* (Virginia Woolf, 1929). En dicha conversación, una de las protagonistas manifiesta que no acudirá al cine a ver nada que no siga tres requisitos: que aparezcan dos personajes femeninos, los cuales hablen entre sí y en dicha conversación no aparezca el interés amoroso que les despierta un hombre (Freitas, Rosenzvit y Muller, 2016, p. 35).

Esta herramienta es útil pero insuficiente para profundizar en el análisis de los personajes, por lo que nos adentramos en descubrir narrativa-

mente cómo se mueven los personajes masculinos y femeninos en la narración, para tal fin, tenemos en cuenta la obra de Christopher Vogler y la descripción que realiza de los arquetipos narrativos y sus funciones en la obra *El viaje del escritor* (2002).

Nos centramos en el viaje del héroe/heroína, puesto que, en la estructura narrativa conocida como el viaje del héroe, el personaje heroico puede ser representado por un personaje de género masculino o femenino (Domínguez Morante, 2015, p. 50). Se pretende, así, determinar qué personaje lleva el peso narrativo en una película más que en otra o si éste se reparte entre ambos personajes analizados en las dos películas analizadas.

2. METODOLOGÍA

La ficha de análisis que se ha utilizado es de elaboración propia, pero se ha desarrollado a partir de las obras *Cómo crear personajes inolvidables* de Linda Seger, 1991, *El viaje del escritor* de Christopher Vogler, 2002, *Estrategias de guión cinematográfico* de Antonio Sánchez-Escalonilla, 2001, *El libro del guión* de Syd Field, 1995 y el artículo de investigación Propuesta metodológica sobre análisis de personajes en el relato cinematográfico de Carlos Grossocordón, 2019.

Quadro 1.Tabla de análisis de los personajes

Variable	Aladdín 1992	Jasmine 1992	Aladdín 2019	Jasmine 2019
Género				
Mantiene una conversación con un personaje de su mismo género				
Dicha conversación es sobre:				
Arquetipo narrativo				
Funcionesnarrativas del arquetipo				
Objetivo dramático				
Arco de transformación				
Conflictos internos				

Fuente: Elaboración propia

Pasamos a revisar las variables para determinar cuáles son los elementos que se tienen en cuenta. Para comenzar, se presenta un análisis sobre personajes, teniendo en cuenta la definición de Chatman (1990, p. 135) que "considera al personaje como una unidad psicológica y de acción, que debe ser estudiada como una categoría narrativa individual, en el cual se combinan una serie de rasgos y características diferenciales que hacen único a este sujeto" (Grossocordón, 2019, p. 11).

Género: esta variable establece la división de los seres humanos en dos categorías claramente diferenciadas: género masculino si es varón o género femenino si es hembra.

Conversación con alguien de su propio género: se busca en ambas películas ese requisito del test Bechdel y se aplica a personajes masculinos y femeninos, para determinar cuáles son los intereses.

La conversación es sobre: con el objetivo de concretar cuál es su interés primordial en la narración, se presta especial atención a las conversaciones que el personaje en cuestión mantiene con alguien de su propio género. Tal y como el test Bechdel determina, la igualdad llega si la conversación entre dos personajes de género femenino no es sobre el interés amoroso que un hombre le despierta. Se busca aquí determinar la temática de las conversaciones.

Arquetipo narrativo: Vladimir Propp (antropólogo y lingüista ruso, 1895 - 1970) y Joseph Campbell (mitólogo, escritor y profesor estadounidense, 1904 - 1987) en sus respectivos análisis sobre los cuentos de hadas, leyendas, mitos y literatura infantil definieron los estadios por los que pasa el protagonista y con qué acompañantes, así como sus funciones, a lo largo de la aventura. Christopher Vogler (analista de guiones y guionista estadounidense que ha trabajado para la Disney, 1949 –) estableció un análisis a partir del trabajo de Campbell. En su libro *El viaje del escritor* (2002), el autor defiende la existencia de una serie de arquetipos que aparecen en las historias de aventuras (o El viaje del héroe): un héroe, una sombra (villano), un heraldo, un mentor, un tramposo, un guardián del umbral y una figura cambiante. Vogler matiza que cualquier personaje, independientemente de su raza, género o clase social puede representar alguno de estos arquetipos, e incluso, varios en una

misma historia. Es también Vogler quien defiende cómo a partir de estos arquetipos narrativos se diseñan los personajes de las películas, entre ellas, las de animación. Con arquetipo nos referimos a aquellos símbolos que ayudan al ser humano a pensar y a actuar en función de estas imágenes desde hace siglos. Según Carl Gustav Jung los arquetipos son una serie de imágenes universales relacionadas con las emociones y la conducta que la mente humana construye inconscientemente (Jung, 1998, p. 11).

Funciones narrativas del arquetipo: Antonio Sánchez-Escalonilla remarca en que todo héroe desempeña dos funciones clave: servir y proteger. Siguiendo la obra de Vogler, el autor señala que, precisamente, la palabra héroe viene del griego y su raíz hace referencia a 'servir y proteger'. El análisis de guiones de Vogler determina que un personaje puede desempeñar distintas funciones narrativas, por lo que los arquetipos no son fijos durante toda la historia. "Durante el curso de una historia, un héroe procede en ocasiones de tal manera que reúne e incorpora la energía y los rasgos de otros personajes. Aprende de los personajes que lo rodean, y funde sus características hasta generar un ser humano completo que ha adoptado algo de todo aquél que se ha cruzado en su camino" (Vogler, 2002, p. 62). Por este motivo, Vogler indica que, más que del arquetipo, nos fijemos en las acciones y funciones que desempeña un personaje, así como en las facetas con las que el héroe compone su personalidad. Linda Seger también remarca esta idea, para ella, los personajes son fruto del contexto que les rodea. Asimismo, podemos encontrar personajes heroicos que no son el héroe de la acción.

Objetivo dramático: este término hace referencia a la motivación que tiene el personaje para ponerse en acción. Un personaje se involucra en la trama si se siente lo suficientemente motivado como para conseguir algo y en dicha consecución, los espectadores descubrimos qué quiere el personaje y por qué lo quiere, dejando entrever su personalidad.

Arco de transformación: los expertos utilizan este término para describir el cambio del personaje. Los cambios pueden ser de personalidad, actitud o de carácter.

Conflicto interno: es el choque que surge entre lo que piensa, lo que dice y lo que siente el personaje. "Un personaje puede tener conflictos con lo que debe hacer, lo que quiere hacer o lo que puede hacer" (Marcos, 2020). Así, el analista de guiones Syd Field defiende que a través de las conversaciones de los protagonistas, los espectadores descubriremos los conflictos internos de los personajes, puesto que en muchos casos, dichos personajes dicen algo diferente a lo que hacen y, en otros, son capaces de mostrar sus estados emocionales y peculiaridades a través de sus palabras.

3. RESULTADOS

Tras el visionado de ambas películas y el análisis de los personajes, la tabla queda de la siguiente manera:

Quadro 1.Tabla de análisis de los personajes

Variable	Aladdín 1992	Jasmine 1992	Aladdín 2019	Jasmine 2019
Género	masculino	femenino	masculino	femenino
Mantiene una conversación con un personaje de su mismo género	sí	no	Sí	sí (su doncella)
Dicha conversación es sobre:	Su deseo de tener un hueco en la sociedad y sus sentimientos por Jasmine		Contarle la verdad a la princesa Ser uno mismo	La situación de Ágrava y su deseo de servir a su pueblo
Arquetipo narrativo	Héroe	Princesa	Héroe	Heroína
Funciones narrativas del arquetipo	Salvar y proteger	Objeto de deseo de Aladdín Ayuda al héroe	Salvar y proteger	Salvar y proteger a su pueblo
Objetivo dramático	Conquistar a Jasmine	Casarse con quien ella elija y no quien su	Conquistar a Jasmine	Cuidar de su pueblo por sí misma

	Liberar al pueblo de la maldad de Jaffar	padre le imponga	Liberar al pueblo de la maldad de Jaffar	
Arco de transformación	Personalidad Actitud	Carácter	Personalidad Actitud	Carácter
Conflictos internos	Ser él mismo Ser un príncipe	Casarse por amor - enfrentarse con su padre	Ser él mismo Ser un príncipe	Ser sultana - casarse por amor

Fuente: Elaboración propia

Mientras que Aladdín está acompañado de Genio, quien se convierte en amigo, confidente y ayudante en ambas películas, Jasmine en 1992 solamente aparece acompañada de su mascota Rajá, aunque en la versión de 2019 cuenta con Dalia, una de las doncellas, con quien mantiene una relación de amistad. Es con Dalia con quien Jasmine habla abiertamente sobre su necesidad de sacar a los habitantes de Ágrava de la pobreza. Dalia insiste en que debe casarse y que el príncipe no es mala opción, pero sabe que se ha fijado en el chico del bazar (Aladdín). Podemos confirmar, así, que en la versión de 2019, la película cumple con el test Bechdel.

Mientras que en la versión de 1992, Jasmine es solamente una princesa objeto de deseo de Aladdín, si nos fijamos en la versión de 2019, la joven es toda una heroína capaz de salvar y proteger a su padre y a su reino. El arquetipo narrativo 'héroe' y el viaje que éste sufre no se ve alterado en ninguna de las dos películas. Llama la atención cómo el objetivo dramático de Jasmine sí cambia en la versión de 2019 si la comparamos con 1992. El objetivo dramático de Jasmine en *Aladdín* 2019 es convertirse en una buena sultana para lo que considera que hay que salir de palacio y pasear por su ciudad, con la idea de conocer la situación que están viviendo sus habitantes. Esto contrasta con el objetivo narrativo de la Jasmine de *Aladdín* 1992, puesto que ahí lo que le mueve a actuar es que no la casen con cualquiera.

Respecto al arco de transformación de los personajes, estos no varían en ningún caso. El carácter de Jasmine se dulcifica cuando se enamora de

Aladdín en ambas películas. En Aladdín 1992, Aladdín sufre un cambio en su personalidad (Genio le convierte en príncipe Alí, pero no se encuentra bien fingiendo algo que no es, por lo que el cambio no se mantiene al final) y también en su actitud (abandona la chulería para conquistar a la joven con su humildad). Lo mismo ocurre en 2019, pero aquí su cambio de actitud es ante la princesa. En el primer encuentro que tienen como príncipe Alí delante del sultán, el joven no parece saber cómo hablar con ella. Esto se debe a que se está haciendo pasar por una persona que no es.

Los conflictos internos varían en el caso de Jasmine, algo que no ocurre en Aladdín. En 1992, Jasmine acepta que tiene que casarse para heredar el trono de su padre, en 2019 ella vive convencida de que está preparada para ser sultana sin tener por qué tener a un varón a su lado. Lo que se mantiene inamovible es que en ambas películas será ella quien decida quién se convertirá en su esposo.

4. DISCUSIÓN

En las últimas tres décadas se ha producido un incremento de la representación de la feminidad en personajes protagonistas de las películas destinadas a todos los públicos. Disney no ha querido quedarse atrás y, a pesar de todas las críticas recibidas por parte de los estudios de género, ha buscado siempre adaptarse a las demandas de los espectadores. Sin duda, los 27 años que separan a las dos películas analizadas en esta investigación han dado para mucho en la representación de una masculinidad más amable, social y emocional y cerca de una feminidad que reivindica la igualdad en todos los sectores profesionales y en las relaciones amorosas heterosexuales.

Esto ha influido en la narrativa cinematográfica donde las princesas que quieren elegir a su amado y los héroes que buscan conquistarlas para así llegar al poder han ido dejando paso a personajes femeninos interesados por el poder y la política buscando el bienestar de aquellos a quienes van a liderar como parte de su gesta heroica, dejando entrever el ideal tradicional del cuidado y protección de los demás como rasgos femeninos inherentes y adheridos a la maternidad. Estos personajes femeninos de

hoy en día se enamoran de personajes masculinos heroicos capaces de escuchar, complacer y acompañar a sus amadas. Los personajes masculinos y femeninos cumplen con una profundidad psicológica con la que se alejan de la simplicidad estereotipada de los personajes de las primeras décadas de producción cinematográfica.

A través de Jasmine, quien pide a su padre ser sultana sin casarse, algo impensable según las leyes de Ágrava, se nos presenta la cuestión del empoderamiento femenino en *Aladdín* 2019. Queda así presente el reclamo de las mujeres para acceder a puestos de poder y demostrar que son tan válidas como cualquier hombre. Es así como se plantea la búsqueda de la igualdad de género en *Aladdín* 2019: gracias a que este discurso lo defiende un personaje femenino co-protagonista. Esto queda muy lejos del cambio de los personajes femeninos de la década de los 90 cuando solamente pedían ser ellas quien eligiera a su esposo. Aun con el avance que podemos apreciar, no podemos dejar pasar ciertos simbolismos patriarcales en ambas películas, Jasmine va acompañada de un tigre que es quien defiende a la joven. La idea de un acompañante, masculino, que proteja a la mujer de los peligros del mundo exterior, sigue presente. A esto cabe añadir que Jasmine no duda en perdonar la mentira de Aladdín en ninguna de las dos películas, algo, sin duda, que el sultán también está decidido a hacer porque considera que todo el mundo nos equivocamos alguna vez.

La secuencia de empoderamiento de Jasmine en *Aladdín* 2019 (canción que canta cuando Jaffar se convierte en sultán) deja ver su capacidad para luchar por la justicia y para que las mujeres se hagan oír ante los abusos de poder. Es justo en esa secuencia cuando la llevan presa, pero ella usa los sentimientos para hablar directamente al soldado que dirige a la guardia del palacio. Es así como Jasmine recuerda a Hakim quién es y cómo siempre ha sabido servir al sultán y a su pueblo. Es Hakim quien se niega a replegarse al nuevo sultán, pero Jaffar utiliza la magia negra para hacer daño al sultán y Jasmine cede a hacer lo que Jaffar desee.

En *Aladdín* 2019 como en 1992, es el héroe quien desenmascara a Jaffar. Aladdín representa la sinceridad, la humildad y el ideal del chico actual. Sí varían algunos matices, puesto que el ideal del chico actual que se nos

propone en Aladdín 2019 sigue la imagen del *softman* que Kristoff representó por primera vez en *Frozen* (2013). La lucha no es física, sino moral y emocional.

De hecho, la salvación, en este caso, vuelve a correr por parte de Aladdín, quien vuelve a su hogar tras ser desterrado por Jaffar. Aladdín aparece justo a tiempo para que su amada no se case con Jaffar: el rescate es, así, doble, por un lado, libera a Jasmine del tirano y también del malvado sultán, quien solo quiere casarse con la joven para que nadie le quite el poder. Con la ayuda de Genio, además, Aladdín acaba con la amenaza de Jaffar encerrándole en una lámpara: el clímax final lo resuelven dos personajes masculinos. Jasmine, además, consigue su propósito: su padre se da cuenta de que es toda una mujer y está preparada para ser sultana y para ser feliz junto al hombre que ella elija.

El viaje del héroe sigue siendo un esquema narrativo en auge, pero la forja heroica masculina ya no se limita al trabajo y las amistades, al rescate del objeto de deseo y a conseguir la fidelidad de la princesa. El trayecto que realizan los personajes de hoy en día se centra en los cambios internos, en las funciones narrativas que desarrollan hasta conseguir su objetivo dramático y en su manera de relacionarse con los otros en cualquier esfera. Los conflictos internos sirven para abrir paso a novedades en la representación de la masculinidad y la feminidad, buscando, cada vez más, una representación plural para un público cada vez más segmentado. El objetivo dramático femenino ya no se basa en encontrar a un esposo que le dé un final feliz o con el que poder reinar. Los nuevos personajes femeninos se interesan por temas impensables hace 3 décadas, aunque, en las historias actuales, la belleza como herramienta de conquista subyace como algo que parece vivir en el subconsciente de los espectadores.

5. CONCLUSIONES

Se ha evolucionado en la representación de la masculinidad y de la feminidad en el aspecto narrativo, algo que está presente a través del arquetipo narrativo que representan los personajes masculinos y femeninos, funciones, sus objetivos dramáticos, conflictos internos y arcos de

transformación. Estos cambios suponen a su vez una evolución en comportamientos y actitudes en ambos lados, acercándonos poco a poco a la igualdad en la representación, pero sin llegar a conseguirlo todavía.

Todavía queda mucho por representar en términos narrativos en cuanto a igualdad de género se refiere, pero el camino que empezó a finales de los '70 no ha finalizado. El público actual busca personajes con los que sentirse identificado y cuanto menos se separen los intereses laborales, sociales, emocionales y sentimentales según la representación tradicional de los géneros, más cerca estaremos de presentar y representar la igualdad sin etiquetas ni divisiones que desunen.

Concluimos este trabajo confirmando que la división de género no se ha eliminado en los arquetipos narrativos. Precisamente, con esta investigación reforzamos las palabras de Veissière:

> "Gender archetypes usually describe worst-case and best-case ideal types of men and women. The archetypes propagate and promote moral stories about the kinds of men and women we should and should not be. Across cultures and throughout histories, these archetypes have proven to be highly similar" (Veissière, 2017, p. 6).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO PELÁEZ, D. Y MARTÍNEZ GARCÍA, P. (2015): Otro arquetipo femenino es posible: Interseccionalidad en 'Orange is the New Black', en Miguel Hernández Communication Journal, (6), pp. 261-280.

BOGINO LARRAMBEBERE, M. (2017). Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica. La ventana, (45), pp. 158-185.

BUSTILLO, M. (2013). Conocimientos y valores en el cine. Una propuesta para 6º de primaria. (TFG). Facultad de Educación de la UNIR. La Rioja: https://reunir.unir.net/handle/123456789/1865. Consultado el 16 de enero de 2019.

CHATMAN, S. (1990). Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine. Madrid, España: Ediciones Taurus.

CUENCA ORELLANA, N. (2019). La construcción del género en las películas de Pixar Animation Studios entre 1995 y 2015: modelos de masculinidad, feminidad y relaciones entre personajes [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]

DEL MORAL PÉREZ, M. E. y BERMÚDEZ REY, M. T. (2004). La migración de las mujeres desde la narración literaria a las películas de animación de Disney. Universidad de Oviedo: Abacus en http: //abacus.universidadeuropea.es/xmlui/bitstream/handle/11268/2886/ Esther%20del%20Moral.pdf? Sequence=1&isAllowed=y

DOMÍNGUEZ MORANTE, l. (2015). Pixar's new fairy tale brave: a feminist redefinition of the hero monomyth. Revista de Estudios Norteamericanos (19), pp. 49-66.

FIELD, S. (1995). El libro del guión. Madrid, España: Editorial Plot.

FREITAS, J., ROSENZVIT, S. y MULLER, M. (2016) Automatización del test de Bechdel-Wallace. Ética y Cine Journal, vol. 6, (3) pp. 35-40

GÓMEZ BELTRÁN, I. (2017) Princesas y príncipes en las películas de Disney (1937 – 2013). Análisis de la modulación de la feminidad y la masculinidad. Filanderas, Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas (2) pp. 53-74: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234417.

GROSSOCORDÓN CORTECERO, C. (2019). Propuesta metodológica sobre análisis de personajes en el relato cinematográfico. Comunicación y Métodos, Communication & Methods, 1 (1), pp. 9-28. https://doi.org/10.35951/v1i1.18

ITMEIZEH, M. a. (2017). The Evolution of Gender Roles and Linguistic in the Language Features of Disney. Journal of Literature, Languages and Linguistics 36.

JUNG, C. G. (1998). Arquetipos y lo inconsciente coletivo. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

LÓPEZ, A. Y GÜIDA, C. (2002) Aportes de los Estudios de Género en la conceptualización sobre Masculinidad, artículo publicado en Muñiz A. (comp.) Femenino – Masculino. Intervenciones teórico – clínicas. https://bit.ly/2ZavR6j

MÍNGUEZ LÓPEZ, X. (2012). Como las superheroínas se convirtieron en amas de casa: Pixar y los Increíbles. Tejuelo (13), pp. 88-101: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3804436.pdf.

MINOR, B. D. (2014). Happily Ever After: Is Disney Setting Us Up? A Study on Disney Princesses and their Influence on Young Women and their Personal Love Narratives. (Tesis). University of the Incarnate Word. San Antonio, Texas, Estados Unidos: https://athenaeum.uiw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000.

PACHECO MEJÍA, E. E. (2007). El género en las cintas de Disney. Temas Antropológicos: revista científica de investigaciones regionales, 29 (1-2)

SÁNCHEZ-ESCALONILLA, A. (2001) Estrategias de guión cinematográfico. Ariel.

SEGER, L. (2000). Cómo crear personajes inolvidables. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica

VEISSIÈRE, S. P. L. (2018) Toxic Masculinity in the age of #MeToo: ritual, morality and gender archetypes across cultures, Society and Business Review (10). DOI: 10.1108/sbr-07

VOGLER, C. (2002). El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas. Madrid, España: Ma Non Troppo: http://bit.ly/3dchMgH

ESTATUTO JURÍDICO EN EL BARROCO

EL ESTATUTO JURÍDICO DE LA MUJER DEL BARROCO

DRA. MARINA ROJO GALLEGO-BURÍN
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

El futuro de la mujer postridentina se bifurcaba entre el matrimonio y el convento. En la Edad Moderna se diferencia entre mujeres solteras, doncellas, casadas, viudas y monjas.
En Europa, desde la Baja Edad Media, en la doctrina jurídica ha regido el aforismo *imbecilitas seu fragilitas sexus.* Esto se ha traducido en que las mujeres han recibido un tratamiento diferente al de los hombres tanto en el ámbito civil como penal. Por una parte, se restringe la capacidad de obrar de la mujer y, por otra, se equiparan a los menores y débiles mentales, por lo que puede atenuarse e incluso eximir de cualquier pena. En aras de contribuir a los estudios de género vamos a analizar el tratamiento jurídico que recibía la mujer durante el Barroco.

PALABRAS CLAVE

Mujer, capacidad jurídica, Barroco, Derecho.

1. DERECHO Y LITERATURA

Las fuentes no jurídicas constituyen una fuente no desdeñable para conocer el Derecho del pasado pero no podemos olvidar, en palabras de López Nevot, que la "Literatura no es un espejo de la realidad, sino más bien una realidad imaginada o autosufieciente. Por eso, las noticias jurídicas extraídas de los testimonios literarios deben ser aceptadas *cum grano salis*" (López Nevot, 2016, p. LXXV). Este trabajo que nos planteamos realizar se inserta en la corriente académica conocida como *Derecho y Literatura.*

Esa corriente de Derecho *en* la Literatura, donde se inscribe nuestro trabajo, se trata de una tendencia de alcance europeo, dirigido al estudio de las relaciones entre el universo jurídico y literario (López Nevot, 2016, p. XLIII). Abundan los estudios que hasta la fecha se han dedicado a discernir y clarificar la diferencia entre Derecho *en* la Literatura y Derecho *como* Literatura y la Literatura en el Derecho. A pesar de que la literatura es un manantial inagotable y la estampa viva de momentos que son historia, la vertiente más desatendida por los historiadores del derecho es la primera que hemos aludido, Derecho *en* la Literatura. Lo beneficioso de ese tipo de estudio estriba en que la literatura plasma, al decir de Pérez Collados, el Derecho "encarnado en la vida, padecido o disfrutado por seres humanos" (Pérez Collados, 2016, p. 360). Es indudable que el Derecho y la Literatura se encuentran íntimamente imbricados y es necesario estudiar la relación que se establece entre ambos, como asevera Martínez Martínez, para "la búsqueda del conocimiento más perfecto y profundo de una cultura (Martínez Martínez, 2005, p. 133), pues la literatura "es siempre testimonio de un tiempo, un lugar, una mentalidad, un pueblo" (Martínez Martínez, 2005, p. 134). El *Poema del Mio Cid*, *La Tragicomedia de Calisto y Melivea*, *El Libro del Buen Amor*, del Arcipreste de Hita, *Las Novelas Ejemplares* de Miguel de Cervantes y, como no, el mejor libro escrito en castellano, *Don Quijote de la Mancha* son muestra de que nuestra rica literatura española aborda relevantes cuestiones y problemas jurídicos. Entre los juristas que han analizado esa relación entre Derecho y Literatura hay que mencionar a Eduardo de Hinojosa (Hinojosa y Neveros, 1889), Joaquín Costa (Costa, 1884), Carnelutti, García-Gallo (García-Gallo, 2000, pp. 11-

33), Castán (Castán, 1960), Niceto Alcalá-Zamora (Alcalá Zamora, 1961), Pemán (Pemán, 1967), Eizaga y Gondra (Eizaga y Gondra, 1942), Rodríguez-Arango Díaz (Rodríguez-Arango, 1955), Pérez-Prendes (Pérez-Prendes Muñoz-Arraco, 2001, 2004, 2005, 2002, 2013, 2017), García González (García González, 1961), Pérez Martín (Pérez Martín, 1977, pp. 273-293), Gacto Fernández (Gacto Fernández, 1982, 2007), Gallego Morell (Gallego Morell, 1987, 1989, 1984), Bermejo Cabrero (Bermejo Cabrero 1969, 1973, 1975, 1977, 1980, 1990), Iglesia Ferreiros (Iglesia Ferreiros, 1969), Álvarez Cora (Álvarez Cora 1995 y 2002), Martínez Martínez (Martínez Martínez, 2003, 2005, 2006 y 2010), Castillo Vega (Castillo Vega, 2000), Santos Coronas (Coronas González, 2004, 59-95), Calvo González (Calvo González, 2013, 2014, 2019), Aguilera Barchet (Aguilera Barchet, 2006, pp. 13-64), Pérez Collados (Pérez Collados, 1997 y 2014), López Nevot (López Nevot, 2016).

2. LA MUJER EN EL SIGLO DE ORO

Eduardo de Hinojosa tenía la convicción de que el estudio del devenir de la condición jurídica de la mujer es uno de los capítulos más relevantes de nuestra Historia del Derecho, además de, uno de los más interesantes y atractivos de la historia de nuestra civilización (Rojo Gallego-Burín, 2019, p. 4). En el lapsus comprendido entre los siglos XVI y XVIII se suceden los acontecimientos: el renacimiento, el avance de la ciencia, la reforma, la contrareforma… la Modernidad queda fijada en la historia de todo e indiscutiblemente, también, en la historia de las mujeres. En palabras de Muñoz García, se producen "transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y de todo tipo; y como consecuencia de todas ellas, modificaciones en la idea o concepto de mujer" (Muñoz García, 2005, pp. 171 y 172).

Al estudiar el devenir histórico-jurídico del status de la mujer hay que distinguir entre dos aspectos. En primer lugar, las diferencias naturales, que sería lo relativo a las divergencias físicas, psicológicas y de carácter de la mujer respecto al hombre y, en segundo lugar, según su posición en la familia y en la sociedad, es decir, esposa, hija, madre (García- Gallo, 1982, p. 146). Teresa de Cartagena distingue las diferentes misiones

que cumplían los hombres y las mujeres en el mundo, marcadas principalmente por su condición física, que a ellos les aboca a la defensa de tierras frente a enemigos… y a ellas a los quehaceres domésticos (De Cartagena, 1967, pp. 117 y 118):

> "Ca los varones con su fuerça e ánimo asy en procurar e tratar e saber ganar los bienes de fortuna, como el regir e gouernar e defender sus patrias e tierras de los enemigos, e todas las otras cosas que a la conservaçion e provecho de la república se requiere, e por consiguiente a sus particulares haciendas e personas (…). E las fenbras, asy como flacas e pusiláminis e no sofridoras de los grandes trabajos e peligros que la procuraçion e governaçion e defensión de las sobredichas cosas se requieren, solamente estando inclusas o ençercadas dentro en su casa, con su industria e trabajo e obras domésticas e delicadas dan fuerça e vigor, e sin dubda non pequeño sobsidio a los varones. E asy se conserva e sostiene la natura humana"

Teresa de Cartagena era una monja castellana de la primera mitad siglo XV marcada por pertenecer a una familia de conversos, que había perdido el sentido del oído, por lo cual vivía como en una isla, con un sinfín de amarguras y sufrimientos por el aislamiento que le provocaba su dolencia (Vélez-Sainz, 2015, p. 328). Unas circunstancias que la hicieron pertenecer a los grupos más vulnerables de mujer, con una minusvalía física y además escritora.

La *société d'ordres*, es la sociedad del Antiguo Régimen que se singulariza por su carácter estamental y patriarcal. Patriarcal de estructura y pensamiento, en la que los hombres adoptan una posición de supremacía que las mujeres aceptan, interiorizan y asumen (López- Cordón Cortezo, 2015, pp. 153 y ss.). Esta situación social hay que encuadrarla en un contexto de inmoralidad, la España de Felipe IV se encuentra afectada por una escandalosa corrupción de costumbres, en palabras de Deleito y Piñuela de una "sensualidad desenfrenada" (Deleito y Piñuela, 1987, p. 21). Conforme mayor era la clase social, mayor era la licencia sexual. No puede obviarse, que en este tiempo de estrictas normas sociales apareció también un grupo de mujeres marginales, curanderas, brujas, pícaras o prostitutas (Ruiz Guerrero, 1997, p. 131).

La posición dominante del padre y del marido se trata de una situación tanto de facto como jurídica, el Derecho la respalda y protege. Ello tiene una consecuencia inmediata y es que el matrimonio no va a ser una relación jurídica entre iguales, sino que la mujer se encuentra supeditada al hombre. Y ¿esto qué implica? Pues implica efectos tanto jurídicos como no jurídicos. Respecto de los primeros, la mujer se convierte en un sujeto con capacidad limitada y, en cuanto a las segundas, las licencias que el marido podría adoptar, que se traducía en seguir una práctica violenta y agresiva hacia su esposa, luego se utiliza la coacción con una finalidad correctiva, de servir de enmienda a la conducta desobediente de la mujer (Reguera, 2013, p. 140). Cuando la situación se convertía en insostenible e insoportable para las mujeres, era el instante en el que ellas se atrevían a ponerlo en conocimiento de las autoridades. Adviértase que en dicho caso las mujeres denunciaban un exceso, falta de moderación, no se rebelaban a la autoridad del hombre.

El Barroco es un tiempo que se caracteriza por una acusada violencia, tanto en lo relativo a la moral como lo físico. Un tiempo en que la sociedad se dispone de modo hostil y agresivo, lo común era participar o verse envuelto en cualquier reyerta, asesinato o trifulca, independientemente de la condición social (Sánchez-Cid, 2011, pp. 37 y 38). En ese contexto, la mujer postridentina era una mujer cuyo futuro se bifurcaba entre el matrimonio y el convento. En la Edad Moderna se diferencia entre mujeres solteras, doncellas, casadas, viudas y monjas. Por su parte, De la Cerda en su tratado sobre el estado de las mujeres diferencia sólo entre doncellas, religiosas, casadas y viudas (De la Cerda, 1599). Esa distinción entre soltera y doncella se producía según la pureza de las mujeres, soltera era aquella que no había contraído matrimonio pero no conservaba su castidad. El discurso de Maqueda es muy ilustrativo para evidenciar el valor de la castidad en la mujer, pues la califica de que se trata de la mayor virtud de las mujeres, dice: "como sea la castidad la mayor excelencia y alabança de las mugeres, y las que son dotadas desta virtud en ella tengan sus glorias, sus victorias, y triunfos; pues por ella son estimadas, alabadas, engrandecidas, y con inmortal nombre ilustradas: y por el contrario, la mayor ignominia y afrenta que pueden tener, sea la deshonestidad y torpeza publica" (Maqueda, 1624, f. 4r.).

A contrario sensu doncella era la que tampoco se había casado pero si mantenía su virtud. Nótese que la viudez era el único estado civil que concedía a las mujeres plena capacidad de obrar (Fernández Espinar, 2005, p. 27).

Los escritores de la época son testimonio vivo del status y del trato que la mujer recibía, alguno de ellos formulan alegatos en su defensa. Francisco de Quevedo narra: "Tiranos, por cuál razon siendo las mugeres de las dos partes del género humano la una que constituye la mitad, habeis hecho vosotros solos las leyes contra ellas, sin su consentimiento, á vuestro albedrío? Vosotros nos privais de los estudios, por envidia de que os excederemos: de las armas, por temor de que sereis vencimiento de nuestro enojo los que lo sois de nuestra risa. Habéisos constituido en árbitros de la paz y de la guerra, y nosotras padecemos vuestros delirios: el adulterio en nosotras es delito de muerte, y en vosotros, entretenimiento de la vida: queréisnos buenas para ser malos; honestas, para ser distraídos: no hay sentido nuestro, que por vosotros no esté encarcelado: teneis con grillos nuestros pasos, con llave nuestros ojos: si miramos, decís que somos desenvueltas; si somos miradas, peligrosas; y al fin, con achaque de honestidad, nos condenais á privación de potencias y sentidos. Barbonazos, nuestra desconfianza, no nuestra flaqueza, la mas veces nos persuade contra vosotros lo propio que cautelais en nosotras. Mas son las que haceis malas, que las que lo son. Menguados, si todos sois contra nosotras privaciones, fuerza es que no hagáis todas apetitos contra vosotros. Infinitas entran en vuestro poder buenas, á quien los mas de vosotros no hagan peor. Toda vuestra severidad se funda en lo fondoso y opaco de vuestras caras (…). Hoy es día en que se ha de enmendar esto, ó en darnos parte en los estudios y puestos de gobierno, ó con oírnos, y desagraviarnos de las leyes establecidas, instituyendo algunas en nuestro favor y derogando otras que nos son perjudiciales"(Quevedo, 1843, p. 258). Esta diatriba en amparo de las mujeres tiene el mérito de proceder de un misógino, como era Francisco de Quevedo.

Por su parte, Pacheco de Narváez, en su novela *Historia traxica y exemplar de las dos constantes mugeres españolas* en su discurso al lector critica a aquellos escritores que desacreditaban con sus letras a las mujeres (Pacheco, 1744, discurso al lector):

> "Tan justas, como loables Leyes, y dignas de ser observadas, son las de la urbanidad, decoro y respecto que en comun se les debe tener à las principales mugeres, y la veneración con que se ha de hablar de las que en superior hyerarquia estan colocadas que en el: que en el sentimiento de aquellos, cuyas acciones, merecen alabanza, condenan à los que faltando à esta obligación, dàn libertad à las lenguas, y atrevimiento à las plumas para infamar sus nombres".

En la obra de Cervantes, también, encontramos ciertos alegatos a favor de las mujeres, tales como en el Entremés *El rufián viudo* se dice: "Nacidas somos; no hizo Dios a nadie a quien desamparase" (Cervantes, 2007, p. 90). No obstante, no es fácil deducir la opinión de Miguel de Cervantes sobre las mujeres, hay quien ve en el Caballero andante Don Quijote un misógino o un defensor de las damas (Marín Eced, 2007, p. 12 y Cervantes, 1998). Prueba de ello es como en ocasiones se formulan aseveraciones como: "Mira, amigo, que la mujer es animal imperfecto, y que no se le han de poner embarazos donde tropiece y caiga, sino quitárselos y despejalle el camino de cualquier inconveniente, para que sin pesadumbre corra ligera a alcanzar la perfeción que le falta" (I, XXXIII). Sin embargo, en el capítulo siguiente se presenta a las mujeres como superiores a los hombres: "pero como naturalmente tiene la mujer ingenio presto para el bien y para el mal, más que el varón, puesto que le va faltando cuando de propósito se pone a hacer discursos, luego al instante halló Camila el modo de remediar tan al parecer inremediable negocio" (Cervantes).

Durante el Antiguo Régimen, el honor se concibe como una virtud fundamental para ser impermeable a los ultrajes, violencias o muertes ignominiosas que pudiera perpetrarle cualquier otro sujeto de la comunidad (Rodriguez Ortíz, 2003, p. 43). No obstante, el honor se encuentra íntimamente relacionado con la posición que ocupa el sujeto en la sociedad, en palabras de Maravall: "el honor, y con el, el conjunto de bienes y privilegios que cada uno recibe, va determinado por su emplazamiento, el cual define su ser" (Maravall, 1978, p. 11).

Adviértase que en Europa, desde la Baja Edad Media, en la doctrina jurídica ha regido el aforismo (Gacto Fernández, 2014) *imbecilitas seu fragilitas sexus.* Esto se ha traducido en que las mujeres han recibido un

tratamiento diferente al de los hombres tanto en el ámbito civil como penal. Por una parte, se restringe la capacidad de obrar de la mujer y, por otra, se equiparan a los menores y débiles mentales, por lo que puede atenuarse e incluso eximir de cualquier pena. En palabras de Collantes Terán, en dicha máxima es donde se apoyan los argumentos de la mitigación criminal y punitiva dada a la mujer por la doctrina y la jurisprudencia durante los siglos modernos (Collantes de Terán, 2017, p. 57). Y es que en la *praxis* se valoran pormenorizadamente la condición de la mujer, como indica Ortego Gil, si es casada, soltera, honrada, de buena o mala fama, honesta o deshonesta, viuda, menor, anciana, cristiana, temerosa de Dios y de su conciencia, gitana, esclava, miembro de una determinada casta… todo lo cual provoca una pena arbitraria en la mayoría de los supuestos (Ortego Gil, 2015, 260).

En este punto es preciso recordar el caso de Francisca Pedraza, una mujer maltratada de modo continuado e impunemente por su marido que tras haber recurrido tanto a la justicia eclesiástica como ordinaria, logró que en el año 1624 la jurisdicción universitaria de la Universidad de Alcalá en su sentencia declarara la separación del matrimonio —que se declarara que la víctima pudiera vivir en un domicilio diferente al de su agresor y marido— y que le fuera devuelta a la esposa la dote (Ruiz Rodríguez, 2016).

En definitiva, estas descripciones y sucesos obedecen a que las mujeres se configuran como sujetos con una capacidad jurídica limitada, se concibe como un objeto, que puede estar sometido a todo tipo de violencia, tanto física como psicológica. Se trata de un sujeto supeditado a un varón, ora su padre, ora su marido, lo cual se ampara jurídicamente. Sería desheredada si celebra esponsales o contrae matrimonio sin el consentimiento del padre o de quien estuviera prometido y se condenaría al destierro perpetuo o la muerte si contrae matrimonio con criados. Sólo existen ciertos ápices protectores en cuanto a las cuestiones matrimoniales de la dote, arras y herencia (Aranda Mendíaz, 2008, 211).

3. LA QUERELLA DE LAS MUJERES

Por último, para contextualizar a la mujer del Siglo de Oro hay que valorar la querella de las mujeres. Desde la Baja Edad Media hasta el siglo XVIII se puso en cuestión la superioridad de los hombres y la inferioridad física y mental de las mujeres. Un debate en el que se imbricaron la filosofía, teología, medicina, política y literatura (Sampedro, 2018, p. 38), en el que muchos de sus participantes trataron de demostrar la superioridad de los varones frente a las mujeres.

El germen de esta querella se sitúa en un movimiento centroeuropeo, denominado en alemán *Frauenfrare* que se traduce como asunto de mujeres. A partir de ese momento ciertas mujeres comienzas a separarse de los parámetros sociales establecidos. ¿Ello qué significaba? Que crean sus propios espacios de libertad, rechazan el matrimonio y la vida religiosa habitual, lo que las lleva a formar agrupaciones, algunas de ellas de doctrina herética. Es el caso de las beguinas y las beatas. De hecho, estas beguinas fueron con frecuencia acusadas de herejes y su situación fue examinada en el Concilio celebrado en Francia, en la ciudad de Vienne en el año de 1311. El Papa Clemente V condena ese movimiento beguino y Juan XXII lo restaura y acepta aquellas que siguieran la doctrina cristiana y tuvieran su residencia en hospicios o béguinages. En este orden de cosas, el siglo XVI se singularizó el surgimiento de numerosas beatas y monjas milagreras y visioneras, muchas de ellas procesadas por el Tribunal del Santo Oficio (Santonja, 2007, pp. 223 y 226).

En este punto resulta relevante aludir a Christian de Pisan, considerada como la primera escritora profesional y unas de las mujeres pioneras en el movimiento de mujeres. Su pensamiento se singulariza por la defensa del derecho a la educación que tienen las mujeres (Lara Martínez, 2010, pp. 240).

4. LA CONDICIÓN JURÍDICA DE LA MUJER DEL BARROCO

La mujer del Barroco se presenta con una capacidad limitada, se encuentra sometida a los hombres. La propia María Zayas afirma que tenían la consideración de "cosa incapaz", dicha expresión ofrece una concepción

material de la mujer, carente de capacidad, hasta de estar carentes de mérito y competencia para escribir:

"¿Quién duda, digo otra vez, que habrá muchos que atribuyan a locura esta virtuosa osadía de sacar a luz mis borrones siendo mujer, que en opinión de algunos necios es lo mismo que una cosa incapaz" (Zayas y Sotomayor, 2012, pp. 361 y 362) . Pese a esa realidad, la escritura no duda en reclamar que la mujer tiene la misma capacidad que los varones: "la Naturaleza (…) nos infundió el alma tan capaz para todo como la de los varones" (Zayas y Sotomayor, 2014, p. 142).

Teresa de Cartagena, en un tiempo pretérito, reivindica esa capacidad de la mujer: "Pues, ¿qué debda tan escusada es dubdar que la muger entienda algund bien e sepa hazer tractados o alguna otra obra loable e buena, avnque no sea acostumbrado en el estado fimineo? Ca aquel poderoso Señor soberano que dio preeminencias al varón para que las aya naturalmente e continua, bien las puede dar a la henbra gracioasamente e en tienpos devidos, asy como la su profunda sabiduría sabe que conviene e alo hecho algunas vezes, e avnque no lo aya hecho lo puede hazer" (de Cartagena, 1967, pp. 118 y 119).

Pese a esa limitación jurídica de las mujeres, María Zayas quiere instruir también a los hombres para que no se confíen de sus capacidades: "para que ninguno se confíe de su entendimiento ni se atreva a probar a las mujeres, sino que teman lo que les puede suceder, estimando y poniendo en su lugar a cada una, pues, al fin, una mujer discreta no es manjar de un necio, ni una necia empleo de un discreto" (Zayas y Sotomayor, 2012, p. 439). Se propone acabar con la necedad de los hombres: "necio es el que no dice bien ni estima las mujeres; a la buena, porque lo es, y a la mala, por no parecer descortés y necio, pues por decir bien, aunque de lo que se diga sea malo, no sacan prendas ni castigan, antes se apoyan de ánimos nobles en hacerlo, y lo demás es vulgaridad y grosería" (Zayas y Sotomayor, 2014, p. 142).

En la obra zayesca es una constante la reclamación de la igualdad entre hombres y mujeres. El primer argumento que arguye para ello es el material, pues somos "la misma sustancia":

"esta materia de que nos componemos los hombres y las mujeres, ya sea una trabazón de fuego y barro, o ya una masa de espíritus y terrones, no tiene más nobleza en ellos que en nosotras; si es una misma la sangre, los sentidos, las potencias, y los órganos por donde se obran sus efetos son unos mismos, la misma alma que ellos (porque las almas ni son hombres, ni mujeres), ¿qué razón hay para que ellos sean sabios y presuman que nosotras no podemos serlo?" (Zayas y Sotomayor, 2012, p. 362). Esa es una idea que se reitera en la lectura de las novelas, le aboca a cuestionarse por el trato que reciben sin que sea valorado ni agradecido todo lo que hacen las mujeres por los hombres, a lo que se le añade el ánimo de acallar y silenciar a las mujeres:

"Y ¿por qué, siendo hechos de la misma masa y trabazón que nosotras, no teniendo más nuestra alma que vuestra alma, nos tratáis como si fuéramos hechas de otra pasta, sin que os obliguen los beneficios que desde el nacer al morir os hacemos? Pues si agradecierais los que recebís de vuestras madres, por ellas estimarais y reverenciarais a las demás. Ya, ya lo tengo conocido a costa mía, que no lleváis otro disinio sino perseguir nuestra inocencia, avilitar nuestro entendimiento, derribar nuestra fortaleza, y, haciéndonos viles y comunes, alzaros con el imperio de la inmortal fama" (Zayas y Sotomayor, 2014, p. 51). Según Zayas, los hombres con sus crueles y endurecidos corazones, no valoran ni las buenas ni las malas obras (Zayas y Sotomayor, 2014, p. 101).

La desigualdad entre sexos se debe a una cuestión ambiental, pues ambos se encuentran compuestos de la misma materia, no se trata de un "defeto del caudal". Al dilema que la autora plantea, ella misma responde, afirma que la causa de esa desigualdad no es otra que "la impiedad", "la tiranía en encerrarnos". Se tiene la concepción de que las mujeres son seres débiles: "tal es la flaqueza en que las mujeres somos criadas, pues no se puede fiar de nuestro valor nada" (Zayas y Sotomayor, 2012, p. 373).

En palabras de Zayas: "aunque las mujeres no son Homeros con basquiñas y enaguas y Virgilios con moño" (Zayas y Sotomayor, 2014, p. 122), tienen las mismas potencias y sentidos que los hombres, no obstante, les

falta el arte que ellos reciben en los estudios. Las congéneres a doña María no recibían una educación, se dedicaban a "criar el cabello y matizar el rostro" (Zayas y Sotomayor, 2014, p. 105) el que no fueran numerosas las mujeres doctas era consecuencia de la ausencia de inversión en ello, esto tiene una conclusión y es que si a las mujeres les "dieran libros y precetores" alcanzarían las mismas cotas de aptitud que los varones "para los puestos y para las cátedras como los hombres" (Zayas y Sotomayor, 2012, p. 362) o incluso mayor por su natural frío e ingenio. Zayas califica de milagro que a las niñas les enseñaran a leer, pues saber leer y escribir podían ser consideradas malas, "como si no hubiera muchas más que no lo saben y lo son" (Zayas y Sotomayor, 2014, p. 105). Sobre el mismo tema, hay testimonios contemporáneos a Zayas que afirman que la mujer por su condición no tenía capacidad para desarrollar ciertas aptitudes ni habilidades o, bien, era algo que no les era conveniente, pues se consideraba presentuoso y arrogante que las mujeres hicieran gala de erudicción. De la Cerda pone de manifiesto la existencia de pareceres diversos sobre lo oportuno de que las féminas aprendieran a leer y escribir. Por eso, este autor, tras valorarlos, considera que el aprendizaje de la lectura era pertinente para que puedan leer "buenos y devotos libros, mas el escreuir ni es necessario ni lo querria ver en las mujeres: no porque ello de suyo sea malo, sino porque tienen la ocasión en las manos de escreuir billetes, y responder a los que hombres liuianos les embían. Muchas ay que saben este exercicio y vsan bien dél: mas otras usan del tan mal que no sería de parecer que lo aprendiessen todas" (De la Cerda, Año1599, ff.12v. y 13r). Comulga con esta idea Céspedes y Meneses en *El desdén del Alameda*, narración que se sitúa en Sevilla en la mitad del siglo XVI, cuando describe a una joven de catorce años afirma: "sabía además no pocas letras, latinidad y retórica competente a su estado, y sobre tantas y tan generales excelencias, siendo honestísima era igualmente un perfecto retrato de la compostura, recato y vergüenza de una doncella noble" (Céspedes y Meneses, 2003, cap. III), ello justifica como ciertos saberes se estimaban proclives a las mujeres. Otrora, para Fray Luis de León la mujer es la "ayudadora del marido" y la dibuja como una persona sumisa al varón, así en *La perfecta casada* se dice: "así como a la mujer buena y honesta la naturaleza no la hizo para el estudio de las ciencias ni para los negocios de dificultades, sino para un solo

oficio simple y doméstico, así les limitó el entender, y por consiguiente, les tasó las palabras y las razones; y así como es esto lo que su natural de la mujer y su oficio le pide, así por la misma causa es una de las cosas que más bien lo está y que mejor le parece" (Fray Luis de León, 1980, p. 125). Sugestivo también es cuando se refiere a la finalidad de la mujer, que se deduce del Génesis: "el oficio natural de la mujer, y el fin para que Dios la crió, es para que sea ayudadora del marido, y no su calamidad y desventura; ayudadora, y no destruidora. Para que la alivie de los trabajos que trae consigo la vida casada, y no para que añadiese nuevas cargas. Para repartir entre sí los cuidados, y tomar ella parte, y no para dejarlos todos al miserable, mayores y más acrecentados. Y, finalmente, no las crió Dios para que fuesen rocas donde quebrasen los maridos y hiciesen naufragio de las haciendas y vidas, sino para puertos deseados y seguros en que, viniendo a sus casas, reposasen y se rehiciesen de las tormentas de negocios pesadísimos que corren fuera dellas" (Fray Luis de León, 1980, p. 43).

Recuérdese que estos alegatos se inscriben en una tendencia europea, ejemplo de ello es la obra *Education des filles* de Fénelon publicado en París, el año de 1696. El autor censura que las mujeres no recibieran una formación, sea como fuere la opinión generalizada consideraba irrelevante que las mujeres fueran sabias e incluso que las formación las podía volver ridículas, en antítesis a los varones, por los cuales se realizaban grandes esfuerzos para instruirlos (Morant, 2004, p. 69).

Llegado este punto vamos a posar nuestra atención sobre la perspectiva jurídica de la mujer, en otras palabras, el tratamiento que el Derecho le otorgaba. Ya hemos visto, como la literatura se refería a las féminas, pero resulta relevante analizar la perspectiva jurídica y ello sólo puede hacerse acudiendo a las fuentes primarias. Adviértase que nos referimos a un tiempo, el Barroco, en el que no existían código sino que es el tiempo de las Recopilaciones.

Pérez y López en el siglo XVIII asevera que el "Derecho establece ciertas diferencias entre la muger y el vron, tanto acerca de las obligaciones, como de los derechos y prerrogativas, de las quales, aunque ya se habla

en sus títulos propios" (Pérez y López, 1797, p. 557). Tenemos que considerar que en el Barroco continúa vigente la tradición de las Partidas, adviértase que en ese tiempo pese a considerarse a las mujeres seres de capacidad inferior sí se las hace responsable de las deudas de sus maridos. Así lo dicta la Ley 207 de las Leyes de estilo:

> "La muger sea obligada á la mitad del débito que contraxere su marido, aunque ella no lo otorgue: si se obligare de mancomun con el marido, demandando el acreedor á la muger por toda la deuda, sea obligada à pagarla: lo mismo se entienda aunque la muger sea menor de edad, salvo no obligándose en la carta con su marido: el hombre de menor edad desde que se casare; pero en las demas cosas en que fuere otorgada restitución á los menores, pueda demandarla".

No obstante, centrémonos en la legislación de la modernidad:

> La mujer sin licencia del marido no puede repudiar la herencia; pero sí puede aceptarla a beneficio de inventarios. (Ley 1. Don Fernando y Doña Juana en las Leyes de Toro, 1505, cap. 54, Nueva Recopilación 5, 3).
> La mujer sin licencia del marido no puede celebrar contrato, ni quasicontrato, ni apartarse del contrato, ni tiene legitimación activa ni pasiva en juicio. (Ley 1. Don Fernando y Doña Juana en las Leyes de Toro, 1505, cap. 54, Nueva Recopilación 5, 3).
> Lo realizado por la mujer sin autorización pertinente por el marido, lo puede ratificar este de modo general o particularmente (Ley 5. Don Fernando y Doña Juana en las Leyes de Toro, 1505, cap. 58, Nueva Recopilación 5, 3).
> El juez, en caso de que el marido esté ausente, con conocimiento de causa legítima, necesaria ó útil à la mujer puede dar licencia a la mujer, si estima que regresará de forma próxima o si implica peligro la tardanza. (Ley 6. Don Fernando y Doña Juana en las Leyes de Toro, 1505, cap. 59, Nueva Recopilación 5, 3).
> Ninguna mujer puede ser detenida ó presa sino por deuda que no descienda de delito (o quasi) si no fuere conocidamente mala de su cuerpo ((Ley 10. Don Fernando y Doña Juana en las Leyes de Toro, 1505, cap. 62, Nueva Recopilación 5, 3).
> Ninguna mujer podía ir tapada de rostro de ninguna manera, bajo la multa de tres mil maravedises por cada vez para cámara, juez y denunciador, y los jueces así lo ejecutarían aunque no hubiera denunciación,

y de sus negligencias se les castigue en residencia (Ley 11. Don Felipe II, en las Cortes de Madrid, Nueva Recopilación 5, 3).

Asimismo, ninguna mujer puede taparse el rostro en todo ni en parte con manto ni otra cosa, bajo pena de mas de los mil maravedís, de incurrir en perdimiento del manto y diez mil maravedís, aplicados en la forma dicha ut supra; y la segunda veinte mil, y se pueda dar destierro según las circunstancias de la mujer. Ningún Tribunal ni Consejo modere la dicha pena, bajo la de ser castigado con la misma en residencia o visitas, y otras mayores á arbitro del Consejo: ninguna mujer se pueda valer en cuanto a lo dicho del fuero de su marido, y sea el conocimiento privativo de la Justicia ordinaria. Se proceda de oficio, aunque no haya denunciador. (Ley 12. Don Felipe IV, en Madrid, año 1639, Nueva Recopilación 5, 3).

Ninguna mujer puede tener botica (Nueva Recopilación 5, 3).

Estén separadas de los hombres en la cárcel (Nueva Recopilación 5, 3).

La mujer que muerto el marido vive lujuriosamente pierde los gananciales (Nueva Recopilación 5, 3).

La mujer no perdería la mitad de sus ganancias por el delito que cometiera su marido, ni este por el contrario; pero bien puede la mujer perderlas por el delito y otros bienes (Nueva Recopilación 5, 3).

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA BARCHET, B. (2006). El Quijote como fuente jurídica. El Derecho en la época del Quijote. Seminario Internacional, organizado por el Instituto de Estudios Jurídicos Internacionales Conde de Aranda, Universidad Rey Juan Carlos, Campus de Vicálvaro, del 15 al 17 de marzo. Thomson-Aranzadi, Instituto de Estudios Jurídicos Internacionales, Faculté de Droit Paris, 13-64.

ALCALÁ-ZAMORA Y CASTILLO, N. (1961). Estampas procesales de la literatura. Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa y América.

ÁLVAREZ CORA, E. (1995). Zifar y la ley: la ley y la literatura castellana medie. AHDE, LXV, 879-902.

— (2002). Sobre la justicia en las fuentes literarias. Lección inaugural del curso académico 2002-2003. Universidad de Murcia.

ARANDA MENDÍAZ, M. (2018). La mujer en la España del Antiguo Régimen: Historia de género y fuentes jurídicas. Las Palmas de Gran Canaria.

BERMEJO CABRERO, J. L. (1969). El mundo jurídico de Berceo. Revista de la Universidad de Madrid, 70-71, 33-52.

— (1973). El saber jurídico del Arcipreste de Hita. Actas del Congreso del Arcipreste de Hita, 409-515.

— (1974-1975). La formación jurídica del Arcipreste de Talavera. Revista de Filología Española, 111-125.

— (1975). Principios y apotegmas sobre la ley y el rey en la Baja Edad Media Castellana. Hispania, 129, 31-48.

— (1977). Aspectos jurídicos de «La Celestina». Actas del 1er Congreso Internacional sobre La Celestina, 401-408.

— (1980). Derecho y pensamiento político en la literatura española. Gráficas Feijóo.

— (1990). En torno al Persiles. Cuadernos para la investigación de la Literatura Hispánica, 12, 1-8.

— (1990). Justicia penal y teatro barroco y Duelos y desafíos en el Derecho y la Literatura. Sexo barroco y otras transgresiones premodernas, 91-126.

CALVO GONZÁLEZ, J. (2013). Derecho y Literatura, ad Usum Scholaris Juventutis (con relato implícito). Seqüência estudos jurídicos e políticos. Vol. 34, nº66, 9-30.

CARTAGENA DE T. (1967). Admiración operum dey. Ed. Utilizada de Lewis Joseph Hutton, Arboleda de los enfermos y Admiraçion operum dey. Anejos del Boletín de la Real Academia Española. Imprenta Aguirre.

CASTÁN TOBEÑAS, J. (1960). El derecho en el auto de acusación del género humano. Instituto Editorial Reus, Madrid.

CASTILLO VEGAS, J. (2000). El mundo jurídico de Fray de León. Universidad de Burgos.

CERVANTES SAAVEDRA, M. (1998). D. Quijote de la Mancha. edición del Instituto Cervantes, dirigida por RICO.

— (2007). Entremés del Rufián viudo llamado Trampagos. Ed. Utilizada: de Alberto Castilla. Akal.

CÉSPEDES Y MENESES, G. de. (2003), El desdén del Alameda. Alicante, Fundación Biblioteca Virtual.

COLLÁNTES DE TERÁN DE LA HERA, M. J., (2017). La mujer en el proceso inquisitorial: hechicería, bigamia y solicitación. AHDE, tomo LXXXVI.

CORONAS GONZÁLEZ. S.M. (2004). «Entre Minerva y Temis»: magistrados y poetas en la España de la Ilustración. AHDE. 74, 59-95

COSTA, J. (1884). Estudios jurídicos y políticos. Madrid, Imprenta de la Revista de Legislación.

DE LA CERDA, J. (1599). Libro intitvlado, vida política de todos los estados de mugeres: en el qual se dan muy prouechosos y christianos documentos y auisos, para criarse y conseruarse deuidamente las Mugeres en sus estados. Diuidese este libro en cinco Tratados. El primero es, del estado de las Donzellas. El segundo, de las Monjas. El tercero de las casadas. El quarto de las Biudas. El quinto contiene diversos capítulos de Mugeres en general. Con vn Indice Alphabetico muy copioso de materias, que siuen de lugares comunes. Compuesto por el P.F…, natural de Tendilla, de la Orden de S. Francisco, y de la Prouincia de Castilla. Dirigido a sv alteza de la Infanta Doña Margarita de Avstria, Monja en el santo Monasterio de las Descalças de Madrid, impresso en Alcala de Henares, en casa de Iuan Gracian, que sea en gloria.

EIZAGA Y GONDRA, M. (1942). Un proceso en el Libro del Buen Amor. Bilbao, Editorial Vizcaína.

GACTO FERNÁNDEZ, E. (1977-1978).La picaresca mercantil del Guzmán de Alfarache. Revista de Historia del Derecho, 1, 317-370.

— (1982). La administración de justicia en la obra satírica de Quevedo. Homenaje a Quevedo. Actas de la Academia Literaria Renacentista II, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 133-162.

— (2007). Justicia y Derecho en las fuentes literarias. AHDE, 77, 509-554.

— (2013). Imbecillitas sexus. Cuadernos de Historia del Derecho, 20, 27-66.

GALLEGO MORELL, M. (1987). El Derecho Procesal en el Teatro del Siglo de Oro (El Alcalde de Zalamea. Conferencia pronunciada en el

Centro Regional de Extremadura de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Mérida.

— (1989). La independencia judicial en La estrella de Sevilla". Anuario. Centro Asociado de la UNED de Málaga, vol. III, 171-185.

— (1994). El proceso de Fuente Ovejuna (En la Historia y en la Literatura). Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de Granada.

GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1961). El matrimonio de las hijas del Cid. AHDE, 531-568.

GARCÍA-GALLO, A. (2000). Una aproximación jurídica a la literatura popular: amor y derecho en el cancionero español, en Alvarado Planas, J. (ed.), Historia de la literatura jurídica en la España del antiguo régimen. Madrid, Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales, 11-33.

HINOJOSA Y NAVEROS, E. (1899). El Derecho en el Poema del Cid.

IGLESIA FERREIROS, A. (1960). La crisis de la noción de fidelidad en la obra de San Pedro. AHDE 39, 708-723.

LEÓN, L. de. (1980). La perfecta casada. Espasa-Calpe.

LÓPEZ NEVOT, J. A. (2016). Estudio preliminar", en Ossorio Morales, J., Derecho y literatura. Universidad de Granada.

MARAVALL, J.A. (1978). El principio del honor en la sociedad tradicional. Ideologies & Literature, II, 9-27.

MARÍN ECED, T. (2007). Figuras femeninas en el Quijote. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, F. (2003). Derecho y literatura: Rabelais o la formulación literaria de un nuevo camino jurídico. Quaderni per la Storia del Pensiero Giuridico Moderno. 32, 703-729.

— F. (2003). La crítica al sistema jurídico del derecho común en el Cancionero de Baena. Siglo XV. Prologus Baenensis (revista digital), 2 (segundo semestre, 2003). Centro de Documentación Juan Alfonso de Baena, Ayuntamiento de Baena.

— (2005). "Derecho común y literatura: dos ejemplos de los siglos XVI y XVII", Anuario Mexicano de Historia del Derecho, 17, 113-210.

— (2005). Derecho común y literatura: dos ejemplos de los siglos XVI y XVII. Anuario Mexicano de Historia del Derecho, 113-210.

— (2005). Derecho común y literatura: dos ejemplos de los siglos XVI y XVII. Anuario Mexicano de Historia del Derecho. 17, 113-210.

— (2005). Et cum juda traditore domini: lenguaje bíblico como lenguaje jurídico en el derecho altomedieval hispánico. Initium. Revista catalana d'Història del Dret. 10, 85-209.

— (2005). Sátira contra la predilección del Derecho Romano: una crítica decimonónica a un orden jurídico todavía no fenecido. Cuadernos de Historia del Derecho. 12, 179-228.

— (2006). De amor y de feudos: lectura jurídica del Cancioneiro de Ajuda. Foro. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva época. 3, 159-222.

— (2006). El derecho común en la obra de Lope de Vega: unos breves apuntamientos. Opinión jurídica. vol. 4, nº8, pp. 131-144. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, F. (2010). Literatura y Derecho,.Instituto de Investigaciones jurídicas de la UNAM.

MORANT, I. (2004). Mujeres ilustradas en el debate de la educación. Francia y España. Cuadernos de Historia Moderna. Anejos. III.

ORTEGO GIL, P. (2015). Frágiles y sagaces: notas sobre dolo y punición de las mujeres en la Edad Moderna. Francisco L. Pacheco Caballero (ed.), Mujeres y Derecho. Una perspectiva histórico-jurídica. Encuentro de historiadores del derecho, 187-261.

PACHECO DE NARVAEZ, L. (1635). Historia traxica, y exemplar de las dos constantes mvgeres españolas, compuesta por…, sacala de nuevo a la luz un curioso. Quien dedica a el señor Don Bernardino Joseph del Pino y Arazola, Contador mayor de los Reales Servicios de Millones de esta ciudad de Sevilla. En la Imprenta de Antonio Espinosa de los Monteros, Sevilla.

PEMÁN, J.M. (1967). La idea de justicia en las letras clásicas españolas, Discurso de recepción en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, leído el 16 de enero.

PÉREZ COLLADOS, J.M. (1997). Acerca del sentido de la Historia del Derecho como Historia (Historia como narración). AHDE, 62, vol. I, 95-118.

— (2014). Scrittori alla deriva. La finzione nella storia e nel diritto. Materiali per una storia della cultura giuridica, a. XLIV, n. 1, 209-234.

— (2016). Derecho y literatura. Ius fugit: Revista interdisciplinar de estudios histórico-jurídicos, 19, 359-361.

PÉREZ MARTÍN, A. (1977). El Derecho común en el libro del Buen Amor. AHDE, 273-293.

PÉREZ Y LÓPEZ, A.X. (1797). Teatro de la legislación universal de España é Indias, por orden cronológico de sus cuerpos y decisiones no recopiladas; y alfabético de sus títulos y principales materias. Imprenta de Don Antonio Espinosa, tomo XX.

PÉREZ-PRENDES MUÑOZ-ARRACO, J. M. (2001). Estructuras jurídicas y comportamientos sociales en el siglo XI, en La España del Cid. Ciclo de conferencias, en conmemoración del novecientos aniversario de la muerte de Rodrigo Díaz de Vivar. Homenaje a Don Ramón Menéndez Pidal, Fundación Ramón Menéndez Pidal, Real Academia de la Historia y Fundación Ramón Areces, 55-88, y en Interpretatio, Vol. X (2004), 297-322;

— (2002). El riepto contra Rodrigo (1089). La España del Cid: de la materia épica a las crónicas caballerescas. Actas del Congreso internacional "IX Centenario de la muerte del Cid", celebrado en la Universidad de Alcalá de Henares los días 19 y 20 de noviembre de 1999, Universidad de Alcalá de Henares, 71-83.

— (2005). Cervantes y los juristas (esbozo de una guía historiográfica). Foro. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales. Nueva época, 2, 47-130.

— (2013). Nueva nota sobre la hueste cidiana. Sonando van sus nuevas allent parte del mar. El Cantar de mío Cid y el mundo de la épica, Col. Meridiénnes: Études Médiévales Ibériques, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, 35-46.

— (2017). Novelistas y Constituciones, Escritos de historia constitucional española, Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

QUEVEDO Y VILLEGAS, F. (1843). La Hora de todos y la Fortuna con seso", en Obras de D. Francisco de Quevedo Villegas, caballero del hábito de Santiago, secretario del rey, y señor de la Villa de la Torre de Juan Abad, tomo III. Imprenta de Don Enrique Trujillo.

RODRÍGUEZ ORTÍZ, V. (2003). Mujeres forzadas. El delito de violación en el Derecho castellano (siglos XVI-XVIII). Universidad de Almería.

RODRÍGUEZ-ARANGO DÍAZ, C. (1955). El matrimonio clandestino en la novela cervantina. AHDE, 731-774.

RUÍZ RODRÍGUEZ I. (2016). Francisca de Pedraza. Mujer, esposa, madre... maltratada. El divorcio de Francisca de Pedraza 1614-1624. Dykinson.

SAMPEDRO, R. (2018). La querella de las mujeres en Castilla (siglo XV) y su relación con la historia de las mujeres y la historia de género. Historiografías. 16, 36-56.

ZAYAS Y SOTOMAYOR, M. (2012). Novelas amorosas y ejemplares. Lemir.Texto preparado por Suárez Figaredo

ZAYAS Y SOTOMAYOR, M. (2014), Desengaños amorosos. Lemir. Texto preparado por Suárez Figaredo.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA POLICIA LOCAL QUE ATIENDE A MUJERES QUE PRESENTAN DENUNCIA POR VIOLENCIA DE GÉNERO

Dra. Elena Bandrés Goldáraz
Dra. Xhevrije Mamaqi
Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

La investigación reflejada en este capítulo muestra los resultados de una encuesta realizada a noventa agentes de policía local en los municipios de la provincia de Zaragoza que cuentan con este servicio, datos que reflejan que el 65,6% ha llegado a pensar alguna vez que la mujer que presenta una denuncia por violencia de género puede estar mintiendo. Esta segunda victimización ha sido reconocida no sólo en psicología, sino también en el ámbito jurídico. La Ley española 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito recoge en su preámbulo la existencia de la segunda victimización y considera esencial para evitarla la minoración de trámites innecesarios, entre otras medidas. A través de los datos obtenidos en esta encuesta, se desgranan las características de estos profesionales que han demostrado, por otra parte, conocer los mecanismos de dominación sobre los que se produce la violencia de género, que mantienen unos altos conocimientos sobre igualdad y sobre lo que representa el feminismo. Investigación que puede ampliarse a otros cuerpos de seguridad y a otras áreas.

PALABRAS CLAVE

Policía local, Estereotipos, Mujer, Denuncias, Violencia de Género.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de todas las iniciativas judiciales, sociales y de concienciación con las diferentes campañas de sensibilización en materia de igualdad, las estadísticas siguen arrojando unos datos que no deberían producirse en ningún tipo de sociedad y menos en un Estado de Derecho: 1.079 mujeres han sido asesinadas en España por sus maridos, parejas sentimentales o exparejas desde el 1 de enero de 2003 (fecha en la que se inicia el registro oficial en España de víctimas de violencia de género) hasta el 25 de enero de 2021, tal y como reflejan los datos del Ministerio de Igualdad.

En la "Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder" de la ONU (1985), se entiende por "víctimas" "las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder". Este campo se ha estudiado desde un área del conocimiento que surge en el siglo XX, como es la Victimología, definida por Varona, De la Cuesta, Mayordomo y Pérez (2015) como "una ciencia empírica e interdisciplinar que se ocupa del estudio de los procesos de victimización y recuperación".

Según los datos del Observatorio contra la violencia doméstica y de género del Consejo General del Poder Judicial, las denuncias presentadas en los tres primeros trimestres del año 2020 ascendieron a 119.534 (frente a las 125.936 del mismo periodo del año anterior), un número que descendió debido a los efectos de la pandemia, fundamentalmente en el segundo trimestre de 2020, el período en el que tuvo lugar el confinamiento domiciliario tras aprobar el Gobierno el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, en el que se declaró el estado de alarma para enfrentarse a la crisis sanitaria generada por la Covid-19. A pesar de que se suspendieron "los plazos previstos en las leyes procesales para todos los órdenes jurisdiccionales", la Disposición Adicional Segunda de este

Real Decreto consideró como servicios esenciales la atención a las mujeres víctimas de violencia de género y reflejó que en el orden jurisdiccional penal esta suspensión no se aplicaría "a los procedimientos de *habeas corpus*, a las actuaciones encomendadas a los servicios de guardia, a las actuaciones con detenido, a las órdenes de protección, a las actuaciones urgentes en materia de vigilancia penitenciaria y a cualquier medida cautelar en materia de violencia sobre la mujer o menores".

Tal y como señaló en una nota de prensa la presidenta del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, Ángeles Carmona, los datos del trimestre evidenciaron las dificultades añadidas que tuvieron "las mujeres víctimas de violencia machista para denunciar a sus agresores". El Observatorio también recoge quién y dónde interpuso la denuncia por violencia de género. En los tres primeros trimestres de 2020, (a fecha de cierre de este capítulo aún no se conocen los datos del cuarto trimestre) de las 119.534 denuncias presentadas, 1.482 fueron interpuestas directamente por la víctima en el juzgado y 597, por familiares. En cuanto a las denuncias presentadas en los atestados policiales, 82.138 recogieron la denuncia de la víctima frente a los 2.205 atestados que reflejaron denuncia familiar, tal y como se refleja en la figura 1:

Figura 1

Denuncias por violencia de género presentadas de enero a septiembre de 2020				
Total Denuncias	Presentadas directamente por la víctima en el juzgado	Presentadas directamente por familiares	Atestados Policiales	
			Con denuncia por parte de la víctima	Con denuncia familiar
119.534 (100%)	1.482 (1,23%)	597 (0,49%)	82.138 (68,71%)	2.205 (1,84%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Consejo General del Poder Judicial.

Es, por tanto, la policía la que más registros obtiene por parte de la víctima, a la hora de presentar una denuncia por violencia de género.

En la macroencuesta de 2015, de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género con la colaboración del Centro de Investigaciones

Sociológicas (2015, p. 175) se asegura que "del total de mujeres que han sufrido violencia física o sexual de parte de alguna de sus parejas a lo largo de la vida, o han tenido miedo de alguna de ellas, un 26,8% informó a la policía de los hechos y un 1,7% acudió al juzgado directamente a denunciar"

A estas mujeres que comunicaron a la policía los hechos se les preguntó el grado de satisfacción con el que se quedaron por el trato recibido en la policía y un 56,2% de las mujeres contestaron sentirse satisfechas o muy satisfechas pero, para un 33,0%, el trato no fue lo suficientemente satisfactorio ya que este tercio de mujeres respondieron que se quedaron bastante o muy insatisfechas. Como dice el informe,

> "Si bien la mayoría de mujeres (78,0%) fue a informar a la policía por iniciativa propia, la satisfacción sobre el trato recibido es con mayor frecuencia positiva cuando la iniciativa de comunicarse con la policía ha procedido de otra persona (60% de 'bastante o muy satisfecha' entre las que no fueron por iniciativa propia, 55,8% entre las que sí". (2015, pp. 175-176)

Paralelamente a esta macroencuesta se encuentra el estudio de González y Garrido, del mismo año, (2015, p. 37) en el que

> "confirman que, en general, los servicios policiales españoles son muy bien valorados por las víctimas, con independencia del cuerpo policial que las atiende. Igualmente, los resultados van en la línea de los facilitados por la Ertzaintza, que informa de índices de satisfacción superiores al 75%, y coinciden con los estudios internacionales".

2. LEYES Y PROTOCOLOS QUE QUIEREN EVITAR LA "SEGUNDA VICTIMIZACIÓN".

En líneas generales se conoce la "doble victimización" como la "mala o inadecuada atención que reciben las victimas a lo largo del proceso judicial" (Gutiérrez de Piñeres, Coronel y Pérez, 2009), siendo el proceso judicial el comprendido desde el momento en el que la mujer acude a un centro sanitario en el que se redacta un parte de lesiones y presenta denuncia en una comisaría de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado o va al juzgado a interponerla, hasta que se dicta sentencia.

Como recogen Aranda et al., (2014) "esta segunda victimización ha sido reconocida no sólo por los psicólogos, sino por los propios juristas (Faraldo, 2006) que en algunos casos hablan de que la mujer víctima de violencia de género pasa 'de estar sometida al maltratador a estarlo al Estado' (Maqueda, 2006)". Siguiendo a Aranda et al., (*ibid.)* "los escasos estudios en este ámbito muestran que la actitud y el comportamiento policial suelen convertirse en factores decisivos para la segunda victimización. Por esta razón, una actuación positiva (cercanía, atención o empatía) mejora la autoimagen de las víctimas, las ayuda a emprender acciones legales e incrementa su predisposición a llamar a las fuerzas de seguridad". En caso contrario, tal y como afirman estos mismos autores citando a (Apsler et al., 2003; Lila et al., 2010), " las respuestas negativas contribuyen a no denunciar o abandonar el proceso.

Según Elena Larrauri, (en Bustos y Larrauri, 1993, p. 78) se le atribuye a Hans Von Hentig, en su libro *The Criminal and his victim*, de 1948, ser la primera persona en hablar del "rol de la víctima y su contribución al hecho delictivo" y en describir "la existencia de diversos tipos de víctimas", en función de variables psicológicas y sociológicas. (*Ibid.)*

Continua Mendelsohn (1956) con una clasificación en función de la "culpabilidad de la víctima en la producción del delito" (*ibid.*), además de añadir "la necesidad de estudiar a la víctima como nuevo campo del conocimiento" (Landrove, 1990, p. 27). Wolfgang, en su libro publicado en 1958 *Patterns in criminal Homicide*, "acuña el concepto de *victim precipitation*, para describir aquellos supuestos en los que la víctima había sido la primera en utilizar la violencia (…) concepto que intentó aplicarse también a los delitos de robo y violación", Larrauri, (en Bustos y Larrauri, 1993, p. 78).

Respecto a las víctimas de violencia de género es el movimiento feminista tras la Segunda Guerra Mundial, según Varona, De la Cuesta, Mayordomo y Pérez (2015, p. 25) quien además de poner "énfasis en que el Derecho penal no sólo no protege a la víctima sino que la revictimiza", incide en que "los primeros victimólogos tendían a culpabilizar a las mujeres víctimas de delitos violentos, particularmente de carácter sexual". El caso de Catherine Susan (Ketty) Genovese, la mujer de 28 años

que murió asesinada por Winston Moseley, el 13 de marzo de 1964 en Nueva York, supuso un punto de inflexión en el reconocimiento de las víctimas, aunque el debate posterior se fundamentara en una noticia tergiversada. A raíz de su asesinato, Estados Unidos habilitó un número especial de teléfono, el 911, para alertar a la policía en caso de emergencias que todavía sigue activo (Ramírez, 2014).

Hernández, Zamora y Rodríguez (2020) consideran que "la victimización secundaria o revictimización comprende todos los daños sufridos en el curso del proceso penal. Los perjuicios, que ocasiona a la víctima este proceso, no se limitan al ámbito económico y social, sino que alcanza además el estado psicológico de la persona, puesto que lejos de sentirse segura y protegida por el Estado, la víctima experimenta sentimientos de incomprensión, ignorancia y olvido, sintiéndose como un mero portavoz de los hechos ocurridos".

Gutiérrez de Piñeres *et al* (2009) afirman que es hacia los años 70 cuando "comienza a hablarse de la victimización secundaria, generada como consecuencia de una forma de intervención por parte de las instituciones". Estas mismas autoras y autores se hacen eco de las aportaciones de Ferreriro (2005) y de Soria (2005) en las que "resaltan el papel de los movimientos sociales como el feminismo, quienes durante la misma época comenzaron a señalar la vulnerabilidad de ciertas víctimas (mujeres) frente a determinados delitos (agresión sexual, conyugal y violencia de género), así como el desamparo por parte de los órganos judiciales a que eran sometidas".

La Ley española 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito recoge en su preámbulo la existencia de la "segunda victimización" y considera esencial para evitarlo "la minoración de trámites innecesarios", entre otras medidas. Considera dicha ley que "las actuaciones han de estar siempre orientadas a la persona, lo que exige una evaluación y un trato individualizado de toda víctima, sin perjuicio del trato especializado que exigen ciertos tipos de víctimas."

Como afirman Aranda *et al.* (2014) "los datos muestran que la percepción de segunda victimización se produce fundamentalmente ante la valoración negativa del servicio judicial y policial. En consonancia con la literatura –aunque no específicamente en el caso de la violencia de género-, esto sucede cuando: a) las personas consideran que no se han generado las acciones legales esperadas en contra del perpetrador, b) cuando se desconoce o se alarga el proceso y, c) cuando existe falta de preparación y/o sensibilización del personal policial que atiende a las víctimas".

Veintidós años antes, Larrauri, (1992, p. 30) afirmaba que

> "se une también una tradicional desconfianza hacia el sistema penal, en especial hacia los policías y los Tribunales. No se rechaza su intervención, a la inversa, se exige que se tomen los delitos contra las mujeres en serio, pero se observa cómo esta intervención penal, acostumbra a producir una "segunda victimización", el trato, las preguntas, todas ellas dirigidas a cuestionar la moralidad de la mujer y demasiados prestas a admitir que la mujer ha "provocado" o no se ha "resistido" suficiente.

En cuanto a los factores que propician la victimización, esta misma autora constataba que "los estudios feministas han identificado ya tempranamente el principal factor que contribuye a la victimización de las mujeres: su ausencia de poder, su posición subordinada en las relaciones familiares y sociales que la convierten en víctima propiciatoria".

2. 1. SISTEMA VIOGEN

El Sistema de Seguimiento Integral en los casos de Violencia de Género, conocido como Sistema VioGen es una red abierta para proteger de forma rápida, integral y efectiva a las mujeres maltratadas, y a sus hijos e hijas, en cualquier parte del territorio español. Fue puesta en marcha en 2007 por la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior, en cumplimiento con lo establecido en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, para cumplir estos objetivos:

- Aglutinar a las diferentes instituciones públicas que tienen competencias en materia de violencia de género

- Integrar toda la información de interés que se estime necesaria
- Hacer predicción del riesgo
- Atendiendo al nivel de riesgo, realizar seguimiento y protección a las víctimas en todo el territorio nacional
- Efectuar una labor preventiva, emitiendo avisos, alertas y alarmas, a través del "Subsistema de Notificaciones Automatizadas", cuando se detecte alguna incidencia o acontecimiento que pueda poner en peligro la integridad de la víctima.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, otorga un papel protagonista a las Policías Locales para la lucha contra la violencia de género en colaboración con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. El marco de referencia en la intervención de los y las agentes locales es el *Protocolo de Actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y de Coordinación con los órganos judiciales para la protección de las víctimas de violencia doméstica y de género*, aprobado el 10 de junio de 2004 y actualizado un año después, el 28 de junio de 2005, motivado por la Ley Orgánica de 2004.

El punto 6 recoge los criterios para la intervención de la Policía Local, en el que se afirma que la capacidad para asumir responsabilidades en el ámbito de la asistencia en materia de violencia de género dependerá "del nivel de formación especializada de sus efectivos en materia de violencia de género; la participación en Programas Integrales de Actuación; los recursos materiales y operativos de que disponga".

En esta línea, la policía local fue incorporada, de manera inicial, al Sistema de Seguimiento Integral en los casos de Violencia de Género, conocido como Sistema VioGen, en 2011, con 1.158 agentes en todo el Estado (González y Garrido, 2015b, p. 45), aunque es la Guardia Civil en los municipios del medio rural español quien realiza la instrucción de los atestados, se considera que la Policía Local, desde diferentes entidades, en coordinación con estas Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, es la que juega un importante papel en el

> "primer contacto entre las víctimas de violencia de género y las instituciones públicas, especialmente en el ámbito rural (…) por lo que es fundamental la existencia de una infraestructura administrativa-policial, reflejada en unidades específicas, que permita articular un sistema de asistencia fluido, que genere confianza en la víctima, evitando así la doble victimización".

Según la agencia de noticias Europa Press, en septiembre de 2019, los ayuntamientos españoles que estaban suscritos al Sistema de Seguimiento Integral de casos de Violencia de Género (VioGén) era de 392, un número que va en aumento ya que cada vez se van adhiriendo más ayuntamientos a este sistema.

Para acceder a VioGen, los ayuntamientos tienen que firmar un convenio con la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) y otro con el Ministerio del Interior. Y, en función de si es la Policía Nacional o la Guardia Civil quien tenga la competencia en su municipio, también debe firmar la Policía Local de cada ayuntamiento un protocolo de colaboración con el cuerpo policial que corresponda.

Una vez dentro del sistema, la policía local tiene acceso a una aplicación informática por la que se accede a la información policial, judicial y penitenciaria que posibilita el seguimiento y coordinación de las actuaciones puestas en marcha para la protección de las víctimas. También se realizar la valoración del nivel de riesgo de nuevas agresiones, para graduar las respuestas y las medidas policiales de protección. Y, de esta manera, queda recogida la información a disposición de los diversos operadores que intervienen en la protección institucional, tal y como se manifiesta en las diferentes resoluciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio del Interior para la incorporación de los Cuerpos de Policía Locales al Sistema de Seguimiento Integral de los Casos de Violencia de Género, publicadas en el Boletín Oficial del Estado.

En Aragón, la policía local de Huesca capital fue la primera en sumarse a la utilización del Sistema VioGen en 2018. Actualmente, sólo el ayuntamiento de Calatayud se ha adherido a este sistema, en mayo de 2020, aunque existen cuatro municipios (María de Huerva, Pedrola y Pinseque, en la provincia de Zaragoza y, Andorra, en Teruel) que han firmado convenios de apoyo a mujeres víctimas de violencia de género con el

Gobierno de Aragón, tal y como se informa en Aragón Hoy, portal informativo del Gobierno de Aragón.

El sistema VioGen elimina valoraciones subjetivas al poner a disposición de los y las agentes que recogen una denuncia por violencia de género "el instrumento de valoración automática establecido en el Sistema VioGen para empezar a aplicar las medidas de protección", (González y Garrido, 2015b, p. 58).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación no ha seguido un análisis como los realizados por Lila, Gracia y García (2010) respecto a la relación entre empatía y sexismo en las actitudes policiales ante la intervención en casos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja, al centrarse exclusivamente en las creencias personales mantenidas por agentes de policía local en el momento en el que se presenta la mujer en las instalaciones para poner una denuncia por violencia de género.

3.1. Elaboración de cuestionario

Para llevar a cabo este trabajo se ha elaborado una encuesta estructurada y personalizada. Las preguntas son de tipo cerrado y semicerrado incluyendo en algún apartado preguntas de tipo filtro con el fin de averiguar la verdadera opinión de la policía. El cuestionario se ha dividido en seis bloques más una pregunta final. El primer bloque tiene como objetivo determinar el perfil del encuestado y abarca cuatro preguntas para conocer la edad, el género, la dimensión de la localidad en la que trabaja y el cargo que ocupa dentro de la policía local.

La segunda sección tiene como objetivo obtener la información necesaria sobre el grado de conocimiento acerca del término feminismo y violencia de género y si necesitan formación específica para atender a víctimas de violencia de género. Con las preguntas cinco y seis se quiere averiguar si existe esta necesidad y qué tipo de formación se requiere. La siete y la ocho preguntan sobre qué es esta violencia y dónde se genera.

El tercer bloque pretende averiguar si el agente muestra la existencia de estereotipos que condicionen su diligencia en la atención a las mujeres

víctimas de violencia de género. Estos estereotipos giran sobre la población inmigrante y la violencia de género. La nueve y la diez preguntan si creen que la violencia de género se da mayoritariamente en la población inmigrante o se da en la población con bajos estudios y bajo nivel económico

La pregunta once es una pregunta filtro. Se volverá a preguntar lo mismo, pero de otra manera, en la última pregunta del cuestionario. Aquí se quiere constatar si existe o no el estereotipo de las denuncias falsas y si cree que, a veces, la mujer puede llegar a poner una denuncia falsa solo para perjudicar al marido o pareja sentimental. La doce incide de manera indirecta sobre lo mismo al preguntar si han llegado a pensar alguna vez que una víctima de violencia de género, les puede estar mintiendo. La trece quiere preguntar por el estereotipo o falsa creencia de que "es la mujer muchas veces la causante de la reacción violenta".

El bloque cuarto se centra en la percepción personal del o de la policía local respecto a víctima siendo la pregunta catorce si puede llegar a influir el aspecto de una mujer víctima de violencia de género para creerla. Es una pregunta filtro para relacionarla con el cuarto bloque respecto a la población inmigrante y con la quince se quiere saber si ha aconsejado alguna vez a una mujer víctima de violencia de género que intentara arreglarse con su marido antes de ir al juzgado.

El bloque quinto quiere detectar el grado de conocimiento sobre el feminismo. La pregunta dieciséis quiere averiguar si están de acuerdo o no, con lo que dice mucha gente sobre que la violencia de género la exageran las feministas para ir contra los hombres. La diecisiete, qué es el feminismo, la dieciocho si es positivo para la sociedad y la diecinueve incide en lo ya preguntado en la dieciséis, si considera que el movimiento feminista exagera los casos de violencia de género para ir contra los hombres

El bloque sexto vuelve a retomar los estereotipos y en la veinte se pregunta si cree que el maltratador tiene algún trastorno, adicciones o si ha sido víctima de una infancia desgraciada. En la veintiuno, si creen que si una mujer maltratada quiere seguir viviendo con su maltratador es porque en el fondo le sigue amando y en la 22, si creen que si una mujer maltratada quiere seguir viviendo con su maltratador es porque ella es una mujer pasiva que no toma las riendas de su vida.

Por último, en la 23 se vuelve a preguntar lo que ya se ha hecho en la pregunta once y en la doce al solicitarle que diga si cree que hay denuncias falsas en violencia de género.

3.2. Ficha técnica del estudio empírico y participantes

3.2.1. Participantes y procedimiento

Participan en el estudio el conjunto de la Policía Local de la provincia de Zaragoza, 193 agentes en el momento de hacer la encuesta. El cuestionario se ha enviado a toda la población objeto de estudio, la Policía Local de la provincia de Zaragoza, aunque también ha contestado un 15'6% de la plantilla de la Policía Local de Zaragoza ciudad. La realización de la encuesta se ha llevado a cabo *online* con una tasa de respuesta de encuesta online 90/193. Al ser una población muy reducida no se realizó ninguna estratificación por municipios ya que se aseguraba su presencia en enviar la encuesta a la población total.

En la Tabla siguiente se recoge la ficha técnica del estudio.

Tabla Ficha técnica del estudio empírico

Universo	**Policía local de provincia de Zaragoza**
Tipo de encuesta	Cuestionario personal, estructurado, online
Tamaño de la muestra	90
Margen de error estadístico	≈7,5%
Nivel de Confianza	95%
Fecha de trabajo de campo	17-30 de septiembre 2108

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. Técnicas de análisis

Para el análisis de la encuesta, al ser mayoritariamente respuestas cerradas e indicadores categóricos, se ha realizado un análisis descriptivo amplio para cada apartado de la encuesta y variables sobre el conocimiento de la violencia de género y la necesidad de la formación. Se han elaborado tablas de porcentajes de perfil de los y las policías encuestadas y gráficos de ítems para otros apartados. También se ha realizado un análisis bivariante de test de asociación de $\chi 2$ para tener constancia sobre la

relación que existe entre las necesidades de formación y el grado de conocimiento de violencia de género.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. Perfil de los encuestados

Los y las policías que han contestado a la encuesta se encuentran en la franja de edad entre 25 y 65 años. El 36'7% tiene entre 35 y 40 años, seguidos por el 27'8% de quienes se encuentran entre 40 y 45. 7'8% entre 45 y 50. El 5'6% se sitúa entre los 50 y 55. El 4'4%, entre 55 y 65 años y el 3'3% tiene entre 25 y 30 años. El 90% son hombres y el 10%, mujeres.

Tabla Análisis de perfil de policías encuestados. Fuente: Elaboración propia

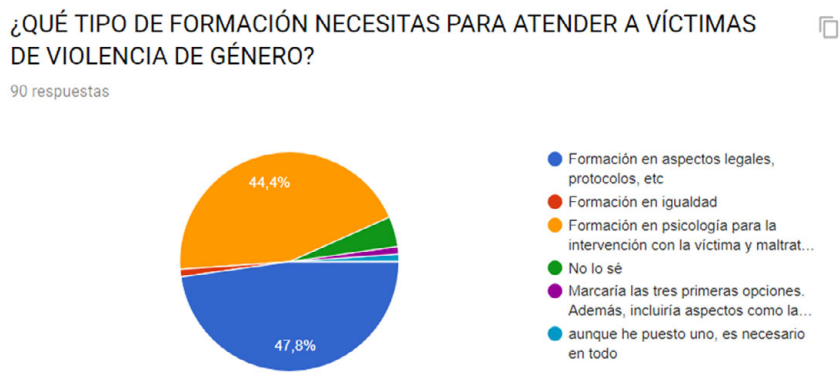
Variables e Indicadores	%
Genero	
Mujer	10,0
Hombre	90,0
Edad (años)	
25-35	3,3
35-40	36,7
40-45	27,8
45-50	7,8
50-55	5,6
55-65	4,4
Tamaño de municipio donde trabaja	
Por habitantes	
3.000-4.000	7,8
4.000-5.000	2,2
5.000-10.000	22,2
10.000-20.000	36,7
20.000-55.000	15,6
Cargo que ocupan	
Vigilante de seguridad	1,1
Policía	73,3
Oficial	20,0
Subinspector	3,3
Intendente	1,1
Jefe de policía	1,1

En cuanto al tamaño de los municipios, el 36'7% trabaja en localidades entre 10.000 y 20.000 habitantes. El 22'2%, entre 5.000 y 10.000. El 15'6%, entre 20.000 y 55.000. El 15'6% en Zaragoza capital. El 7'8% entre 3.000 y 4.000 habitantes. El 2'2% entre 4.000 y 5.000 por lo que en los datos obtenidos no hay ningún policía local que trabaje en municipios con menos de 3.000 habitantes.

En cuanto al cargo, el 73'3% es policía; el 20% es oficial; el 3'3% subinspector; el 1'1% intendente; otro 1'1%, jefe de policía local y el 1'1% vigilante de seguridad.

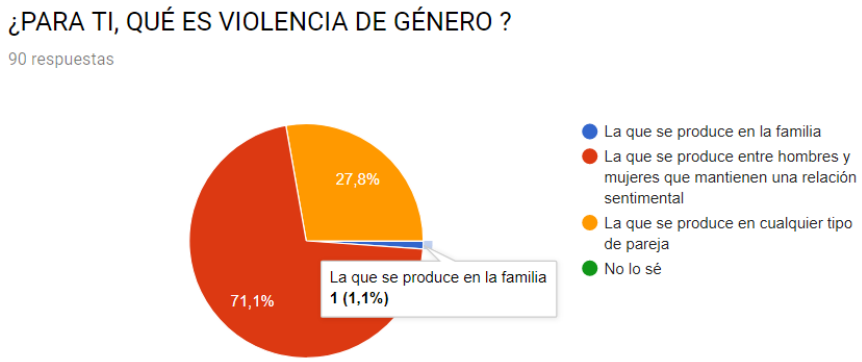
El 88,8% asegura que necesitan formación específica para atender a las víctimas de violencia de género frente al 8'9 que dice que no y un 2'2% que no sabe si necesita o no.

4.2 Análisis sobre formación en violencia de Genero

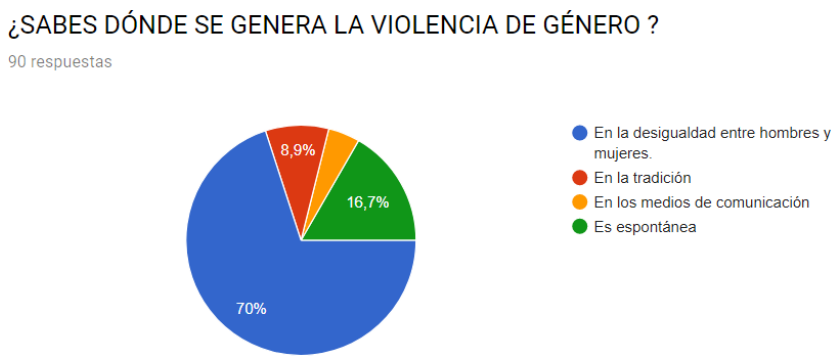


En cuanto a qué tipo de formación, el 47'8% afirma que necesitan conocer todo lo relacionado con los aspectos legales, protocolos, etc. El 44'4%, dice que la formación tiene que ser en psicología para la intervención con la víctima y maltratador (comunicación, atención inicial, etc). El 4,4% no lo sabe y un 1'1% marcaría las tres primeras opciones y otros aspectos como la victimización de los menores en estos supuestos de violencia de género o maltrato. Otro 1,1% considera que tiene que ser una formación en todos los puntos señalados y otro 1'1, solicita formación en Igualdad.

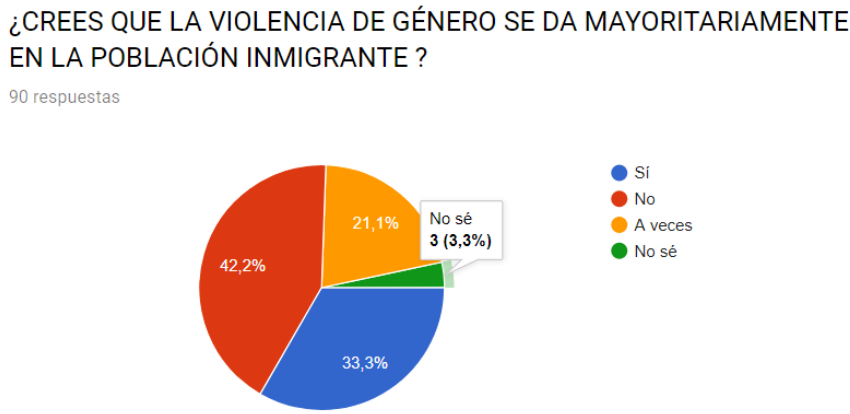
En la pregunta siete, "qué es para ti la violencia de género", el 71,1% contesta que es la que se produce entre hombres y mujeres en una relación sentimental. El 27,8%, la que se produce en cualquier tipo de pareja y el 1,1%, la que se produce en la familia. Nadie ha optado por la contestación de "no sé".



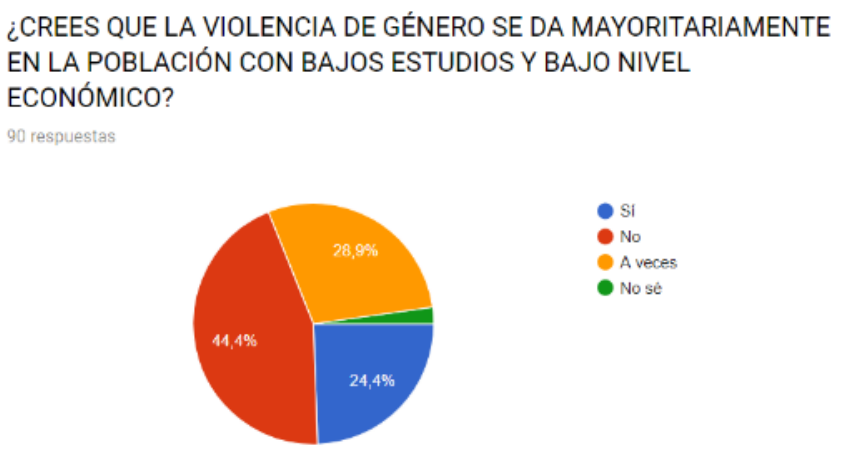
En la pregunta ocho, el 70% considera que la violencia de género se produce en la desigualdad entre hombres y mujeres. El 16'7%, considera que se genera de manera espontánea; el 8,9%, en la tradición y el 4.4%, dice que el origen se encuentra en los medios de comunicación.



En la pregunta nueve, ¿crees que la violencia de género se da mayoritariamente en la población inmigrante? El 42,2% considera que no. El 33,3% dice que sí, el 21,1 % afirma que esto se produce a veces y el 3,3% no lo sabe.



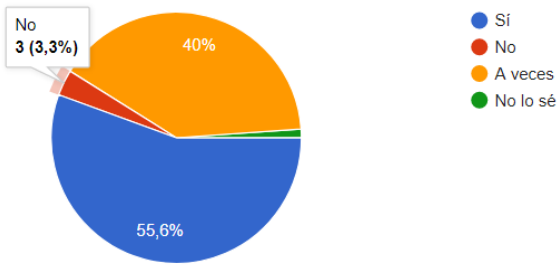
En la pregunta diez, ¿crees que la violencia de género se da mayoritariamente en la población con bajos estudios y bajo nivel económico? El 44'4% no está de acuerdo con esta afirmación. El 24,4% sí que está de acuerdo. El 28,9% cree que esta se produce a veces y el 2,2% no lo sabe.



En la once, pregunta que hace de filtro, ¿crees que, a veces, la mujer puede llegar a poner una denuncia falsa sólo para perjudicar al marido o pareja sentimental? El 55,6% considera que sí. El 40% cree lo contrario; el 3,3% considera que esta situación se produce a veces y el 1,1% no lo sabe.

¿CREES QUE, A VECES, LA MUJER PUEDE LLEGAR A PONER UNA DENUNCIA FALSA SOLO PARA PERJUDICAR AL MARIDO O PAREJA SENTIMENTAL?

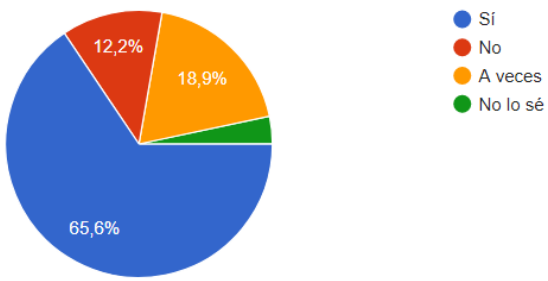
90 respuestas



En la pregunta doce, el 65,6% ha llegado a pensar que alguna vez la víctima de violencia de género le puede estar mintiendo. El 18,9% lo ha pensado a veces. Sólo el 12'2% no ha pensado alguna vez que le están mintiendo, mientras que el 3,3% no lo sabe.

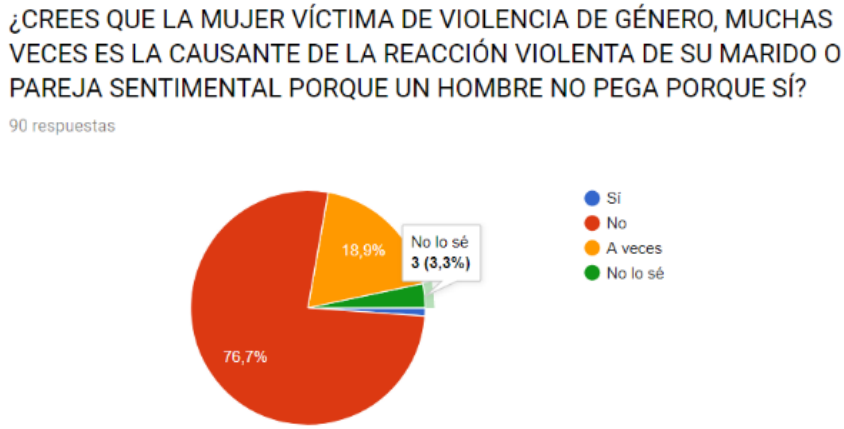
¿HAS LLEGADO A PENSAR ALGUNA VEZ QUE UNA VÍCTIMA DE VIOLENCIA DE GÉNERO, TE PUEDE ESTAR MITIENDO?

90 respuestas

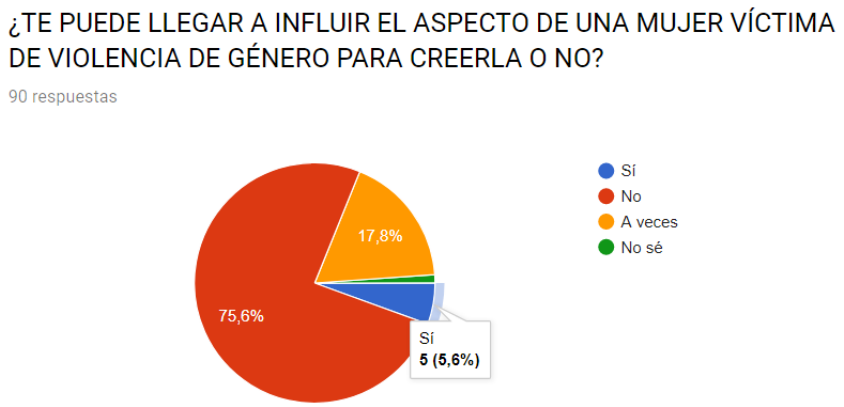


En la pregunta 13, el 76,7% no considera que la mujer sea la causante de la reacción violenta de su marido o pareja sentimental porque "un hombre no pega porque sí", frente al 1,1% que sí lo considera y el 3,3%

no lo sabe. El 18,7% tiene el convencimiento de que, a veces, la mujer es la causante.



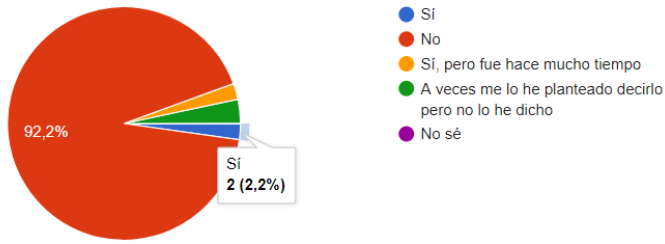
En cuanto a la pregunta 14, el 75,6% no considera que el aspecto de la mujer le influya. El 5,6% sí reconoce que el aspecto le influye, frente al 17,8% que afirman que esta influencia se produce a veces. El 1,1% contesta que no lo sabe.



En cuanto a la pregunta 15, el 92,2% asegura que no ha aconsejado a una víctima que "se arreglara con su marido antes de ir al juzgado". El 2,2% dicen que sí lo han hecho; el 2,2% que lo han dicho, pero hace mucho tiempo y el 3,3% se lo ha llegado a plantear a veces pero nunca lo han dicho.

¿HAS ACONSEJADO ALGUNA VEZ A UNA MUJER VÍCTIMA DE VIOLENCIA DE GÉNERO QUE INTENTARA ARREGLARSE CON SU MARIDO ANTES DE IR AL JUZGADO?

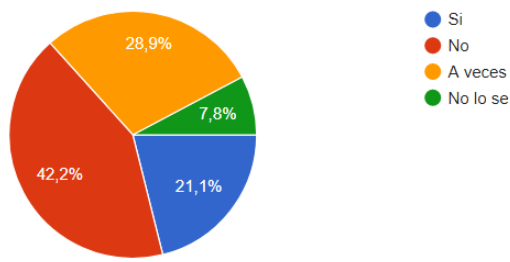
90 respuestas



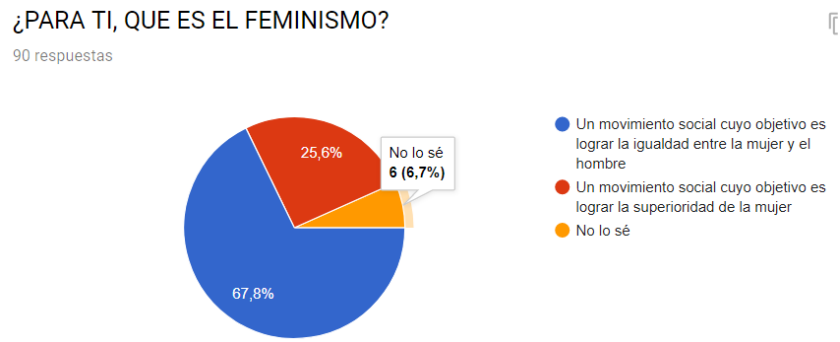
En la pregunta 16, el 46'7% no está de acuerdo con la premisa de que la violencia de género la exageran las feministas para ir contra los hombres, frente al 28,9% que aseguran que sí están de acuerdo. El 18,9% no se lo plantean y el 5,6% no lo sabe. Faltaría aquí la opción de "a veces", que por un fallo en la redacción de la pregunta no se ha tenido en cuenta.

¿CREES QUE EL MOVIMIENTO FEMINISTA EXAGERA LOS CASOS DE VIOLENCIA DE GÉNERO PARA IR CONTRA LOS HOMBRES?

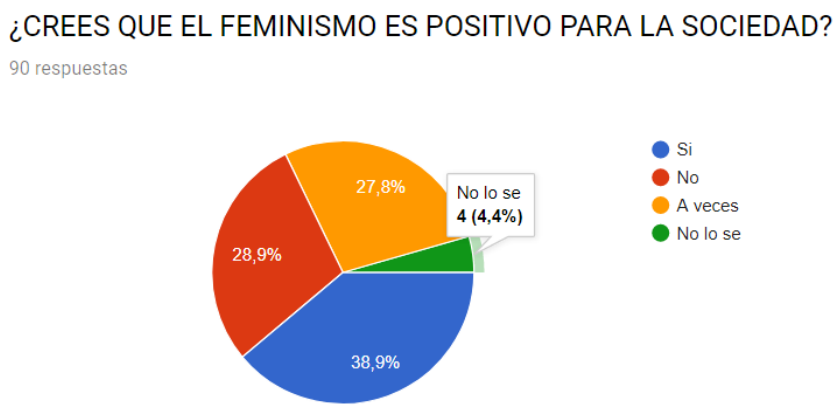
90 respuestas



En la pregunta 17, el 67,8% de los agentes encuestados considera que el feminismo es un movimiento social cuyo objetivo es lograr la igualdad entre la mujer y el hombre. Frente al 25,6% que contesta que es un movimiento social cuyo objetivo es lograr la superioridad de la mujer y un 6,7% afirma no saber qué es.



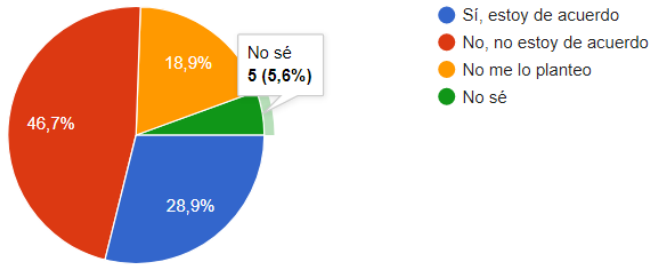
En la pregunta 18, el 38,9% cree que el feminismo es positivo para la sociedad, frente al 28,9% que no lo considera positivo. El 27,8% piensa que es positivo "a veces" y el 4,4% no lo sabe.



En la pregunta 19, el 21,1% considera que el movimiento feminista exagera los casos de violencia de género para ir contra los hombres, junto con un 28,9% que considera esta opción "a veces". Frente a este 50%, el 42,2% cree que el movimiento feminista no exagera los casos y el 7,8% no lo sabe.

DÍ, SI ESTÁS DE ACUERDO O NO, CON LO QUE DICE MUCHA GENTE SOBRE QUE LA VIOLENCIA DE GÉNERO LA EXAGERAN LAS FEMINISTAS PARA IR CONTRA LOS HOMBRES

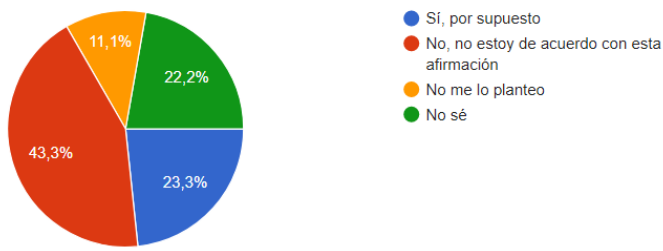
90 respuestas



En la pregunta 20, el 43,3% considera que el maltratador no tiene trastornos, adicciones o es víctima de una infancia desgraciada. El 23,3% sí considera que tiene algún trastorno; frente al 22,2% que no lo sabe y el 11,1% que no se lo plantea.

¿CREES QUE EL MALTRATADOR TIENE ALGÚN TRASTORNO, ADICCIONES O QUE ES VÍCTIMA DE UNA INFANCIA DESGRACIADA?

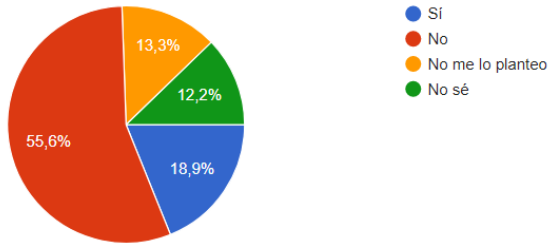
90 respuestas



En la pregunta 21, el 55,6% considera que si una mujer maltratada quiere seguir viviendo con su maltratador no es porque "en el fondo le siga amando", frente al 18,9% que sí lo cree. El 13,3% no se lo plantea y el 12,2% no lo sabe.

¿CREES QUE SI UNA MUJER MALTRATADA QUIERE SEGUIR VIVIENDO CON SU MALTRATADOR ES PORQUE EN EL FONDO LE SIGUE AMANDO?

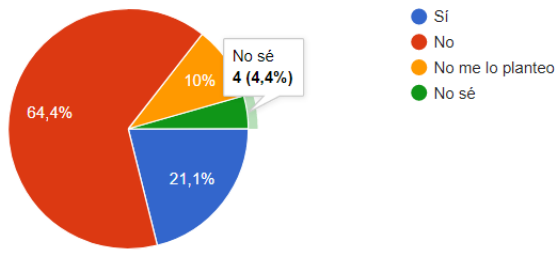
90 respuestas



En la pregunta 22, el 64,4% no considera que si una mujer maltratada quiere seguir viviendo con su maltratador no es porque sea una mujer pasiva que no toma las riendas de su vida, frente al 21,1% que sí lo cree. El 10% no se lo plantea y el 4,4% no lo sabe.

¿CREES QUE SI UNA MUJER MALTRATADA QUIERE SEGUIR VIVIENDO CON SU MALTRATADOR ES PORQUE ELLA ES UNA MUJER PASIVA QUE NO TOMA LAS RIENDAS DE SU VIDA?

90 respuestas



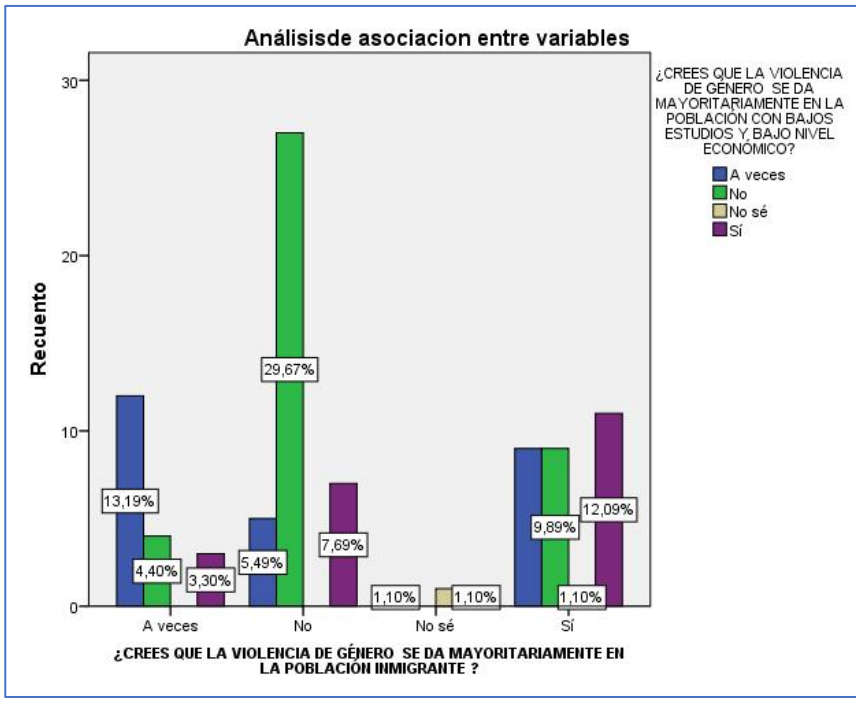
La última pregunta intenta recoger la expresión sincera y directa del encuestado/a sobre si cree que hay denuncias falsas en violencia de género. El 93,3% considera que sí las hay, frente al 2,2% que cree que no. El 3,3% no lo sabe y el 1,1% no se lo ha planteado.

4.3. Análisis bivariante

Se ha realizado un análisis de asociación entre las variables para comprobar si existe alguna relación entre diferentes opciones de respuestas que se han dado en distintas preguntas sobre el feminismo, la formación y violencia de género.

Se han relacionado las variables de la creencia que la violencia de genero se da más entre población inmigrante y de bajo recursos económicos. Existe una asociación positiva entre ambas variables y significativas, como recoge el gráfico 1.

Gráfico 1

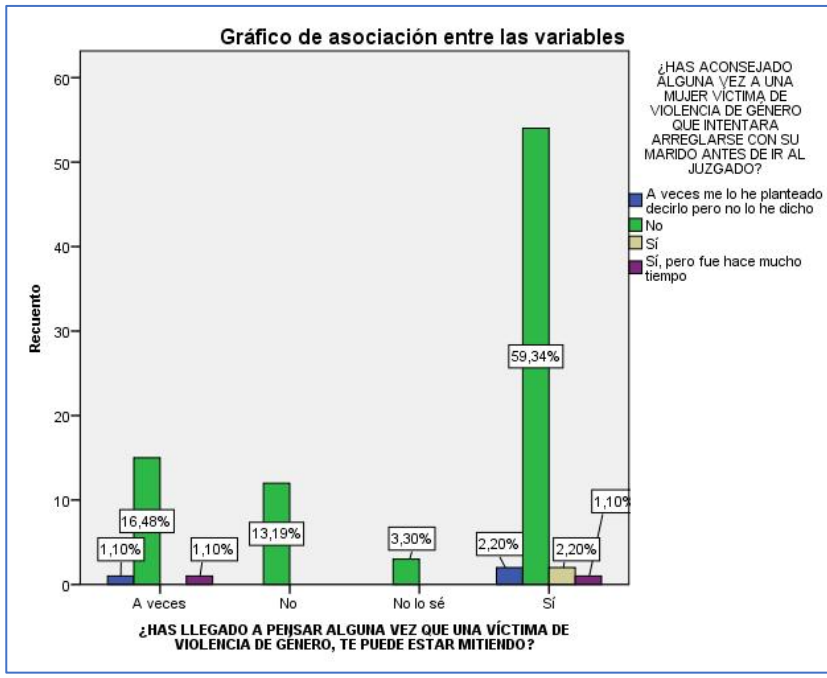


Fuente elaboración propia
Valor de $\chi 2$=39,4; p-valor=0,000

También se ha analizado la relación entre si se ha aconsejado alguna vez a alguna mujer que intentara arreglarse con su pareja y si la víctima estaría mintiendo. Los valores estadísticos obtenidos y su significado indican que no existe ninguna asociación entre ambas variables.

Casi el 60% de las policías coinciden en que nunca han pensado en que una víctima les miente y no han aconsejado a la víctima arreglarse con su pareja, como recoge el gráfico 2.

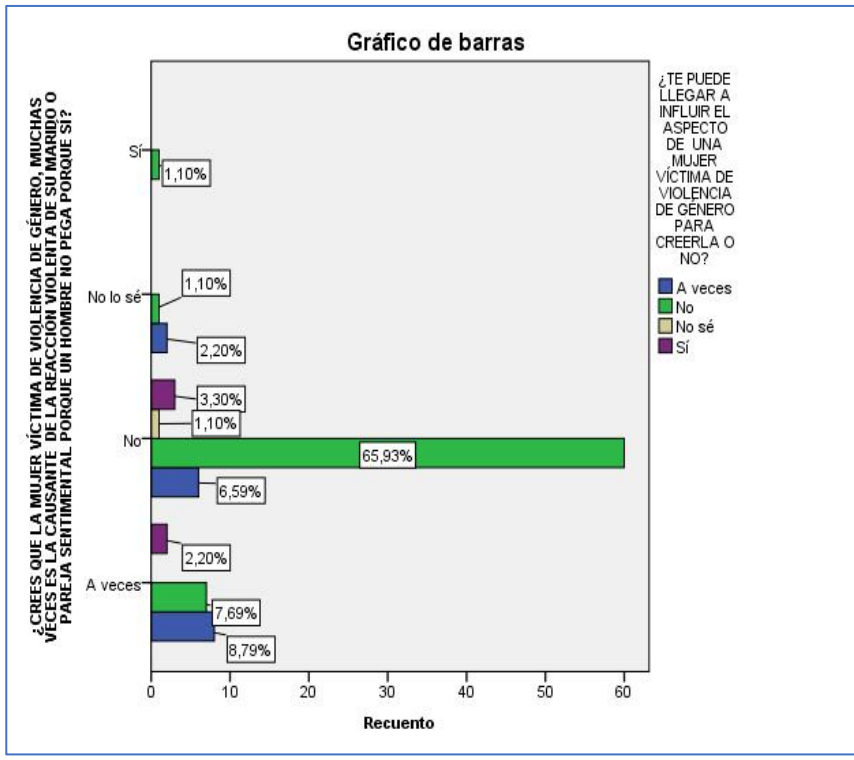
Gráfico 2



Fuente elaboración propia
Valor de $\chi 2$=3,54; p-valor=0,981

Respecto a la asociación entre las variables de si el aspecto de una mujer influye para creerla y que la víctima es la causante de la reacción violenta, el 65,93% de las repuestas es negativa en ambas opciones. No influye el aspecto y no piensan que la víctima sea la causa de la reacción del maltratador, como indica el gráfico 3.

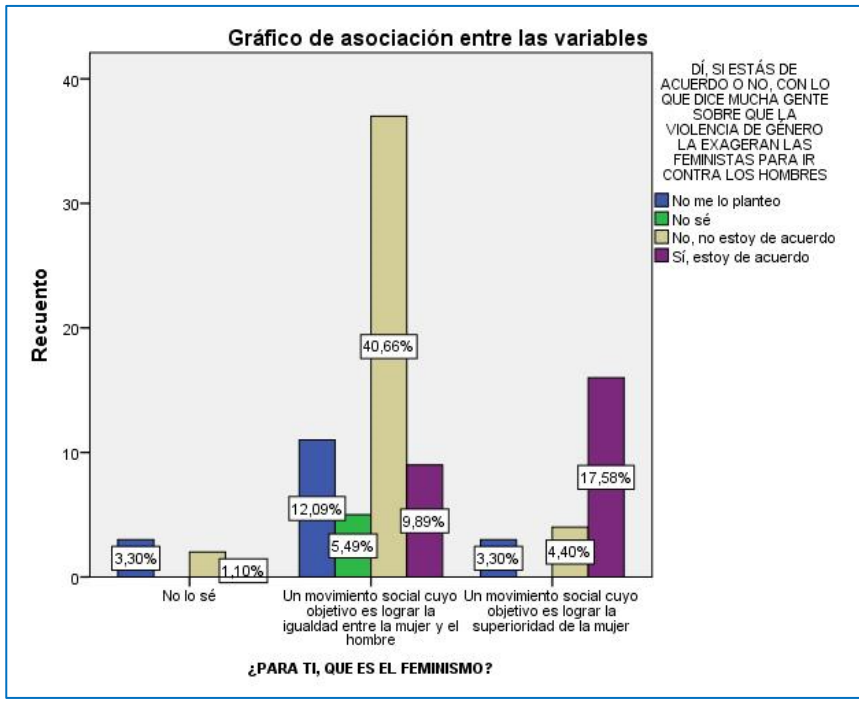
Gráfico 3



Fuente elaboración propia.
Valor de $\chi 2$=22,28; p-valor=0,022

En cuanto la asociación entre las variables de exageración de las feministas y cómo entienden los encuetados el feminismo sí que existe una asociación estadísticamente significativa. Entienden la mayoría el feminismo como un movimiento social y, también mayoritariamente no están de acuerdo con la idea de "exageración" de las feministas sobre la violencia de género, como puede verse en el grafico 4.

Gráfico 4



Fuente elaboración propia
Valor de $\chi 2$=30,634; p-valor=0,0000

5. CONCLUSIONES

La conclusión fundamental que se puede extraer de estos datos es que la policía local encuestada conoce los mecanismos de dominación sobre los que se produce la violencia de género y mantiene unos altos conocimientos sobre igualdad y sobre qué representa el feminismo, pero también se observa una clara presencia de estereotipos en lo referente a las denuncias falsas y a que las mujeres que han presentado denuncia les pueden estar mintiendo. La mayoría cree que la mujer puede llegar a poner una denuncia falsa sólo para perjudicar al marido o pareja sentimental y que el movimiento feminista exagera los casos de violencia de género para ir contra los hombres.

Otra de las conclusiones es que hay una amplísima mayoría de las personas encuestadas que considera necesario recibir formación específica para tratar los casos de violencia de género.

Por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo una formación especializada en los aspectos que solicitan y sobre todo, a tenor de lo observado, se considera imprescindible "deconstruir" los estereotipos constatados para que la formación sea asimilada por la persona con los que obtenga todos los parámetros objetivos sobre la realidad de la violencia de género y sobre cada caso particular con el que se encuentran. Ahondar en los cursos específicos para deconstruir estos estereotipos serán materia de próximas investigaciones, así como la implementación de este estudio en otros cuerpos y fuerzas de seguridad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÓN HOY. GOBIERNO DE ARAGÓN (21/05/2019) Convenios de apoyo a mujeres víctimas de violencia de género con cinco municipios. Recuperado de: http://bit.ly/3pzrFIQ

ARANDA LÓPEZ, M., MONTES-BERGES, B., CASTILLO-MAYÉN, M.R., HIGUERAS, M. (2014). Percepción de la segunda victimización en violencia de género. Escritos de Psicología, Vol. 7, nº 2, pp. 11-18 Mayo-Agosto DOI: 10.5231/psy.writ.2014.1502

BUSTOS RAMÍREZ, J. y LARRAURI PIJOAN, E. (1993). Victimología: Presente y futuro. Hacia un sistema penal de alternativas. Barcelona: PPU

ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER 2013-2016. Recuperado de: https://bit.ly/2y34DjJ

EUROPA PRESS (24/09/2019) Casi 400 ayuntamientos están adheridos al sistema VioGén: "Cuantos más sumemos, mucho mejor para proteger a víctimas". Recuperado de: http://bit.ly/2L5VhP1

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J.L. y GARRIDO ANTÓN, M.J. (2015). Satisfacción de las víctimas de violencia de género con la actuación policial en España. Validación del Sistema VioGen / Anuario de Psicología Jurídica 25 29–38

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J. L. y GARRIDO ANTÓN, M. J. (2015b). Utilidad de las medidas policiales de protección de víctimas de violencia de género en España. Opinión de los Agentes. Cuadernos de la Guardia Civil nº 51. ISSN: 2341-3263 Recuperado de: https://bit.ly/2xZDBtG

GUTIÉRREZ DE PIÑERES BOTERO, C., CORONEL, E. y PÉREZ, C.A. (2009) Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: http://bit.ly/3t7kNoa

HERNÁNDEZ GÓMEZ, Y., ZAMORA HERNÁNDEZ, A. y RODRÍGUEZ FEBLES, J. (2020). La victimización. Consideraciones teórico-doctrinales. Derecho y Cambio Social, n.° 61, Jul-Sept.

LANDROVE, D.G. (1990). Victimología. Valencia: Tirant Lo Blanch.

LARRAURI PIJOAN, E. (1992). Victimología: ¿Quiénes son las víctimas? ¿Cuáles sus derechos? ¿Cuáles sus necesidades? Jueces para la democracia. Información y debate. Nº 15, págs. 21-31. Recuperado de: http://bit.ly/3tlrmUi

LILA, M., GRACIA, E., & GARCÍA, F. (2010). Actitudes de la policía ante la intervención en casos de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: Influencia del sexismo y la empatía. Revista de Psicología Social, 25, 313-323.

MINISTERIO DEL INTERIOR, GOBIERNO DE ESPAÑA. Protocolo de Actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y de Coordinación con los órganos judiciales para la protección de las víctimas de violencia doméstica y de género. Recuperado de: https://bit.ly/2zEC7XS

ONU. (1985). Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder. Recuperado de: http://bit.ly/3pzwD8r

RAMÍREZ, M., (23/03/2014) Por Kitty nació el teléfono de emergencias. Diario El Mundo. Recuperado de: https://bit.ly/3ozcSwg

SISTEMA VIOGÉN. Ministerio del Interior. Gobierno de España. Recuperado de: https://bit.ly/2ItIWOY

VILLACAMPA ESTIARTE, C., (Coord.), CEREZO DOMÍNGUEZ, A.I., GÓMEZ GUTIÉRREZ, M. Introducción a la victimología. Madrid: Síntesis.

VARONA MARTÍNEZ, G., DE LA CUESTA ARZAMENDI, J.L., MAYORDOMO RODRIGO, V. y PÉREZ MACHÍO, A.I. (2015). Victimología: Un acercamiento a través de sus conceptos fundamentales como herramientas de comprensión e intervención. Unidades didácticas para el grado en Criminología y cursos de especialización. Universidad del País Vasco. Recuperado de: https://bit.ly/3r5bzH5

GÉNERO MASCULINO

EL GÉNERO MASCULINO Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL EN ENFERMERÍA

DRA. SENDY MELÉNDEZ CHÁVEZ
Universidad Veracruzana, México

RESUMEN

A pesar de que la enfermería es una profesión desempeñada históricamente por mujeres, en los últimos años se ha observado la incorporación de varones a la profesión, quienes se enfrentan a ciertas conductas de discriminación de género. En México es sin duda un problema al que deben hacer frente, día con día, los estudiantes varones que cursan estos estudios debido a las creencias sociales que consideran que la enfermería es sólo una profesión para el género femenino. Estos estudiantes son etiquetados como *homosexuales* o *médicos frustrados*, lo que genera marginación y represión. Por otro lado, el sexismo se manifiesta en las escuelas formadoras de esta profesión a través del currículo explícito e implícito por medio de libros de texto donde se alude al profesional de enfermería como género femenino. Para muchos estudiantes varones puede ser incómodo y molesto, incluso puede ser causa de desánimo, debido a que también repercute en su formación profesional ya que, por ejemplo, en la práctica clínica en ocasiones llegan a tener dificultades para realizar ciertos procedimientos. Además, cabe mencionar que la familia juega un papel muy importante en el estudiante. Por ello, este trabajo da a conocer la perspectiva de un estudiante de enfermería, en el que se describe que la inclusión del género masculino en la profesión de enfermería no debería ser sinónimo de mujer u hombre sino más bien del ser humano.

PALABRAS CLAVE

Género, enfermería, profesión, discriminación.

INTRODUCCIÓN

La Historia de la Enfermería, ha tenido diversidad de cambios desde enfoques religiosos, machistas y feministas, sin embargo, ha estado muy influenciada por la doctrina cristiana, ya que ésta hizo que nuestra disciplina se convirtiera en un modo de vida. Quienes se dedicaban al cuidado debían ser adiestradas en la docilidad, pasividad y humildad.

Se promulgó la obediencia incontestable al sacerdote o médico. El criterio individual y la responsabilidad de la enfermera en la toma de decisiones fueron olvidados y ajenos a la enfermería durante mucho tiempo. Los médicos eran los que tenían el poder y el conocimiento (García, Sainz y Botella, 2004).

A través de la historia cada una de las profesiones se ha construido y formado de manera tal que en ellas han participado personas, hombres y mujeres, como en cualquier colectivo humano, de ahí resulta que el sexo es un determinante de las oportunidades sociales.

Es así como, en razón de estas construcciones sociales de lo que significa ser hombre y mujer, ambos han tenido oportunidades de desarrollo diferentes a través del tiempo, en la búsqueda de logros, avances científicos, tecnológicos y económicos.

Para comprender esto, es conveniente develar las relaciones de poder/saber que se dan en el ejercicio de la práctica sanitaria, ¿por qué algunos saberes tienen un mayor reconocimiento social que otros?, ¿qué jerarquías se dan entre profesiones distintas o al interior de las mismas?, y descubrir si existe una tradición de práctica femenina o masculina. Es de esta forma como se explica la discriminación, segregación y subordinación de las mujeres en las profesiones sanitarias como la enfermería, situación que ha prevalecido durante muchas décadas y pesada a la profesión (Ortiz, Birriel y Ortega, 2004).

Desde el feminismo se puede afirmar que existe una superficie invisible construida mediante elementos que no están escritos ni sujetos a normas o leyes objetivas, sino a un conjunto de expectativas, actitudes o valoraciones latentes desde parámetros patriarcales que dificultan la promoción de las mujeres a posiciones de poder, "techo de cristal" que afecta

a las mujeres en enfermería, aunque su cualificación técnica y mediadora la hagan indispensable dentro del sistema (Burin, 2008).

Se han asociado en muy diversas sociedades y culturas, y a lo largo del tiempo, el acto de cuidar con el género femenino. Y, además, mientras que la mujer ha permanecido invisible, recluida, sumisa y sin ningún prestigio social, la enfermería no había sido vista como profesión (Arroyo, Lancharro, Romero y Morillo, 2011).

A lo largo de los años, se ha observado mayor incorporación de varones al gremio de enfermería, lo cual ha generado una reestructuración de pensamiento hacia la profesión, tanto por parte de la sociedad, de los docentes, como por parte del equipo de profesionales y usuarios. A lo que se puede determinar que todavía no existe una aceptación favorable (Guillén y Cuevas, 2013).

En México, el promedio de mujeres enfermeras constituye todavía la mayoría del personal de enfermería adscrito a las instituciones de salud, sin embargo, con el paso de los años se ha incrementado el número de varones en la profesión (89.5% mujeres y 10.5% varones) según el Sistema de Información Administrativa de Recursos Humanos de Enfermería (SIARHE, 2015).

Las altas estadísticas del género femenino en la profesión de enfermería ha suscitado perspicacias por parte de la sociedad respecto al rol que desempeñan quienes deciden insertarse en el quehacer de la enfermería, tildándolos de homosexuales o médicos frustrados, lo que hace una identidad social de marginación y represión al sexo masculino, mismo que en algunos casos es muy marcado y en otros es superado para salir adelante y desempeñar su trabajo de lo más normal sin importar la concepción social que se pudiera tener.

Por otro lado, el sexismo se manifiesta en las escuelas formadoras de este recurso a través del currículo explícito e implícito; en el primero por medio de libros de texto donde se alude al profesional de enfermería como género femenino sin considerar que la profesión es ejercida ahora no sólo por mujeres, sino por varones también, resaltándose actividades específicas de un sexo (femenino), subestimándose al sexo opuesto, aunque esta situación está cambiando va en desfase con los contenidos, a

pesar de contar en la disciplina con maestros enfermeros ya de renombre y con años de experiencia y presencia en las escuelas de enfermería, lo que significa un cambio lento y muy esperado.

En relación al currículo oculto, éste se manifiesta en el trato diferenciado hacia los hombres y las mujeres por medio del lenguaje, los gestos, el tono de voz, la atención proporcionada a unos y a otros, sarcasmos utilizados por parte de los docentes. Todo esto contribuye a la esencialización de la feminidad y masculinidad (Arcos, Molina, Fecci y Zúñiga, 2006).

Ante este panorama la educación superior está siendo rebasada y superada cuando los planes y programas de estudio no se planean contemplando la igualdad de género, ante una realidad que es más visible cada día.

La subordinación de la Enfermería al modelo hegemónico sanitario y la forma en que administrativamente se planea e implementa la gestión de los cuidados en la mayoría del sistema de salud ha conducido de cierta forma a dificultar el desarrollo de una autonomía en las competencias que son propias de la Enfermería, limitando de cierta forma la libertad en el pensar y en el hacer de sus profesionales (Villela, Gull y Lara, 2010).

Si bien es cierto que los puestos administrativos de mayor rango en las instituciones de salud no son ocupados por profesionales de enfermería no le resta capacidad y preparación al gremio, pero si se afecta en la falta de reconocimiento y oportunidades de crecimiento laboral.

A pesar de todos los avances de nuestra disciplina, en diversos países se negó la Licenciatura en Enfermería como título universitario superior por mucho tiempo, y la imagen que todavía se tiene de las enfermeras, un sector importante de la población es el de ángeles de la guarda, incluso mujeres de vida ligera, en fin, una imagen marcada, en definitiva, por el género (García, Sainz y Botella, 2004). Esto podría deberse al hecho de que una mujer es una figura maternal que siempre está al cuidado del ser humano desde que nace aunque no sea enfermera, sin embargo, bajo esa figura no se le da el reconocimiento profesional.

La participación de los hombres al campo profesional de la enfermería en un principio se vio con malos ojos, incluso por las mismas enfermeras. Se creía que debía ser una característica el ser "afeminado" para incursionar con éxito dentro de la profesión, son muy pocas personas las que hacen referencia al término "el enfermero" para referirse de forma general al gremio, esto se puede constatar en cualquier texto de revisión en los cuales se habla de "la enfermera" dejando de un lado a los profesionales del sexo masculino. Aun con los "símbolos de identidad", se ha excluido a los hombres "ellos no usan cofia" robándoles el derecho de participar en las ceremonias y actos protocolarios en torno a ella.

Este panorama no es alentador para los jóvenes varones ya que desde una lupa de igualdad de género esta acción de hacer diferencia viene mostrando un trato desigual y es muy marcado, aunque en la mayoría de las universidades y hospitales se ha venido dando y pasará mucho tiempo para que en una ceremonia de graduación, por ejemplo, se vea a la mujer enfermera sin cofia o al varón con esta.

El género ha influido en el valor que se ha atribuido a los cuidados de enfermería, ya que el cuidado había sido proporcionado únicamente por mujeres. Sin embargo, en la actualidad, incluso si estos cuidados son prestados por un profesional de enfermería varón, es visto de forma distinta, ya que se le considera como un mini médico (Cano-Caballero, 2004).

Pero poco a poco esta visión está cambiando. La equidad de género ya es un hecho para algunas personas, muchos hombres están aprendiendo que cuidar es una función de las personas que no tiene que ver con la dicotomía de género (Fajardo y Germán, 2004). Actualmente los roles están cambiando, ya se ve a los hombres cuidar de los hijos y por ende de su salud, mientras las madres de familia están trabajando para mantener un hogar.

La desaparición de las diferencias de género, resituando las diferencias en el ámbito de lo individual, es decir, lo masculino y lo femenino como parte de cada individuo independientemente de su sexo, "Esta nueva mirada es necesaria para abordar la historia y el futuro de nuestra profesión enfermera" (Chamizo, 2004).

Los análisis realizados en este campo señalan que la cultura organizacional sigue dominada por valores androcéntricos; los principales obstáculos para la promoción profesional de las mujeres, sigue siendo la falta de conciliación de la vida laboral con la privada. La discriminación de género sigue siendo la regla, más que la excepción; y en este sentido, su intervención en las políticas organizacionales se ha vuelto un foco de atención (Barbera, Sarrió y Ramos, 2000).

Por otro lado, la femineidad, ha estado siempre ligada a las prácticas humanas relacionadas con el cuidado a la salud. Históricamente se ha partido del supuesto que la profesión de enfermería es propia de mujeres (Colliere, 1993). Este discurso construido al amparo de una cultura sexista considera a la profesión enfermera "propia de mujeres", la cual ha estado subordinada a la profesión médica "propia de hombres" (Piqué, 2003).

Dentro del ejercicio profesional de enfermería los enfermeros ejercen una práctica acorde al estereotipo masculino, se inclinan más por los aspectos técnicos o instrumentales, buscan tener una relación más cercana con el médico dentro de equipos reconocidos como fuente del saber, buscando adquirir habilidades semejantes y se adhieren al sistema de valores de la jerarquía superior, la de los médicos o la del mundo masculino, encontrando mayor oportunidad de desarrollarse profesionalmente, beneficiándose de puestos de dirección o gestión por el simple rol de género, pese a ser minoría dentro del grupo profesional.

Esto es un reflejo de la desigualdad que enfrentan las mujeres incluso en espacios feminizados de origen (Fajardo y Germán, 2004).

La ciudadanía y el género se imbrican y se potencian a través de diferentes mecanismos sociales y culturales, entre ellos las profesiones que son marcadas por el significado de estos conceptos en la construcción de la identidad profesional. Dicho de otro modo, estos aspectos son inherentes a las vivencias de las personas debido a que afectan directamente a la identidad individual y a la identidad social en los distintos espacios de la vida cotidiana, entre los cuales está el ejercicio profesional.

Es importante mencionar que, para comprender el sentido de autenticidad de las mujeres y esencia de la profesión de enfermería, es necesario

describir la relación existente entre las dimensiones de identidad, ciudadanía y género, las cuales son piedras angulares de un sujeto, ya que lo involucra tanto de manera individual como a nivel social:

> Un sujeto situado en dos contextos, cada uno pudiendo tener dos niveles de análisis. El primer contexto es el espacio concreto representado por el hacer y por las instituciones, y el segundo es el espacio simbólico que ordena la realidad de forma imperceptible para la conciencia mediante relaciones de poder de expresión. Así, el sujeto es una persona mujer u hombre, organizado en una sociedad e inserto en una cultura que le proporciona un esquema de valores, creencias e ideología que orientan su comportamiento. Una persona con conciencia de sí misma que le permite la reflexión y la crítica, posibilitando la dinámica social y el cambio. Un sujeto que posee una identidad que se caracteriza por ser aquella dimensión en la cual se reconoce a sí mismo diferenciándose de los otros y que a su vez los otros lo reconocen en coherencia con la idea que tiene de sí mismo, produciéndose una armonía entre la autopercepción y la percepción social (Pavez, 2013).

La identidad de la enfermería está construida alrededor de la feminidad (Zúñiga y Paravic, 2009), y de la responsabilidad social que tiene la mujer en occidente en el contexto de la modernidad, donde desde la tradición burguesa, la mujer, se inserta en el espacio privado y en la cotidianidad y cuya función principal es el trabajo reproductivo que se sostiene en el cuidado (Chamizo, 2004).

La visibilidad de la mujer en el espacio público se produce a través de la continuidad del cuidado que entrega a las personas necesitadas, desempeñando una función preferentemente de apoyo a las decisiones de los hombres en el contexto de la masculinidad hegemónica. En el caso de las mujeres enfermeras, éstas cuidan a las personas afectadas en su salud. De forma que la enfermería se constituye como una labor social donde la mujer contribuye a la sociedad cuidando a los enfermos y apoyando las acciones de los médicos.

En este punto es importante reflexionar sobre los productos y el impacto de la acción de la profesión. La enfermería tiene el reto de conciliar la

exigencia de obtener un resultado positivo a corto plazo. Ser un/a enfermero/a eficiente, en el ejercicio de una enfermería humanista (Sanhueza, 2009).

El efecto de la enfermería supera la inmediatez y la lógica causal por estar sustentada en una lógica de la complejidad humana. El cuidado recibido alivia el problema de salud específico a la vez que trasciende en otros ámbitos de la persona, el efecto del cuidado es difícil de identificar y anticipar lo que redunda en su invisibilización política, no obstante, el buen ejercicio de la enfermería facilitaría la construcción de una sociedad de mayor igualdad y respeto.

A lo anterior se suma la condición de enfermería de estar sujeta a modelos ajenos a ella que conlleva un costo de identidad y de libertad. A pesar de lo anterior, la enfermería y el cuidado están en un momento de resignificación social, en un proceso único de construcción donde el reto está en afianzar su identidad distanciándose de modelos hegemónicos preconcebidos, de forma que como ciencia y profesión tiene la oportunidad de contribuir al conocimiento situado en el tiempo y en la cultura que retribuya bienestar y mejor calidad de vida.

El estigma cultural de la enfermería exige a la disciplina un gran esfuerzo adicional respecto a otros saberes para posicionarse legítimamente en la ciencia. Desde la perspectiva del núcleo de la cultura hegemónica, mujer, feminidad y cuidados no son desafíos para indagar y conformar un conocimiento científico. Esta creencia constituye un prejuicio que dificulta el posicionamiento del trabajo que realizan las enfermeras y con mayor crudeza los enfermeros, por ser hombres que optan por una profesión tradicionalmente femenina. El estigma asociado a la feminidad y la naturalización de sus habilidades y saberes en la cultura androcéntrica aumenta cuando un hombre decide ser enfermero.

La sexualidad es tema que envuelve directamente a la Enfermería, una vez que las prácticas del cuidado remiten al contacto con los cuerpos, con la intimidad y con lo erótico. En los dominios de la promoción y de la educación para la salud no hay como dejar de considerar el lugar que ocupan hoy las discusiones acerca de los derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos inalienables de hombres y

mujeres. A pesar de eso, estudios recientes, especialmente en la Enfermería, ha mostrado que muchas veces la sexualidad queda escamoteada en la interconexión con el cuidado en la formación de la enfermera o del enfermero (Barbera, Sarrió y Ramos 2000).

Nuestra experiencia profesional ha mostrado que, tanto en las escuelas formadoras como en las redes de atención a la salud, el enfoque y la atención todavía se presentan pautados por el modelo tradicional, instrumentalizado y normativo, habiendo dificultades de realizar un abordaje crítico sobre la sexualidad. En esa perspectiva, este estudio se justifica al buscar el conocimiento producido y divulgado por la enfermería en periódicos brasileños de circulación internacional, que pueda contribuir para problematizar la realidad de la formación y de la atención a la salud en el ámbito de la sexualidad.

1. OBJETIVO

Ante este panorama se fijó el presente objetivo; conocer el mundo de vida de un estudiante de enfermería sobre la perspectiva de género masculino en la carrera de enfermería.

2. MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, fue un estudio de caso, mediante análisis de contenido temático.

Se trabajó con un sujeto clave, del género masculino, estudiante del octavo semestre de licenciatura en enfermería que se encontraba en el último semestre de la carrera. El sujeto clave se seleccionó de un grupo de veintidós estudiantes en práctica hospitalaria, de los cuales cinco eran hombres y diecisiete eran mujeres, después de dar lectura a las bitácoras diarias que los estudiantes redactan. Fue seleccionado para la investigación por sus particulares expresiones sobre la situación que se encontraba vivenciando, es decir, las experiencias u opiniones relacionadas con el tema de estudio.

Se contó con apoyo del diario de campo, donde se consideraron las notas reflexivas y notas marginales incluidas en el mismo, permitiendo se enriquezca la información recopilada. Se llevó a cabo mediante análisis de contenido temático mismo que consideró el análisis de cada documento escrito de forma ordenada, identificando las categorías y códigos de estas.

Se realizó entrevista en profundidad mediante una guía semiestructurada. Esta técnica de investigación cualitativa permitió obtener información, mediante una conversación profesional con el sujeto cara a cara, siendo la herramienta metodológica ideal en la que se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas, implica una situación única, en la que intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar a significados que solo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua.

La entrevista se llevó a cabo en un ambiente sin ruidos, en dos momentos el primero con una duración de aproximadamente una hora y veinte minutos, el segundo momento duro aproximadamente cuarenta y seis minutos solo para corroborar algunas preguntas y validar la información, se grabó la información y se transcribió sin alterar dicha información.

Esta investigación se apegó a los lineamientos éticos y a la normatividad vigente en México, consultado en el reglamento de la ley general de salud.

En base al título quinto de la Ley General de Salud, publicada en el Diario Oficial de la Federación (2006): investigación para la salud, en el artículo 100, la investigación en seres humanos se desarrollará conforme a las siguientes bases:

I. Deberá adaptarse a los principios científicos y éticos que justifican la investigación médica, especialmente en lo que se refiere a su posible contribución a la solución de problemas de salud y al desarrollo de nuevos campos de la ciencia médica;

II. Podrá realizarse sólo cuando el conocimiento que se pretenda producir no pueda obtenerse por otro método idóneo;

III. Podrá efectuarse sólo cuando exista una razonable seguridad de que no expone a riesgos ni daños innecesarios al sujeto en experimentación;

IV. Se deberá contar con el consentimiento por escrito del sujeto en quien se realizará la investigación una vez enterado de los objetivos de la experimentación y de las posibles consecuencias positivas o negativas para su salud.

3. RESULTADOS

El género ha sido la categoría de análisis la cual permite comprender el sistema de relaciones sociales mismo que orientan los comportamientos y la identidad del sujeto según los modelos culturales asignados a hombres y a mujeres.

Cuadro 1. Prevalencia del género masculino en listas de ingreso a la licenciatura en enfermería en la Región Poza Rica-Tuxpan

Género	2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Fr	%	Fr	%	Fr.	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Femenino	90	82.5	86	80	87	78	85	76	86	77	89	79	89	79
Masculino	19	17.5	21	20	24	22	27	24	26	23	23	21	23	21
Total	109	100	107	100	111	100	112	100	112	100	112	100	112	112

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 1, se pueden analizar las listas de ingreso a la carrera de licenciatura en enfermería de la Universidad Veracruzana de la Región Poza Rica-Tuxpan, en siete años, se puede observar cómo ha ido en aumento el número de estudiantes del sexo masculino de un 17.5% en el 2014, 20% en el 2015, un 22% en el 2016, un 24% en 2017, un 23% en 2018 y un 21% en 2019 y 2020, es decir, que en la actualidad hay aproximadamente dos varones por cada ocho mujeres estudiando la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Veracruzana específicamente en la Región Poza Rica Tuxpan.

Los datos del cuadro 1, son para tener un referente de como el género masculino tiene presencia en la formación de enfermería, este dato no se apreciaba en años anteriores lo que significa que hay mayor presencia del sexo masculino en la profesión de enfermería.

Cuadro 2. Presentación de Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Códigos/diálogos
Género y profesión	Discriminación	"…los hombres somos vistos como homosexuales cuando entramos a estudiar enfermería…"
	Igualdad	"La igualdad de género se da en la escuela porque nos enseñan igual, pero en la calle todavía nos señalan"
Enfermería y trabajo	Gusto por la carrera	"…no es fácil con los amigos pero cuando a uno le gusta sigue adelante…"
	Perspectiva laboral	"Siempre hay trabajo de enfermería y eso me motiva a seguir estudiando a pesar de los comentarios que hagan sobre mi sexualidad…"
Formación y familia	Espíritu de servicio	"…ummm a veces servir a las personas nos hace más sensibles pero eso no significa que nos haga maricas como dice la gente…"
	Familia y sociedad	"Mi familia fue la primera en oponerse al principio, luego mis amigos en criticar… pero al final estoy aquí y cada día me gusta más la carrera y además no soy el único" "…estoy en el equipo de futbol y a veces se sorprenden en otras carreras que seamos varios chavos y hasta dicen que no nos vemos amanerados…"

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 2, se puede apreciar como el estudiante de enfermería ha sido capaz de definirse como un ser humano, como un hombre que enfrenta la discriminación del género en la profesión de enfermería día a día mencionando que no es el único con esta problemática.

Menciona de viva voz como al inicio su familia fue la primera en no estar de acuerdo que estudiara enfermería:

"…con el tiempo me han aceptado y reconocido que ya casi soy enfermero…" Esto le ha permitido seguir adelante además de que él no encuentra diferencia en el trato dentro de la formación universitaria, más bien es la sociedad.

Desde su perspectiva no percibe ser discriminado en el ámbito universitario sino más bien en el social, al enfrentarse a los comentarios que hacen como, "marica" y "amanerados".

Menciona como la sensibilidad es importante en la profesión, pero no les hace menos ni más hombres, es parte de la naturaleza del trabajo que desempeñan con los pacientes. Sin embargo, esta situación les pone ante un dilema difícil, que ante los ojos de algunas personas pudiera parecer de debilidad y como un gesto feminista y no como emotividad que puede surgir de un ser humano sin importar si este es hombre o mujer, ante situaciones tristes y emotivas mostrando sus sentimientos y porque no decirlo soltarse en llanto algunas veces, considerando que se viven momentos de alegría ante un nacimiento o de dolor ante la muerte.

También argumenta que en esa profesión encontrará trabajo de manera pronta a diferencia de otras carreras y que además le gusta lo que estudia y eso le hace seguir adelante, pese a los comentarios que algunas veces debe enfrentar cuando se pone en duda su sexualidad, aguantando la situación que prevalece en la disciplina de enfermería y que por muchos años se ha dado y no se han podido vencer esos tabús.

4. CONCLUSIONES

Los diálogos son la voz propia del sujeto, de lo vivido de lo aprendido, de los sentimientos, experiencias y la forma de percibir, sentir y vivir la carrera de enfermería.

Los alumnos varones se desempeñan en la práctica hospitalaria, al mismo nivel que las estudiantes mujeres, brindan cuidados con dedicación como lo hace el personal de salud, aprenden y ponen en práctica los conocimientos previos y los nuevos, ampliando así su formación.

Si bien es cierto que en algunos servicios les cuesta un poco de trabajo realizar procedimientos como son: detección oportuna de cáncer cérvicouterino y de mama, valoración gineco-obstétrica y baño de esponja en las pacientes mujeres, esto a veces es limitado por el mismo personal de los hospitales.

En las observaciones se capta a estudiantes varones y mujeres atendiendo a los pacientes de igual forma que el personal de salud, se les permite entregar turno y lo hacen sin pendientes, con felicitaciones por pacientes y el personal de enfermería en turno.

Entonces me pregunto: ¿de quién es el trabajo y de quien la satisfacción de lograr en los jóvenes esa actitud positiva de servicio para realizar sus actividades de manera responsable, ética, con conocimientos y humanismo? Y es entonces cuando me doy cuenta de cómo "El trabajo docente es sin duda un trabajo a la mitad, cuando la otra mitad la realiza el estudiante", es decir, debemos estar conscientes ambos (docente, enfermera/o-alumno/a de enfermería) como la inclusión del género masculino en la profesión no es sinónimo de mujer u hombre sino más bien del ser humano.

A pesar de que en la búsqueda bibliográfica se menciona al gremio de enfermería como susceptible de discriminación de género por prevalecer el sexo femenino, se hace omisión al sexo masculino quien tiene una presencia significativa en el grupo profesional en los últimos años y que no está exento de enfrentar esta situación.

Cabe mencionar que en los espacios para práctica los jóvenes no son aceptados por el personal y deben ubicarse en otros servicios porque no se planeó esta situación y no existe un programa que atienda esta problemática en la cual debería estar inmerso el personal académico.

Ante esta situación es importante promover proyectos de intervención que apoyen el crecimiento de la enfermería en México, ya que esta profesión no es propia de un género más bien del sentido humano, sin importar las diferencias que los jóvenes que ingresan a la carrera pudieran tener, presentar, sentir o manifestar.

Las universidades por otro lado deben contar con programas que apoyen la diversidad de género, garantizando sus derechos, siendo incluyentes, así mismo debe integrar en sus planes de estudio los temas sobre la igualdad y equidad de género, actualizando los programas de las diferentes experiencias educativas en cuanto a los contenidos y actividades.

De ahí que se puede concluir diciendo que la influencia del género en la profesión enfermera ha provocado una falta de reconocimiento social de la misma, al estar asociados de forma simbólica los cuidados enfermeros a las cualidades intrínsecamente femeninas (Fajardo y Germán, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcos, G. E., Molina, V. I., Fecci, P. E., Zúñiga, A. Y., Márquez, M. M., Ramírez, M., Miranda, C., Rodríguez, L., y Poblete E. J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(1), 33-47. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100003

Arroyo Rodríguez, A., Lancharro Tavero, I., Romero Serrano, R. y Morillo Martín, M. S. (2011). La Enfermería como rol de género. Index de Enfermería, 20(4), 248-251. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000300008

Barberá, E., Sarrió, M. y Ramos, A. (Coords) (2000). Mujeres directivas: promoción profesional en España y el Reino Unido. Colección Quadens. Feministas (2). Recuperado de http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/337554137.pdf

Burin, M. (2008). Las fronteras de cristal en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. Anuario de psicología, 39(1), 75-86. Recuperado de https://www.margen.org/docs/curso61-1/unid03/apunte04_03.pdf

Cano-Caballero Gálvez, M.D. (2004). Enfermería y género. Index. De Enfermería, 13(46). Recuperado de https://tinyurl.com/y654fl98

Chamizo Vega, C. (2004). La perspectiva de género en Enfermería: comentarios y reflexiones. Index de Enfermería; 13(46), 40-44. Recuperado de https://tinyurl.com/y23lewj9

Colliere, M. F. (1993). Promover la vida. Interamericana. McGraw-Hill.

Diario Oficial de la Federación. (2006). Ley General de Salud. Recuperado de https://tinyurl.com/y5ov9h6k

Fajardo Trasobares, M.E. y Germán Bes, C. (2004). Influencia del género en el reconocimiento de los cuidados enfermeros visibles e invisibles. Index de Enfermería, 13(46), 09-12. Recuperado de https://tinyurl.com/yymybjex

García Bañón, A. M. Sainz Otero, A. y Botella Rodríguez, M. (2004). La enfermería vista desde el género. Index de Enfermería, 13(46), 45-48. Recuperado de https://tinyurl.com/qs25dso

Guillén Cadena, D.M. y Cuevas Guajardo, L. (2013). La enfermería… En voz de los estudiantes masculinos. Rev. iberoam. Educ. investi. Enferm, 3(4),15-9. Recuperado de https://tinyurl.com/y497b5ww

Ortiz Gómez, T. Birriel Salcedo, J. y Ortega del Olmo, R. (2004). Género, profesiones sanitarias y salud pública. Gaceta Sanitaria 18(4), 189-94. Recuperado de https://tinyurl.com/y5exuj8o

Pavez Lizárraga, A. (2013). La enfermería, realidad de ciudadanía y de género en Chile. Ciencia y enfermería, 19(3), 95-102. Recuperado de https://tinyurl.com/y6ba7csq

Piqué, P. E. (2003). Mujer y salud desde una perspectiva de género. Metas Enferm., 53, 50-54.

Villela Rodríguez, E., Gull Bozal, A. y Lara Barrón, A. M. (2010). Género, Poder/Saber: Una Cuestión de Fondo en la Profesión de Enfermería. VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. Recuperado de https://tinyurl.com/y222m7v2

Zúñiga Careaga, Y. y Paravic Klijn, T. (2009). El género en el desarrollo de la enfermería. Rev. Cubana Enfermer, 25(1-2). Recuperado de https://tinyurl.com/y3yummf7

IDENTIDAD

LA INFLUENCIA DE LOS LIBROS ESCOLARES EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO[23]

ANA MARÍA DE LA TORRE SIERRA
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

El presente trabajo manifiesta la necesidad de analizar el currículum escolar desde la perspectiva de género. En particular, pone en el punto de mira a los libros de texto como recursos educativos y su influencia en la construcción de identidades. La identidad emerge y se reconfigura a través de relaciones en continuo cambio, en este proceso la escuela y los recursos didácticos empleados por el profesorado en sus aulas configuran un pilar fundamental. A lo largo de los años, los manuales escolares han sido uno de los recursos educativos más utilizados por el profesorado. El libro escolar es un reflejo de la sociedad que lo produce en cuanto a que en él se vehiculan valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una determinada época o, lo que es lo mismo, el imaginario colectivo que configura el currículum explícito, y también el oculto. Dicho imaginario ha sostenido la persistencia de una sociedad patriarcal, en la que la mujer aparece en un lugar secundario con respecto al hombre, y con unos roles prefijados conectados a una visión esencialista de la condición femenina. Cabría pensar que España, tras el fin de la dictadura franquista, ha experimentado una evolución significativa en la forma de concebir las funciones políticas, económicas y sociales adjudicadas a ambos sexos, intentando evitar desigualdades perniciosas. Dicha evolución debería verse reflejada en los libros de texto que el alumnado maneja en las aulas. En la presente investigación se revela el lugar que ocupan los personajes femeninos en los manuales escolares, denunciando su falta de visibilidad y reconocimiento en el territorio español durante la democracia, que provocan una ausencia de genealogía femenina.

[23] Este capítulo parte del Proyecto: EDU2016-78143-R: Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición. Entidad Financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad.

PALABRAS CLAVE

Currículum escolar, Libros escolares, Mujer, Recursos educativos, Sexismo.

1. EL ESPEJISMO DE LA IGUALDAD

El patriarcado se presenta como un fuerte sistema de dominación en muchas sociedades (Lerner, 1990). A lo largo de la historia no se ha encontrado ninguna sociedad realmente igualitaria entre hombres y mujeres. Se podría pensar que, en el siglo XXI, y en sociedades que se denominan a sí mismas democráticas, no tendría ya sentido hablar de patriarcado. Sin embargo, tal como afirma Amelia Valcárcel, existe un espejismo de la igualdad, es decir, un velo o falsa creencia de que el machismo forma parte del pasado y que hemos alcanzado una sociedad igualitaria en cuanto al género, en la que tanto hombres como mujeres tenemos las mismas oportunidades. Esta invisibilidad se debe a que el patriarcado ha ido adaptándose a cada época y momento histórico (Dominijanni, 2017), también lo ha hecho en el caso de España, cuyo mayor punto de inflexión fue el paso de una dictadura franquista a un Estado democrático de derecho. Así, podemos hablar de una evolución o actualización del patriarcado, que desde una forma más directa y explicita de discriminación hacia la mujer, ha ido transformándose a otras más sutiles y encubiertas. A pesar de ello, la estructura sigue siendo la misma: patriarcal, lo que determina un modelo cultural sexista y jerárquico en el que se establece un sistema social en el que se institucionaliza el dominio de los hombres y se excluye a las mujeres.

La jerarquía social, genera desigualdad. El androcentrismo sitúa como sujeto universal al masculino (Muñoz, 2004). El hombre es el ser humano por definición, es el "yo", y la mujer lo "otro". Los hombres ocupan la posición de poder principal en la sociedad, mientras que las mujeres desempeñan un lugar secundario, y esto es transmitido a través de la cultura, la familia, la escuela, los medios de comunicación, la economía, la política, la religión e incluso el lenguaje (Millet, 2010).

Durante siglos, la familia nuclear ha sido la predominante, en ella se manifiesta claramente una política de género, en la que se realiza un reparto tradicional de tareas, actitudes, deberes y roles. Los valores que

vamos adquiriendo son diferenciados por género, en el caso de los hombres destacan la competencia, la dureza, la autoridad, la agresividad, y la represión emocional; y en las mujeres la pasividad, la sumisión, y la sensibilidad emocional (Rubin, 1986). Se señalan una serie de comportamientos apropiados en función de ser hombre o mujer, unas expectativas, unos ideales, y unas actividades específicas, en otras palabras, se establece un determinado orden social y simbólico (Muraro, 1995). Pocas veces cuestionamos este reparto, y es que forman una parte esencial del sistema patriarcal y la división sexual del trabajo. Los varones monopolizan una serie de derechos y ventajas sociales, que se traducen en mejores puestos de trabajo y salarios, mientras que las mujeres poseen una vida laboral inferior, se enfrentan al conocido techo de cristal (Heidrick y Struggles, 2018), sus labores son desvalorizadas y por ende peor remuneradas. La brecha salarial y la división social se basan en argumentos que apelan a peculiaridades de cada sexo, es decir, en estereotipos, sesgos y prejuicios sexistas. Los estereotipos de género han aparecido durante siglos, son una desigualdad histórica a la que es importante integrar una perspectiva feminista.

El discurso patriarcal ha ido cambiando a lo largo de la historia. Con la llegada de la Ilustración el discurso se torna alrededor de la ciencia, aunque sigue estando presente e incluso con más fuerza la dicotomía hombre-mujer. Al respecto, Celia Amorós en su obra Crítica a la Razón Patriarcal, descubre las dos grandes falacias sobre las que se sostiene esta dicotomía. Por un lado, se presenta la falacia biologicista, dos cuerpos con diferentes funciones, principalmente en la reproducción; y por otro lado la falacia naturalista, en la que se define que por naturaleza los hombres son agresivos, competitivos, y por tanto idóneos para el dominio político y económico; mientras que las mujeres de forma innata son pasivas, pacíficas, tiernas y así, adecuadas para ocuparse del cuidado y el hogar (Amorós, 1985). En otras palabras, tratan de explicar o justificar la división sexual del trabajo a través del determinismo biológico, señalando una dicotomía sexual en el cerebro de hombres y mujeres, es decir, dos cerebros, con diferente capacidad y por tanto diferentes roles, actitudes, comportamientos y papeles en la sociedad, legitimando la inferioridad y limitación intelectual de las mujeres. Hablamos de diferentes

espacios, el ámbito público, ocupado por los hombres y el ámbito privado, en el que se establecen las mujeres. Sin embargo, la cotidianidad no es extraordinaria, de manera que estas tareas son invisibles, provocando una falta de reconocimiento y valorización hacia la mujer.

En el proceso de socialización, los niños y niñas van interiorizando una serie de reglas, nociones, creencias, actitudes y habilidades diferenciadas por sexo, que limitan nuestro desarrollo, nuestras emociones, nuestros sentimientos, y en definitiva nuestra libertad de elección. En otras palabras, necesitamos sentirnos aceptados por la sociedad, ésta impone una serie de expectativas sobre hombres y mujeres, que al no cumplirlas nos generan ansiedad y estrés. Según Amelia Valcárcel "es importante conocer qué lugar ocupa el sexo en la imagen del mundo" (Valcárcel, 1994, p.10). Este es el caso de muchísimas mujeres que a lo largo de la historia reivindicaron la igualdad y lucharon contra la misoginia, antes de que incluso apareciera en el siglo XIX, lo que hoy en día conocemos como feminismo. Por misoginia entendemos aquellas actitudes y comportamientos que tienen que ver con el odio y rechazo hacia las mujeres. En este sentido, destacamos como a lo largo de la historia se ha producido un ocultamiento de los logros culturales, y contribuciones sociales y económicas de las mujeres. Una forma evidente y clara de observar esta discriminación es partiendo de los libros de texto que se utilizan en las escuelas.

2. IDENTIDAD FEMENINA EN LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA: EVOLUCIÓN SOCIOECONÓMICA Y EDUCATIVA

Durante nuestra socialización interiorizamos los significados y valores propios de la cultura, comunidad y sociedad en la que nacemos; pero esta es diferencial entre hombres y mujeres (López, 2013). El aprendizaje de género se trata de un proceso que se inicia desde el nacimiento y continúa a lo largo de todo el ciclo vital. Desde que nacemos, en función del sexo, se asignan una serie de comportamientos, actitudes, y actividades que son adecuadas o penalizadas, en el caso de desviarse de la norma. Los comportamientos propios de cada sexo varían dependiendo del contexto y época (Moreno, 2006). A pesar de ello, en su mayoría encontramos dos modelos muy diferenciados y casi opuestos, el masculino y el

femenino. En relación a estas dos orientaciones, Bonino (2002) presenta el *Modelo de Masculinidad Tradicional*, en el cual se promueve en el varón la autosuficiencia, la autoridad, y la superioridad sobre las mujeres. Dicho modelo se sostiene sobre la figura del *Pater Familias:* hombre independiente, que ejerce la patria potestad de los bienes, los hijos e incluso de la madre. En este contexto, la igualdad entre hombres y mujeres no tiene cabida, y si los hombres ven peligrar sus intereses y privilegios tienen derecho a imponer su poder. La feminidad normativa, por su parte, naturaliza la posición de la mujer para el cuidado, y la crianza en el que la maternidad es el eje principal, es decir, un modelo vinculado a la esfera doméstica.

Estos dos modelos tradicionales sustentaban el ideal franquista de hombre y mujer. El nuevo orden social avalado por la dictadura de Francisco Franco proponía unos roles claramente diferenciados entre hombres y mujeres, estableciéndose una jerarquía en la que las féminas debían de conformarse con un papel secundario, atendiendo a visiones acerca de la llamada «naturaleza femenina» (el conocido entonces como *sexo débil*). La misión y razón de ser de las féminas era la de dar hijos a la Patria y educarlos en el espíritu del nacionalcatolicismo (Bernabeu-Mestre, 2002; Carasa, 1997; Richmond, 2003). El modelo educativo franquista era segregado, las mujeres eran excluidas de privilegios, negándoles su individualidad, representación (Guerra, 2001). El sistema mixto era considerado contrario a los principios religiosos, por lo que mujeres y hombres debían estar separados en diferentes escuelas y con contenidos distintos para que su enseñanza no se desvirtúe de lo que se espera de ellos en la sociedad (Ballarín, 2001). De esta forma, encontramos las dos éticas ciudadanas definidas por Rousseau en su obra *Emilio o De la Educación* (1969): la pública y activa, destinada a los varones; y la doméstica y pasiva, ideal para las mujeres. Cada uno de ellos ocupa un puesto en la sociedad adecuado a las características y peculiaridades de su sexo, que se resumen en estereotipos, sesgos y prejuicios sexistas. El modelo de mujer que se promovía es el de utilidad doméstica, con el que se limita única y exclusivamente el rol de la mujer al ámbito privado, donde contribuían al desarrollo económico desde el gobierno del hogar (Alario y Anguita, 1995). La educación diferencial e incompleta propuesta por la

Ley de Educación Primaria de 1945 impedía a las mujeres desarrollar sus capacidades. El currículum de las niñas se dirigía a su futuro papel de madres, esposas y educadoras de sus hijos/as. Aunque, poco a poco se comienza a resaltar la idoneidad de la mujer para el trabajo de cuidado e industria doméstica y otros espacios profesionales como el magisterio o la enseñanza de párvulos.

El acceso a la educación en condiciones de igualdad fue una de las primeras reivindicaciones y logros por parte del feminismo. El sistema nacional de educación español se fue consolidando con motivo del desarrollo económico, tecnológico y científico de España desde los años 60. Un nuevo modelo de escuela basada en valores de igualdad y democracia aparece con la formulación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Se precisaba de una renovación educativa para que el país avanzase hacia un modelo económico más abierto y capitalista, en el que la mano de obra femenina, en determinados puestos de trabajo, se consideraba útil o válida para favorecer el desarrollo del país. Por este motivo se produce una mayor preocupación en torno a la educación femenina, se empiezan a valorar sus aptitudes para aprender, formarse y trabajar. La LGE proponía una escuela pública y de calidad en el que favorecer la igualdad de oportunidades entre los sexos. A partir de entonces, niños y niñas acceden a un mismo contenido escolar, tratando de proporcionar una enseñanza homogénea (Subirats y Tomé, 1992). Así, se instaura una educación igualitaria formal, pero no real, ya que se incluye a la mujer en un modelo de currículum que ya tenía género y este era exclusivamente masculino (Simón, 2011). Esto es, se implanta un modelo único, sin poner en cuestionamiento si dicho currículum era androcéntrico. El contenido que se trabajaba en la escuela a partir de los libros de texto desvalorizó por completo la economía doméstica y de cuidados considerándolas como elementos inadecuados o innecesarios para enseñar desde la escuela (Ballarín, 2006). A pesar de ello, durante los primeros años de la Transición se produce un fuerte aumento en el nivel educativo de las mujeres quiénes, según afirman Subirats y Brullet (1988) se convierten en el año 1976 en la mayoría entre el alumnado de bachillerato y en los 80 forman parte casi del 50% del estudiantado de casi

todos los niveles escolares. En estos años de Transición política, las mujeres llegaron a alcanzar según el Instituto Nacional de Estadística un 28% de la tasa de actividad económica. Por tanto, mediante la escuela mixta se consiguieron grandes cambios y avances por parte de las mujeres en la escuela. Sin embargo, aunque se trate de un elemento necesario para la coeducación, no es la meta (Simón, 2011).

Hoy día, podemos decir que hay igualdad de accesibilidad, y que incluso a medida que se avanza en el nivel educativo, hay una mayor presencia de mujeres y obtienen mejores calificaciones. No obstante, el sistema es patriarcal, y a la hora de la verdad no se ofrecen las mismas oportunidades a unos/as y otros/as, el cambio de mentalidad en el conjunto social es realmente lento y la historia está llena de avances, pero también de retrocesos. Al respecto, los contextos que rodean a cada niño o niña son determinantes en la integración personal de estereotipos y roles de género, es decir, los individuos reproducen determinados comportamientos que observan de sus principales referentes (Corrales et al., 2005). Uno de ellos es principalmente la escuela y en ella destacamos el rol del profesorado y el uso de los libros de texto. A través de las distintas leyes educativas instauradas durante la democracia española, como la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la Ley Orgánica de Educación de 2006, o la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013, se va introduciendo el principio de igualdad como eje vertebrador de la enseñanza. En ellas se hace hincapié en la importancia de la formación del profesorado en temas de género y en la prohibición del uso de libros escolares con contenido sexista en el que se discrimine la figura de la mujer.

3. ESTUDIO DE LOS LIBROS ESCOLARES EN LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES: REFLEXIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En el entorno escolar se crean una serie de expectativas, en la que tanto el profesorado como los autores y autoras del material escolar están condicionados por sus propias creencias, prejuicios, estereotipos de género, etc. Los estereotipos se arraigan en nuestros esquemas cognitivos, por lo

que tendemos a naturalizarlos y como consecuencia se vuelven invisibles. Centrándonos en los propios niños y niñas, el proceso por el que llegan a ser conscientes de su género es denominado por Shaffer (2000) como *tipificación por género.* En dicho proceso se incluye la identidad de género y los patrones de conducta, ideas, valores, conductas y estereotipos sobre lo que implica ser hombre o mujer. Para Ballarín (2007) la lectura que se realiza a partir de los manuales escolares resulta ser el instrumento necesario para interiorizar el mensaje patriarcal en el que se limita el papel social, político, histórico, cultural y económico de la mujer.

Los manuales escolares se presentan como uno de los esenciales divulgadores de conocimiento en la etapa educativa. En ellos se transmiten la denominada cultura escolar, y a pesar de que durante la democracia española el contenido sea el mismo, se promueven modelos sociales, valores y roles diferenciados por sexo, estableciéndose así una dimensión femenina, caracterizada por personajes con rasgos y roles expresivos, ternura y alta emocionalidad; y una dimensión masculina caracterizada por personajes con roles y rasgos instrumentales, como la racionalidad, la competencia, y la baja emocionalidad.

En nuestro estudio centramos nuestra mirada en una amplia muestra de doce libros de texto todos del nivel de quinto de Educación General Básica (E.G.B.) y Educación Primaria: seis pertenecientes al área de Lengua Castellana, publicados entre los años 1977 y 2011, correspondientes a editoriales de una gran difusión en España como Everest, Anaya, Miñón y SM; y seis del área de Ciencias Sociales, desde los años 1979 a 2015, de las editoriales Barcanova, Edebé, Santillana, Luis Vives y Anaya. Tuvimos acceso a esta muestra gracias a la visita al Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), situado en Berlanga de Duero (Soria) y dirigido por Agustín Escolano.

El objetivo principal de esta investigación es analizar y comparar el rol de la mujer relacionado con el ámbito económico transmitido en los manuales escolares de Lengua y Sociales utilizados en Educación Primaria durante la Transición y la España actual. Por un lado, nos centramos

en la etapa educativa de primaria puesto que, en el caso español, la mayoría de este tipo de estudios se han centrado en examinar libros de texto pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria (Blanco, 2000; López-Navajas, 2014; Luengo y Blázquez, 2004; Moreno, 1987; Peñalver, 2001; Subirats, 1993). Por otra parte, se seleccionaron las materias de Lengua y Sociales al ser ejes centrales del curriculum español y poseen una estructura muy similar en la que se dispone de un gran contenido textual de interés respecto al tema estudiado.

La metodología que se propone en esta investigación es de tipo mixta, es decir, une dos tipos de análisis y recogida de datos: cuantitativos y cualitativos; lo que permitirá abordar el problema desde diferentes perspectivas, para así comprender mejor el fenómeno investigado (Caro, García y Bezunartea, 2004).Se exploró la representación de los personajes femeninos y masculinos en el material escolar profundizando en elementos como el tipo de espacios, el tipo de actitudes y conductas, los modelos de masculinidad y feminidad, el tipo de ocupaciones, la aparición de mitos del amor romántico, etc.

Los resultados globales de nuestro estudio confirman una falta de consideración de la mujer como sujeto de conocimiento en los manuales analizados. Los personajes femeninos se muestran en el material en una proporción mucho menor a los masculinos tanto a nivel de contenidos (19% en la Transición política y 30% en la actualidad) como a nivel de ilustraciones (20% en la Transición política y 32% en la actualidad). De este modo, observamos una escasa evolución de dichos resultados entre los manuales publicados durante las etapas históricas estudiadas, por lo que los avances legislativos y educativos han tenido un efecto muy reducido en la consideración y reconocimiento de las féminas en los libros escolares. En cuanto a las áreas estudiadas se identifica una menor representación femenina en la asignatura de Sociales, frente a la de Lengua.

Confirmamos que los manuales escolares demuestran una pervivencia de diferencias entre los géneros, configurando un patrón de masculinidad y feminidad muy fuertes. En ellos las mujeres se presentan realizando acciones acordes a las Leyes Femeninas Tradicionales, definidas

por Valcárcel (2008); estas son: la ley del agrado, la ley del cuidado, la ley de la laboriosidad, la ley de la entrega y la ley del detalle. Se tratan de una serie de mandatos que las mujeres suelen cumplir de manera normativa. En primer lugar, la ley del agrado hace referencia a la necesidad de complacer a los demás, lo cual garantiza el éxito laboral y personal. En segundo lugar, la ley del cuidado se relaciona tanto con la atención a sí misma, a su figura y belleza, como a los demás, especialmente a su descendencia. En tercer lugar, la ley de la laboriosidad alude a la capacidad de las mujeres de estar continuamente atareadas, a la doble jornada, a la formación continuada y del mismo, a la preocupación y a la incertidumbre. En cuarto lugar, la ley de la entrega ocupa la solidaridad, la generosidad, y el amor de las mujeres. En quinto lugar, la ley del detalle responde al estereotipo de la minuciosidad y sensibilidad femenina.

De este modo, consideramos fundamental conocer con qué tipo de actitudes y conductas se vinculan los hombres y mujeres en los manuales y encontramos porcentajes similares entre un sexo u otro entre sus conductas activas (35%) y pasivas (65%). No obstante, del total de personajes presentados con conductas activas (894) solo el 17,79% son mujeres. En los personajes femeninos se persigue mostrar actitudes de sumisión y pasividad ante la superioridad del varón. En este sentido destacamos muestras de sexismo en el estado civil de las féminas. El registro civil es una forma de presentarse en la sociedad y de su posición en el orden simbólico social, y a través de él aprendemos cual es nuestra posición en el mundo y qué parámetros son adecuados para mujeres y hombres. Los personajes femeninos suelen encontrarse vinculados al matrimonio, mientras que en la mayoría de figuras masculinas desconocemos su estado civil, su figura como padre o el número de hijos/as que posee. Entre algunos ejemplos de manifestaciones explícitas y misóginas que proclaman esta posición de poder jerárquica y desigual del hombre respecto a la mujer la podemos encontrar en este fragmento de un cuento popular

> Era un matrimonio que ponía la mayor parte de las noches para cenar tres huevos. El marido solía comerse dos y la mujer el otro. Hasta que un día la mujer se incomodó y dijo a su consorte: –Ya sabes que nos hemos casado en una misma misa y no está bien que todas las noches te

> comas tú dos huevos y yo uno nada más. Desde ahora vamos a hacer un turno: una noche te tocan a ti dos y otra noche me corresponde a mí. –¡No! ¡No!... ¡No te lo consiento! –dijo el marido–, porque el marido ya sabes que tiene la autoridad en la casa (Hernández et al., 1977, p.96).

Este sexismo también es manifestado de una forma más encubierta (Glick y Fiske, 1996), principalmente en los libros más actuales, oculta entre mitos románticos en los que se muestra una actitud totalmente pasiva de la chica, no importa su opinión y se la incapacita para dar una solución a lo que está ocurriendo; son los hombres quienes deberán competir y luchar por estar con ella. Mientras tanto, el afecto y amor de la pareja perdurará y permanecerá por mitos como el amor todo lo puede o no hay amor sin sufrimiento.

En cuanto a los espacios ocupados por mujeres y hombres también encontramos una falta de personajes femeninos en los espacios públicos (30%), lugares en los que se desempeñan la mayoría de los trabajos remunerados. Por tanto, transmiten la idea de que el mundo masculino es el público, y el femenino el privado o doméstico. El contenido referido a la importancia de los cuidados y economía doméstica es totalmente desvalorizado y excluido de los materiales didácticos, y es precisamente en este marco donde se vincula a las mujeres.

Los hombres realizan más del 70% de las actividades presentes en los libros de texto, y esta desigualdad se incrementa si nos centramos en aquellas actividades que son remuneradas. Nos encontramos ante 403 personajes que obtienen un salario por su labor realizada en los libros de texto, de los cuales tan solo 64 son mujeres, frente a 339 hombres. Esto supone que los hombres protagonizan la mayor parte de las actividades laborales de los manuales escolares analizados en más de un 85% de las ocasiones. Las mujeres, por su parte, además de tener una baja representación en el plano laboral, su espectro de ocupaciones profesionales es mucho más reducido, pues solo se contabilizaron 42 profesiones distintas desempeñadas por mujeres, frente a más de 200 ocupadas por varones. Las evidencias anteriores fortalecen la configuración de dos esferas profesionales separadas. Las mujeres aparecen en el material ocupando profesiones de mayor tradición femenina y, en consecuencia, puestos peor remunerados. Los empleos femeninos son muy estandarizados y

repetitivos y no reflejan la diversidad profesional ni las tasas de actividad laboral de las mujeres en ninguno de los periodos históricos estudiados.

Si bien es cierto que en la realidad las mujeres desempeñan un mayor número de profesiones, estas no se han ido incorporando de manera equitativa en los diferentes puestos de trabajo durante la democracia española. Nos referimos tanto a una segregación ocupacional como a la falta de mujeres en puestos de dirección, que también son mostrados desde este recurso didáctico. Los libros de texto tratan de reflejar, en la medida de lo posible, el mundo en el que se elaboran atendiendo a hechos históricos. No obstante, detectamos que el imaginario que transmiten es mucho más conservador y sesgado, generando discriminación hacia la figura de la mujer. En este sentido, cabe destacar que los niños y niñas interpretan y construyen sus ideales en función de lo que aprenden en la escuela y uno de sus principales modelos se encuentran en dicho material.

Todo ello, nos lleva a valorar la importancia de un análisis detallado de los mismos, desde una perspectiva de género feminista en la que hacer visibles los mecanismos que refuerzan desigualdades entre mujeres y hombres (Lagarde, 1996). En este contexto, el profesorado se encarga de educar a las futuras generaciones y debe de hacerse desde un modelo de diversidad, centrado en la no discriminación por sexo, y que fomente el desarrollo integral de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Los libros se muestran como una de las barreras para alcanzar esa escuela coeducativa, limitando la libertad de elección y el desarrollo personal y laboral de niños y niñas. Desde el contexto escolar se deben derribar estereotipos de género, ya que no significan más que una concepción simplificada y limitada de cómo somos las personas y, en especial, de qué diferencias existen entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alario, A. I., y Anguita, R. (1995). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36, 33-43.

Amorós, C. (1985). Crítica a la razón patriarcal. Anthropos.

Ballarín, P. (2001). La coeducación hoy. En N. Blanco (Ed.), Educar en Femenino y en Masculino (pp. 31-40). Akal.

Ballarín, P. (2006). La educación propia del sexo. En Carmen Rodríguez (Ed.), Género y currículo aportaciones del género al estudio y práctica del currículo (pp.38-59). Ediciones Akal.

Ballarín, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimación de la sociedad de esferas separadas. Historia de la educación: Revista interuniversitaria, 26, 143-168.

Bernabeu-Mestre, J. (2002). Madres y enfermeras. Demografía y salud en la política poblacionista del primer franquismo, 1939-1950. Revista de Demografía Histórica, I(XX), 123-143.

Blanco, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la E.SO. Instituto Andaluz de la Mujer.

Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Dossiers feministas, 6, 7-35.

Carasa, P. (1997). La revolución nacional-asistencial durante el Primer Franquismo (1936-1940). Historia Contemporánea, 16, 89-140.

Caro, F., García, M., y Bezunartea, O. (2014). La metodología mixta de investigación aplicada a la perspectiva de género. Palabra Clave, 17(3), 828-853.

Corrales, L., Delgado, M. I., Herrera, C., Pereira, Z., Sancho, J. y Zamora, M. (2005). Sexismo en Educación Preescolar: la perspectiva docente. Revista Electrónica Educare, 8, 139-155.

Dominijanni, I. (2017). Después del Patriarcado. Feminismo y cuestión masculina. Lectora, 23, 229-253.

Guerra, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.), La educación de las mujeres: nuevas perspectivas (pp. 33-140). Universidad de Sevilla.

Glick, P., Y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 491-512.

Heidrick & Struggles. (2018). Route to the Top. http://bit.ly/3tJfoUn

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y Horas.

Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. Crítica.

López, M. I. (2013). La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género. Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales, 5, 61-84.

Moreno, A. (2006). Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. Rodríguez (Ed.), Género y currículo aportaciones del género al estudio y práctica del currículo (pp. 103-126). Ediciones Akal.

Muñoz, A. M. (2004). La teoría sexo género: El androcentrismo en la historia. En C. Rodríguez (Ed.), La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares (pp. 103-111). Miño y Dávila Editores.

Muraro, L. (1995). El orden simbólico de la madre. Horas y Horas.

Richmond, K. (2003). Women and Spanish Fascim. The women's section of the Falange (1934-1959). Routledge.

Rousseau, J. (1969). Emilio o De la Educación. Edaf.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Revista Nueva Antropología, VIII(30), 95-145.

Shaffer, D. (2000). Desarrollo social y de la personalidad. Thomson.

Simón, M. E. (2011). La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación. Narcea.

Subirats, M. (1993). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992). Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. Universitat autónoma de Barcelona.

Valcarcel, A. (1994). Sexo y filosofía. Sobre «mujer» y «poder». Anthropos.

Valcarcel, A. (2008). Feminismo de un mundo global. Cátedra.

ROMPIENDO MOLDES. ESTRATEGIAS ARTÍSTICAS CONTRA LAS IDENTIDADES ESTABLECIDAS

DRA. MARÍA DOLORES CALLEJÓN CHINCHILLA
Universidad de Jaén, España

RESUMEN

Se presenta un estudio exploratorio, de corte cualitativo sobre las concepciones dominantes entre alumnos universitarios, respecto a la imagen y la apariencia en torno al sexo, el género y la identidad. Se plantea desde una propuesta docente, en una asignatura que trata de las posibilidades del arte en diferentes ámbitos: educativos, sociales e incluso terapéuticos. Se utiliza como metodología la investigación-acción-participativa, implicando al grupo. Se trabaja desde la propia biografía, favoreciendo la observación y reflexión auto etnográfica. Las estrategias artísticas, como formas de indagación, amplifican la mirada; permiten romper barreras, expectativas y atribuciones; y, convierten, este proceso, en disruptivo, potencialmente emancipador, y, por tanto, de crecimiento personal. En el desarrollo, se observan y analizan diferentes representaciones y modelos, se descubren creencias, y prejuicios que, unas veces negados, muchas inconscientes, crean hábitos y modos de actuar que condicionan y limitan nuestra manera de expresar y sentir nuestro género e identidad. Se conocen iniciativas y proyectos que combaten tópicos, abogan por las diferencias, luchan contra identidades preestablecidas, superando prejuicios y complejos. Como resultado, no solo se posibilita la *visibilización* y el respeto de las diferencias, sino también, la aceptación de los puntos de partida, a la vez que se ofrecen posibilidades, para cambiar de perspectivas, y poder posicionarse libremente, para ser uno mismo.

PALABRAS CLAVE

Arte, Identidad, Diversidad, Educación.

1. INTRODUCCIÓN

Nos vamos configurando a través de nuestras relaciones y experiencias, y, en este sentido, el grupo es fundamental: necesitamos identificarnos, sentirnos parte, para construir nuestra identidad, que se va ajustando…; pero, ¿lo hacemos para ser uno mismo o nos vamos amoldándonos a los cánones establecidos, para no sobresalir, para ser uno más? Es siempre delicado este equilibrio, y fuente de conflictos (Sen, 2007). Aunque nos consideremos personas tolerantes y libres, no siempre lo somos, ni tanto como creemos. Este es el punto de partida de una propuesta docente que pretende enseñar en la libertad y desde el respeto a la diversidad; y, es el marco en el que se plantea esta investigación.

Creemos, como señalan Calderón Almendros, Calderón Almendros y Rascón Gómez (2016)-, que "nos puede definir la diferencia en lugar de la homogeneidad, lo que implica el cuestionamiento de la norma" (p. 45). Y es lo que hacemos, planteamos preguntas, cuestionamos, como punto de partida para la indagación individual y colectiva sobre la propia persona y el grupo, el contexto familiar y social, sobre las rutinas y normas…; poniendo en tela de juicio lo establecido, y conceptos como normalidad y anormalidad (Skiliar, 2005).

Pero la identidad es un constructo complejo, en el que el sexo y el género forman parte importante; mientras los estereotipos y prejuicios constituyen un factor de socialización (González Gabaldón, 1999). Estas son imágenes mentales simplificadas, generalizaciones irracionales de una categoría completa de individuos, que predisponen a actitudes negativas, al rechazo y la discriminación (Fernández Poncela, 2011), operan de forma inconsciente (Tomé, 2003), afectando incluso al propio autoconcepto (Mosteiro García 2013). Y, como señala Lorena Torres (2016) "existen agentes socializadores en múltiples ámbitos: la familia, la educación formal, el arte, los medios de comunicación, etc., que insisten en sostener patrones férreos de estereotipos de género que las personas interiorizan en diferentes medidas, en función de su contexto, personalidad, y otros factores" (p. 9). Un ejemplo es el análisis realizado por Bandrés Goldáraz (2019), sobre la serie de televisión “La que se avecina”. Los estereotipos persisten, lamentablemente, en este, como en muchos

otros programas y medios, estereotipos que encasillan y limitan incluso las propias elecciones personales, en función de unas representaciones, que son arbitrarias (Torres, 2016).

El problema -señala Wiseman (2011)-, es que preferimos "ir sobre seguro", y vivimos "huyendo del viento", -por si acaso-, no vaya a ser que tengamos que enfrentarnos a un tigre hambriento -aunque este, realmente, ni siquiera exista-. Actuamos, pensamos y sentimos según las representaciones que hacemos de la realidad y de sus distorsiones. Y, además, estos estereotipos, estén anclados profundamente pues son el reflejo "de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él" (González Gabaldón, 1999, p. 83).

Pero creemos que es posible -y necesario-, facilitar el pensamiento lateral, que abra y no cierre perspectivas; que es posible ofrecer puntos de vistas alternativos que inviten a nuevos posicionamientos, a flexibilizar las mentes para abrirse a las diferencias. ¿Cómo hacerlo? ¿Podemos hacerlo? Sí. Se trata, -como indica Hernández-, de ir más allá del "qué" (qué son las cosas, las experiencias, las versiones) y comenzar a plantearse los "porqués" de esas representaciones, lo que las ha hecho posibles, aquello que muestran y lo que excluyen, los valores que consagran..." (2000, p. 43); porque necesitamos dar sentido a nuestra propia vida, porque aprender es conocer y comprender (conocerse y comprenderse), entre "historias y representaciones entrelazadas" (Aznárez López y Mangas Hernández, 2012, p. 88).

Todo esto es relevante para nuestro trabajo, no solo porque defendemos la educación integral y en valores –y es importante en la construcción de la identidad y, por tanto, en nuestro desarrollo saludable-, sino, porque, además, estos temas, están presentes en numerosas manifestaciones del arte actual (Trinidad, 2006), y aparecen, de manera especialmente significativa, en la cultura visual y en nuestro imaginario –que también forman parte de nuestros contenidos docentes-. En este sentido, señala

Comas D´Argemir -citando a Butler, Dines y Gaunlett-, "son numerosos los trabajos que vinculan las representaciones y prácticas mediáticas con las relaciones e identidades de género" (2008, p. 185).

¿Cuál puede ser nuestro punto de partida? Siempre, el cuestionamiento: ¿Qué piensan mis discentes en torno al sexo, el género y la identidad en relación a la imagen y la apariencia? ¿Cuáles son sus concepciones? ¿Son libres para visibilizarse tal como quieren ser? ¿Respetan las diferencias? ¿Son capaces de empatizar con el otro, con el que se presenta de manera diferente? Pero, esto, ¿podría engarzarse en mi propuesta didáctica?

Como nosotros, son muchos los que defienden una educación integral, y no solo de formación o instrucción en determinadas materias. Hace años encontré una propuesta didáctica de Marian López Fernández-Cao, que me sirvió de punto de partida de otras muchas. Planteaba analizar varios periódicos preguntando: ¿Cuántas mujeres aparecen en los medios? ¿Cuántos hombres? ¿Cuántos aparecen "nombrados", cuáles son sus profesiones, etc.? Y de la reflexión, surgía la propuesta de creación: diseñar mensajes por medio del foto-montaje en los que los personajes fueran los que, en estos medios, los habituales, se marginaban. Descubrí, en un ejemplo práctico, que lo más interesante de la enseñanza del arte, no era la técnica, ni la destreza; pues, las obras, son especialmente trascendentes por lo que significan, por lo que reflejan o desvelan, por lo que implican en su proceso de creación. Es más importante la experiencia que el producto final, que puede que ni siquiera quede -como ocurre en muchas propuestas del arte de acción, en las performances o el arte del caminar -por ejemplo-, en las que los artistas procuran tomar evidencias de lo recorrido, de lo ocurrido, pero también dar sentido, por medio de la narrativa (Yanes Córdoba, 2007); algo también fundamental en cualquier proceso de desarrollo, crecimiento, o terapéutico y que, nosotros hacemos, desde la interiorización crítica y creadora, por medio de las artes (Callejón-Chinchilla y Granados-Conejo, 2018).

De esta manera, desde una ética de la creación que sirva para la vida, como proyecto vital -como señala López Fdez. Cao (2013)-, se puede trabajar transversalmente (o como punto de partida), cualquier tema de interés social implicando al alumnado en su propio desarrollo. Si bien

la identidad, como tal, y sus relaciones con los estereotipos y prejuicios, no forman parte de los contenidos curriculares que hemos de tratar, no podemos obviarla al ser de los temas que tratan especialmente los artistas actuales.

Como fundamento de partida no tomamos ninguna opción ideológica; consideramos la teoría sistémica y de la complejidad (Morin, 1983), además de la importancia de la multidimensionalidad de la realidad; atendiendo no solo a conocimientos, sino también a procedimientos y actitudes; no solo valorando lo racional -matemático o lingüístico sino las inteligencias múltiples (Gardner, 2005), para conseguir un aprendizaje competencial, es decir, para que lo que se aprenda, se pueda aplicar, y sirva. En este sentido se propone frente a la conferencia magistral y el aprendizaje memorístico, implicar al alumnado en procesos de indagación, que partan de su propia realidad y supongan, un proceso de crecimiento y desarrollo, personal y social, ecológico y sostenibles. Además, como especialistas en el campo de las artes y la visualidad, apostamos por las posibilidades que estas pueden aportarnos, como formas de conocimiento complejo, que implican lo experiencial e integran emoción y razón (Damasio, 1997). Desde esta perspectiva nos enclavamos.

2. DISEÑO

2.1. Marco contextual

Esta propuesta se aborda desde nuestro contexto, en la docencia universitaria, una enseñanza, entendida como proceso de transformación, investigación, aprendizaje compartido. En concreto, se desarrolla por medio de estrategias artísticas, que, como formas de indagación convierten este proceso, en disruptivo, perturbando lo conocido, permiten afrontar lo desconocido, convirtiéndose, potencialmente, en acontecimiento emancipador (Calderón García y Hernández Hernández, 2019). El arte trasciende su función estética e incluso pedagógica, dando paso a una función social y terapéutica (López Fernández-Cao, 2013); se convierte en objeto de mediación (Moreno González, 2016), motivo para la reflexión y elemento de reconstrucción (Castañón y Vallés del Pozo, 2012),

que permite el desarrollo de la identidad, desde una mirada positiva y tolerante hacia uno mismo y hacia los demás.

Se lleva a cabo en una asignatura cuatrimestral optativa, dirigida a diferentes titulaciones de Humanidades y Ciencias sociales. En ella se muestran las posibilidades de las artes en diferentes ámbitos: educativos, sociales e incluso sanitarios. En este sentido los objetivos de aprendizaje no son adicionales, sino que forman parte de la metodología de enseñanza-aprendizaje, que se plantea de manera experiencial (Dewey, 1934), participativa, dialógica y crítica (como defiende Kaplun, 1998, inspirado en el maestro Paulo Freire, 1967) y sensible (Mesías Lema, 2019), teniendo la práctica artística como el elemento principal de observación, acción y reflexión.

Se implementa como un proyecto de indagación, en el que se implica a los estudiantes. Se desarrolla en una sesión semanal de dos horas, a lo largo de tres meses, y, en las que se complementa el trabajo individual con propuestas grupales, la acción artística, desde la teoría y la práctica.

2.2. Objetivos

La intención principal de esta propuesta no es tanto el estudio sobre las concepciones del alumnado sino, especialmente, mostrar desde la experiencia el proceso de investigación basada en las artes (Barone & Eisner, 2006), en presentar la actividad artística y creativa como oportunidad para el cambio (McNiff, 2013), conociendo técnicas e instrumentos de análisis de la realidad, procedimientos de recogida y análisis de datos alternativos a los habituales.

Teniendo en cuenta el interés y papel de la identidad, del sexo y el género, tanto para el arte como en la cultura visual de la actualidad, nos parece oportuno tomarlos como puntos de partida, como elementos de análisis; suscitando en quienes intervienen, una toma de conciencia acerca de los recursos disponibles y sus posibilidades de acción para abordar una problemática social, que analizan, definen y abordan, buscando resolver ellos mismos. Como señalan Mendoza Zuany, Dietz y Alatorre Frenk (2018), "si bien [...] hay un objetivo exploratorio y de sistematización, éste es, sobre todo, un objetivo de transformación" (p.

154), un cambio y mejora personal y social (o, al menos, la apertura a ello).

Por ello, se plantean como objetivos específicos:

- Observación y análisis de la realidad cotidiana (imágenes, en general de la cultura visual).
- Reconocimiento de estereotipos y prejuicios.
- Descubrimiento de nuevas perspectivas que nos permitan cambios de posicionamientos y empatizar con los otros.
- Expresión propia, creación artística como proyectos que han de discurrir entre la meta-cognición y la meta-emoción (Caeiro-Rodríguez, 2017).

3. METODOLOGÍA

Se plantea la propuesta desde la investigación-acción participativa, ya que involucra a los integrantes del grupo, desde una perspectiva crítica y emancipadora, en la transformación de su propia realidad. Esta una metodología -desarrollada por Kurt Lewin (1946), relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje por Lawrence Stenhouse (1979) y popularizada en este ámbito, especialmente por John Elliot (1990)-, como proceso sistemático de aprendizaje, no solo tiene una dimensión profesional y política -que incide en la educación y en el desarrollo social-, además tiene una repercusión personal, de autoconocimiento y enriquecimiento, ya que implica el análisis crítico de situaciones en las que se está inmerso; es una forma de indagación introspectiva colectiva (Kemmis y McTaggart, 1988); es una forma de búsqueda autorreflexiva (Carr & Kemmis, 1983); una acción disciplinada y comprometida que busca comprender, para mejorar la realidad (Hopkins, 1989).

En el mismo sentido, converge con la autoetnografía, contrastando la visión de los distintos observadores, generando mecanismos de colaboración para profundizar en la comprensión, construyendo juntos nuevos saberes y conocimientos, "algunos más académicos, otros más vivenciales, y de distintas voces" (Mendoza Zuany, Dietz y Alatorre Frenk, 2018, p. 164).

Se dirige la mirada y focaliza la atención hacia la realidad cultural y social, desde la propia conciencia -"entendida como la necesaria comprensión de los propios valores y creencias personales y culturales como paso previo para reconocer y apreciar otras identidades socioculturales" (Guerrero Muñoz, 2017, p. 132)- y se convierte, en medio, para la transformatividad.

2.3.1. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis

A partir de las observaciones, notas de campo y entrevistas, se realiza un análisis de contenido, cuantitativo como cualitativo (tanto textual, como de lo visual), pero, además, como se ha señalado previamente, se utilizan instrumentos que surgen de los procesos y productos artísticos.

Roldán Ramírez y Marín Viadel (2012), proponen utilizar el foto-ensayo; Escudero Ledesma y Soto Solier (2019), siguiendo en esa línea, el foto-diálogo; Iconoclasistas (Risler y Ares, 2015) mapeos colectivos; la instalación artística (Dixon & Senior, 2009), etc. Estas son algunas de las herramientas artísticas que usamos, pero también la performance o el video arte e incluso técnicas más tradicionales como el collage, el dibujo y la pintura…, como medios para la investigación colaborativa, para estimular la reflexión e impulsar prácticas de transformación.

2.3.2. Procedimiento

Siguiendo las fases propuestas en 1946 por Kurt Lewin: diagnóstico, planificación, observación, reflexión, y recogidas por Colás y Buendía (1998), se plantea:

- Determinar el problema, identificar necesidades delimitando objetivos (diagnóstico)
- Establecer un plan de acción que incluye: observación, recogida, discusión y análisis de datos que permita describir y contextualizar, comprendiendo la realidad, los valores la sustentan, las preocupaciones que surgen..., y, permitan categorizar, sacar inferencias y conclusiones.

El proceso se entiende como dinámica, que se desarrolla en espiral, entre la acción y la reflexión y, es, por tanto, abierta (Carr & Kemmis, 1983)

de manera que, se van controlando las posibles mejoras generadas, así como se valora, al final, si se han producido los cambios esperados en el planteamiento de la propuesta.

Cada apartado se estructura, teniendo en cuenta la conciencia de cada uno de elementos del proceso PIE (Percepción-Interiorización-Expresión), que defendemos desde hace años (Callejón Chinchilla, Granados Conejo y Maturana Salvador-Madrid, 2001):

- educar la percepción, profundizando en la mirada, para ir más allá de las apariencias, de lo evidente –como hace al arte-, es un paso previo fundamental;
- interiorizar y hacer propio, haciendo de todo aquello que tenemos delante, que nos rodea, ámbito de relación posibilita la empatía;
- y, la expresión personal, profunda lo consolida, mientras nos invita a la acción, al compromiso.

Seguimos el esquema de la pedagogía de la esperanza de González Lucini (1996) -quien, recordando ideas de Paulo Freire (1967)-, señala, que la libertad de la persona, realizarse y crecer, a partir "de sus características y posibilidades de acción", solo puede descubrirse desde su encuentro relacional, consciente y crítico con el mundo en que vive, es decir, a través del desarrollo de sus capacidades de inmersión consciente en la realidad [profunda y reflexiva], para ser capaz de reinterpretarla [poniendo en juego todas las posibilidades de comunicación] y de comprometerse con ella a partir de su siempre posible acción transformadora" (p. 95). Cuando la actividad artística se conforma en esta secuencia (P-I-E) -y no solo en una de las fases-, es, ser consciente de este proceso completo de movimiento aferente y eferente, complejo y global, que implica e integra emoción y razón, lo que le da el poder transformador, lo que le convierte en actividad terapéutica.

Para llevar a cabo todo esto, se potencia la emoción como punto de partida, utilizando, como recurso, el mundo de imágenes que nos rodea, nuestro propio imaginario: anuncios publicitarios, videoclips musicales,

fragmentos de series, programas de televisión, películas, imágenes de videojuegos, etc., que se devuelven sacados de contexto, desde el absurdo, el juego y la ironía, desde el cuestionamiento, al alumnado.

Como primer paso para la recogida de datos, por medio de un *cuestionario de sucesos vitales* cada uno hace individualmente una retrospectiva; aunque luego se comparte en pequeños grupos con otras personas de la misma edad, lo que permite traer a la memoria elementos compartidos, que han podido quedar en el olvido. Es una manera de recoger la historia, los antecedentes, factores personales, familiares o sociales, que van conformando la identidad; mecanismos de defensa, estructuras internas mentales como ideas irracionales o errores cognitivos, aspectos motivacionales, de autovaloración, que muchos tienen que ver con lo endógeno (internos), y otro con aspectos exógenos (externos a la persona, familiares, culturales, sociales...)

Para ser conscientes de cómo y cuánto todo esto nos influye, planteamos cuestiones como: ¿cuáles son las imágenes que forman parte de tu imaginario?; ¿cuáles son tus ídolos, los modelos que sigues? o ¿cuáles son tus hábitos?; ¿cuáles son las costumbres familiares y tradiciones sociales que mantienes?; ¿cuántas veces te has salido de los caminos marcados?, ¿cuántas te has resignado y, aun sin quererlo? En este sentido, la docencia en el ámbito de las artes visuales nos permite adentrarnos en estos temas, desde el ámbito de la cultura visual, el imaginario y los estereotipos, que condicionan -entre otros aspectos-, la expresión de género, y, por tanto, nuestra identidad.

Esto permite analizar, reflexionar sobre ellos; permite hacer conscientes, reconocer implicaciones y sacar consecuencias.

Se enriquece la interiorización por medio de cuestionarios con opciones de respuesta abierta, aunque en algunos ítems, se han de señalar niveles de frecuencia y/o intensidad, utilizando una escala Likert de 4 puntos. Las respuestas ha de abordarse desde la propia biografía, para cuestionar los "porqué", como una forma de darles sentido.

En general, se desarrolla a través de propuestas que implican conocer desde el arte, reflexionar desde la práctica creativa e implicarse desde la actividad artística. Aunque los trabajos pueden ser simples a nivel de

destrezas, se convierten en práctica de investigación artística, en proyectos de desarrollo personal.

Por ejemplo, una propuesta consiste en utilizar una imagen para construir otra diferente, en este caso, deformada. La actividad puede servir para conocer el collage, el *apropiacionismo*..., e, incluso, planteada de otra manera, para entender el cubismo, el arte abstracto, etc. (Cualquier propuesta puede tener muchas posibilidades). En este caso, lo que importa, lo que más interesa, es lo transversal... Tras haber hecho memoria, y evitando cualquier tipo de posible condicionante previo -en este caso, aun sin plantear el cuestionamiento-, se pide hacer recuento de todas aquellas figuras que, a lo largo de sus vidas, hayan podido ser modelos, ídolos y personas de referencia…; que se han de definir y caracterizar…. Y se les pide que traigan imágenes de ellos, para realizar la actividad artística. Más adelante, jugamos a destrozarlas, deformando el aspecto físico. Es lo último que esperaban hacer, descoloca a los alumnos, les cuesta a veces, pero terminan mirando de otra manera, mirando más allá de la apariencia, pudiendo reconocer que todo es válido, que no hay un modelo absoluto, que no existe la perfección. Esto nos lleva a compartir narrativas, historias y textos, imágenes y audiovisuales –como unos que circulan por internet sobre la belleza real; de cómo una chica "normal", se transforma en "modelo"; mientras en otro se ironiza, al contrario, con la imagen de un chico "perfecto" que va "desmejorando"-sin entrar en cuestiones de género-); también obras de arte -así se van introduciendo en el campo del arte contemporáneo-, como Doll Face de Andy Huang (2005), que muestra la destrucción de la persona, al querer "imitar" la imagen "perfecta" de los medios. El trabajo artístico que se pide, de deformación a partir de la imagen de "nuestro ídolo", que además ha de incluir una reflexión propia, es una forma de conclusión personal, que, en mayor o menor medida, implica un principio de cambio.

En otros casos se trabaja a partir de aspectos concretos como "la importancia de los pechos", como "línea argumental", que nos sirve para llamar la atención de los alumnos; y se muestran desde venus esteatopigias a imágenes de modelos anoréxicas; entremezcladas con obras de Pilar Albarracín ("lo más lindo de esta vida..."), Sophie Calle (el sujeta

"nada") o Autoretratos de Gabriela Liffschitz, quien mastectomizada se fotografía en un intento de "asumir su asimetría").

Otras propuestas parten de estereotipos sexuales y de género, imágenes de prototipos, de lo que “deben ser” el hombre y de mujer”, de su papel en anuncios, videoclips musicales y videojuegos… Por un lado, se utilizan imágenes de anuncios de ropa interior de Calvin Klein, bastante diferenciadas para chico y para chica o videoclips de canciones como Gasolina o Papi chulo… -esas son ya de hace algunos años, hoy sobran los ejemplos, a pesar, se supone, de tantos programas de educación sexual y de género…-. Al tratarse en un contexto docente, siendo la profesora la que resalta lo que se dice y desatacando lo que se ve, se hace consciente la fuerza que tienen, de cómo, sin darnos cuenta, todo esto, poco a poco va formando parte de nuestro imaginario, formas de sentir, que terminan siendo formas de pensar y, al final, de actuar. Tras el impacto emocional que esto supone, se les pide que hagan una reflexión (se implica lo cognitivo); se les pide que describan lo que han visto, que escriban lo que han pensado y sentido, que observen qué relación tiene con sus vidas…. Se les dice que este será el tema, fondo para su próximo trabajo artístico. Luego, buscarán como plasmarlo, y cómo irlo enriqueciendo, mejorando, técnicamente. Pero, ya, de partida, descubren que lo importante no es (solo) la destreza manual, sino hacer una obra personal, propia, y de interés. Y, que, para esto no basta conocer materiales, recursos y técnicas (aunque sean útiles, no bastan). Y en este pensar y hacer, en el que integran emoción y razón, se animan a discutir sobre cómo se entiende (cómo se nos muestra), el sexo, se permiten replantear y replantearse por su propia identidad, la forma de representar y sentir y vivir el género.

Cuestionamiento, reflexión y acción en un espacio simbólico y lúdico (en cierta medida, seguro), es lo que aporta el arte. Creatividad para tener la capacidad aceptar la diversidad, para plantear el cambio.

Podemos comenzar a hablar de estereotipos y prejuicios partiendo de una dinámica en la que hemos de comportarnos con el otro según un papel que se pega en la frente con una etiqueta. O, en forma de lluvia

de idea, en la que se invita a los participantes a ir nombrando y visualizando la cantidad que tenemos: desde el *pijo* a la *progre*, de la *marimacho* a la puta, del *marica* al cateto…. Se insiste en imaginar cómo es su representación, (por ejemplo, al turista, "quemado al rojo vivo", con las chancletas y los calcetines; el japonés pequeño, con gafas y la cámara de fotos colgada, etc.); observamos, como, en general, son imágenes caricaturescas y despectivas. Compartimos, en pequeños grupos (entre los más amigos), como son aquellos tipos que más rechazamos y buscamos las causas. Tras ello, han de convertirse, transformando su propia imagen por medio de la pintura, el collage –también puede proponerse una práctica de fotografía escenográfica-, en cada uno de los cuatro estereotipos que más le desagradan (además, unos han de hacerlo como si fueran hombres y otros como si fueran mujeres). Para ello, previamente se les ha pedido que traigan fotografías propias de cuerpo entero y lo hacen sobre estas.

Lo más interesante de estos trabajos es que, -como indican los propios alumnos-, implica un proceso de reconocimiento y visibilización que, supone, en muchos casos, aceptación o al menos, empatía con el diferente (al verse, como el otro).

Para otras actividades se propone realizar como si fuera un *inventario de experiencias recientes*, hacer un listado de rutinas que permitan observar estilos y hábitos de vida condicionantes, que nos permiten reconocer otros imaginarios y clichés y, pasamos del "En casa, toda la familia se reúne el domingo y comemos arroz", al "¿Por qué la mayoría lleva tatuajes, pensando que eso los hace "ser diferentes"; o, "¿Por qué entre nosotros casi todas las chicas llevan el pelo largo? ¿Una chica ha de llevar tacones para ir más arreglada? … Y, se plantea un proyecto narrativo que, frente a una realidad (no siempre reconocida), por medio metáforas visuales (fotografías), critiquen y propongan alternativas, muestren otras formas de ver, de hacer, de pensar, de sentir.

Lo importante es cuestionar y romper los moldes, estereotipos que dirigen nuestros pensamientos conscientes e impiden ver y aceptar otras perspectivas, al tiempo que constriñen nuestras formas de actuar y nuestra libertad de ser.

3. RESULTADOS

Los trabajos y comentarios de los alumnos hacen evidentes los resultados positivos.

La dinámica de aprendizaje y los trabajos propuestos permitieron a los participantes en primer lugar pararse, cuestionarse y ser consiente, reflexionar sobre ello y permitirse cambiar de perspectivas. Señala González Gabaldón (1999), que "los estereotipos no son más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él" (p. 83). Pero, desde nuestra experiencia, lo que hemos detectado es, que la mayoría de nuestros alumnos -con excepción de algunos grupos "activistas" de por sí (tanto chicos como chicas)-, ni siquiera son conscientes de ellos. En este sentido, uno de los objetivos importantes que hemos ido añadiendo en el proceso de trabajo, ha sido aprender a reconocer elementos, como los que se han denominado micromachismos; esas actitudes sutiles, de abuso o dominación "suave", pero reiterativas, en la vida cotidiana, casi invisibles casi imperceptibles, en los límites de la evidencia (Bonino, 2004) y que, por ello, son más difíciles de distinguir, pero implican efectos negativos sobre la mujer y sobre la propia relación de poder y dominación. Este es solo uno de los ejemplos de esa dinámica en espiral que se retroalimenta en su propio desarrollo.

En todo caso, es preciso reconocer las limitaciones de este trabajo, que solo tiene un carácter exploratorio. Sin embargo, los resultados demuestran el interés y las posibilidades de continuar investigaciones en esta línea.

Por otro lado, aunque la metodología de intervención ya fue contrastada (Gila-Ordóñez y Callejón-Chinchilla, 2018), no se dispone de validación de los instrumentos concretos, utilizados en este caso, para facilitar la interiorización personal y la reflexión, pero se espera replicar el estudio, para hacerlo.

4. CONCLUSIONES

Es necesario abordar cuestiones de género, sexo e identidad y es posible hacerlo desde la enseñanza de las artes.

La práctica artística es un recurso eficaz en los diferentes niveles educativos, desde la educación infantil; pero, especialmente en etapas superiores, permite implicar a los discentes en un proceso de indagación disruptivo, potencialmente emancipador, que amplifica su mirada, les permite romper barreras, expectativas y atribuciones; y, por tanto, favorece su crecimiento personal y social.

En este caso concreto, el alumnado, a partir del análisis de la cultura visual y su propia biografía, de su imaginario y sus propias concepciones, descubre prejuicios que condicionan y limitan su manera de experimentar, sentir y expresarse. Conoce diferentes representaciones y modelos, se descubren creencias, y prejuicios que, unas veces negados, muchas inconscientes, crean hábitos y modos de actuar que condicionan y limitan nuestra manera de expresar y sentir nuestro género e identidad. Se conocen iniciativas y proyectos que combaten tópicos, abogan por las diferencias, luchan contra identidades preestablecidas, superando prejuicios y complejos, como sujetos nómadas (Braidotti, 2000), identidades híbridas, en tránsito y/o transculturales (Alcaide Ramírez, 2016).

Todo esto, no solo se posibilita la *visibilización* de las diferencias, sino también, desde la empatía, el respeto a ellas; se afronta la aceptación de los puntos de partida, a la vez que se ofrecen posibilidades, para cambiar de perspectivas, y poder posicionarse libremente, para ser uno mismo. La conclusión más importante es la que cada uno se lleva del aprendizaje, -que, como señalan, no lo solo le preparan para su futuro profesional, sino también para su vida-: puedes ser quien te dé la gana de ser. Eres libre. Sé tú mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaide Ramírez A. (2016). Identidades en tránsito: Reformulando el Caribe desde España a través de la obra de Gertrudis Rivalta y Brenda Cruz. Arte Y Políticas De Identidad, 13(13), 173-196. https://doi.org/10.6018/250961

Aznárez López, J.P. y Mangas Hernández, A.B. (2012). Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas. En F. Hernández, F. y A. Aguirre, A. (comp.) (2012). Investigación en las Artes y la Cultura Visual (pp. 88-110). Barcelona: Universidad de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/22162

Bandrés Goldáraz, E. (2019). Pervivencia en la serie de televisión "La que se avecina" de los estereotipos contra las mujeres denunciados por Simone de Beauvoir. Adolescentes de básica superior con adicción a internet y redes sociales y relaciones interpersonales. Doxa. Comunicación, 29, 75-95. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10637/10736

Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), Complementary methods for research in education (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.

Bonino, L. (2004). Los micromachismos. Revista La Cibeles, 2. Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de: https://cutt.ly/djyQiNf

Braidotti, R. (2000). Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Buenos Aires: Paidós.

Caeiro-Rodríguez, M. (2017). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. Arte, individuo y sociedad, 30(1), 159-177. Recuperado de: htpps://doi.org/10.5209/ARIS.57043

Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J. M. y Rascón Gómez, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría de la educación, 28 (1), 45-60. Recuperado de: https://doi.org/10.14201/teoredu20162814560

Calderón García, N. y Hernández Hernández, F. (2019). La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad. Barcelona: Octaedro.

Callejón-Chinchilla, M.D. y Granados Conejo, I.M. (2017). Interiorización creadora y crítica por medio de la educación artística. En Ramiro-Sánchez, T., Ramiro-Sánchez, MT. y Bermúdez Sánchez, M.P. (Coord.). Libro de Actas del 5th International Congress of Educational Sciences and Development. (Pág, 347). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). http://congresoeducacion.es/edu_web5/libroderesumenes.html

Callejón-Chinchilla, M.D., Granados Conejo, I.M. y Maturana Salvador-Madrid, M. L. (2001). Formación integral a través del proceso P.I.E. (percepción, interiorización, expresión). Jornadas La escuela actual: nuevas respuestas ante nuevos retos. Fundación ICSE. Sevilla, abril 2001.

Carr, W. & Kemmis, S. (1998). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. (1ª ed. 1983). Barcelona: Martínez Roca.

Castañón, M. R. y Vallés del Pozo, M. J. (2012). Educación artística y reconstrucción social: retos para la formación del profesorado. En M. D. Callejón-Chinchilla y M. I. Moreno Montoro (eds.). Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia. (s.p.). Jaén: COLBAA.

Colás, P. y Buendía, L. (1998). Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.

Comas D´Argemir, D. (2008) «Construyendo imaginarios, identidades, comunidades: El papel de los medios de comunicación». En M. Bullen y M. C. Díez Mintegui (coords.) Retos teóricos y nuevas prácticas, (pp. 179-208). San Sebastián: XI Congreso de Antropología. Recuperado de: http://hedatuz.euskomedia.org/5335/1/14179208.pdf

Damasio, A. (2006). El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. (1ª ed. de 1997). Barcelona: Crítica.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. (1ª ed. de 1934). Barcelona: Paidós.

Dixon, M. & Senior, K. (2009). Traversing theory and transgressing academic discourses: Arts-based research in teacher education. International Journal of Education & the Arts, 10(24), 1-21. http://www.ijea.org/v10n24/

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

Escudero Ledesma, i. y Soto Solier p. m. (2019). Educación e identidad sexual a través de narrativas artísticas contemporáneas. El foto-diálogo como herramienta de reflexión y transformación social, En M. El Homrani, D.E. Báez Zarabanda e I. Ávalos Ruiz (Eds.), Inclusión y Diversidad: intervenciones socioeducativas (pp. 1-13). España: WOLTERS KLUWER. http://hdl.handle.net/10481/56060.

Febrer Fernández, N. (2014). Género y sexualidad en el arte contemporáneo. Técnicas de feminización audiovisual. Dossiers Feministes, 18, 209-226. Recuperado de: https://cutt.ly/KjyvGol

López Fdez. Cao, M. (2013). Para qué el arte. Madrid: Fundamentos.

Fernández Poncela, A. M. (2011). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. Revista de antropología experimental, (11), 317-328. https://cutt.ly/JjyvSm9

Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva

Gardner, H. (2005). Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo. Barcelona: Paidós.

Gila-Ordóñez, J. M. y Callejón-Chinchilla, M. D. (2018). Necesidad de trabajar las relaciones de pareja saludable desde contextos socio-educativos. Sophia, 14(1), 31-38. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.703

González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Comunicar, 12, 79-88. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10272/825

González Lucini, F. (1996). Sueño luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza. Madrid: Alauda-Anaya.

Guerrero Muñoz, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. Atas CIAIQ 2017. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, 130-134. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1148.

Hernández, F. (2000). Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.

Hopkins, D. (1989). Investigación en el aula. Barcelona: PPU.

Kaplun, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la torre.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. Journal of Social Issues, 2 (4), 34-46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

López Fernández-Cao, M. (2013). De la función estética y pedagógica a la función social y terapeútica (arteterapia). En A. Carnacea Cruz y A. Lozano Cámbara (coords.). Arte, intervención y acción social: la creatividad transformadora (pp. 69-95). Madrid: Grupo 5.

Roldán Ramírez J. y Marín Viadel R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Archidona: Aljibe.

McNiff, S. (2013). Art as research. Opportunities and challenges. Chicago: Intellect.

Mendoza Zuany, R. G., Dietz, G. y Alatorre Frenk, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 40 (1), 152-169. https://www.researchgate.net/publication/322297719

Mesías Lema, J. M. (2019). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Barcelona: Graò.

Moreno González, A. (2016). La mediación artística. Barcelona: Octaedro.

Morin, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Mosteiro García, M. J. (2013). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. En R. Radl Philipp, Investigaciones actuales de las mujeres y del género (pp. 239-252). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Risler, J. y Ares, P. (2015) Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. (1ª ed., 2013). Buenos Aires: Tinta Limón. Recuperado de: https://iconoclasistas.net/4322-2/

Sen, A. (2007). Identidad y violencia. Buenos Aires: Katz.

Stenhouse, L. (1979). What is action research? Norwick: University of East Anglia Press.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Tomé, A. (2003). Los estereotipos favorecen las relaciones de violencia de género. Barcelona: Instituto de Educación Ayuntamiento de Barcelona.

Torres, L. L. (2016). Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. https://bit.ly/2MJglvz

Trinidad, E. (2016, 18 mayo). No solo es sexo. Identidad y sexualidad en las prácticas artísticas contemporáneas. Contemporaneidades. Crítica de arte y prácticas artísticas. https://cutt.ly/EjyiLzN

Wiseman, R. (2011). ¿Esto es paranormal? Madrid: RBA Libros.

Yanes Córdoba, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 2, 233-246. http://bit.ly/3rFUCmR

DISIDENTES Y RESILIENTES. UNA APROXIMACIÓN A LA ADOLESCENCIA A TRAVÉS DE LA SERIE *WE ARE WHO WE ARE*

Dra. Ana Quiroga Álvarez
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

La adolescencia es un periodo crucial en nuestra evolución vital. Encontrarse a una misma e identificarse como sujeto con una personalidad propia es uno de los desafíos a los que se siguen enfrentando día a día los adolescentes. Su interés la ha hecho objeto de numerosos estudios, especialmente en lo que se refiere a la cuestión LGTBQI+. En el terreno del audiovisual, destacamos el caso de la serie *We are who we are*, creada por Luca Guadagnino. En ella, se retratan las vivencias de un grupo de jóvenes estadounidenses que viven en una base militar italiana. En esta ocasión, nos centraremos en analizar a uno de los personajes centrales, Harper, y su búsqueda por un espacio propio que le permita encontrarse e identificarse más allá del género impuesto. Un viaje emocional en el que la figura de Fraser, hijo de la comandante de la base y marcadamente queer y su padre, militar afroamericano partidario de Trump, jugarán un papel determinante. Desde el inicio, el personaje de Harper parece desmarcarse de la conducta normativa que adoptan sus compañeros de grupo. Su rechazo a su físico y la búsqueda constante de un modo de mirarse y leerse como sujeto se convierten en dos indicadores claves del debate interno que culmina en el último episodio: Harper es un joven transgénero. Una realidad que Harper asume a través del rechazo, tanto personal como social.

PALABRAS CLAVE

Adolescencia, análisis cinematográfico, identidad de género, series.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo clave en el desarrollo de los seres humanos. Un proceso de adaptación al medio mediante el cual no solo evolucionamos a nivel biológico, sino también a nivel social. Aprendemos de nuestro contexto político y cultural cuáles son las directrices a seguir para sobrevivir como especie.

En este sentido, su peso simbólico y fáctico en nuestro devenir la ha convertido en uno de los temas centrales de gran parte de productos culturales- Un interés especialmente llamativo en el caso de la consabida "cultura de masas" (Huyssen, 1986), que ha eclosionado dentro del ámbito cinematográfico con el surgimiento del género "adolescente" o "*teen*".

Ahondando más en este concepto, lo cierto es que uno de los puntos centrales de la adolescencia como periodo de inflexión es la capacidad de mutar y evolucionar del cuerpo como resistencia física y/o psicológica. Si bien gran parte de estas narrativas se centran en los aspectos puramente biológicos (tanto externos como internos), la cuestión del crecimiento personal, de la adaptabilidad al entorno y del descubrimiento introspectivo es otro de los aspectos centrales de este tipo de relatos.

Una aproximación a lo corpóreo que se desvía de la norma marcada desde el sistema dominante para aproximarse a la diversidad sexual y social que recoge todo un abanico identitario y relacional. Si bien el proceso por el cual la comunidad LGTBQI+ rompe el marco puede producirse en cualquier momento vital, la adolescencia adquiere un carácter determinante en su evolución personal.

Esta interesante intersección entre lo *queer* y la adolescencia se plasman en en lenguaje cinematográfico desde prácticamente sus inicios. Así, cabría destacar la obra de 1931 *Muchachas de uniforme*, dirigida por Leontine Sagan. En ella, Sagan vincula el cuestionamiento introspectivo de las adolescentes a su despertar sexual, contextualizando su entrada al mundo dentro de ese entorno social que imposibilita y prohíbe la canalización de toda atracción romántica o erótica que se aleje de lo heternormativo.

Con ciertos reflejos del trabajo de Sagan, el realizador Luca Guadagnino refleja en *We are who we are* el despertar adolescente a través de un cuerpo o cuerpos mutables y cambiantes. Una evolución que deviene más potente en el caso de Harper, un joven transgénero afrodescendiente que afronta lo corpóreo desplazándose más allá de lo binario.

La presencia narrativa de Harper acompaña a la de Fraser, un adolescente igual de perdido que ha de hacer frente a un gran cambio: pasar de vivir con sus dos madres en Nueva York a hacerlo en una base militar estadounidense de Chiogga, en la provincia italiana de Venecia. Al llegar, conoce a Harper a través de su grupo de amigos que, igual que ellos, son hijos de militares u otros cargos adscritos al ejército de los Estados Unidos.

En este sentido, *We are who we are* nos aproxima a un lenguaje de lo mutable, que halla su centro expansivo en el cuerpo como resistencia física y simbólica, desplazándose y reflejándose igualmente en esos espacios o ambientes en los que transitan los personajes. Una característica que ya estaría presente en otros trabajos de Guadagnino como *Call me by your name* (2017).

Siendo la trayectoria de Luca Guadagnino, claramente cinematográfica, resulta complejo determinar si *We are who we are* se adentra en los cauces de lo híbrido o si se limita a aplicar los códigos del lenguaje cinematográfico a las nuevas plataformas. En este sentido, otro de los desafíos que nos presenta esta producción es precisamente la imposibilidad de categorizarla dentro de un código determinado. Así, podríamos considerar que *We are who we are* apuesta por una cristalización del tiempo (en términos *deleuzianos*) que se diluye igualmente en la forma.

En esta ocasión, el estudio del caso se centra a la evolución de Harper como cuerpo socializado (determinado por su contexto político y cultural) y como cuerpo disidente. Así, se propone un análisis en tres tiempos a través de una doble aproximación.

Atendiendo a ese primer aspecto social, se propone una aproximación al personaje en función de su relación al exterior, diferenciando entre la introspección subjetiva (cómo se ve a sí mismo), interacción relacional (cómo Harper los ve) y la reflexión de lo social (cómo la sociedad percibe

a Harper). Tres estados en los cuales la familia y los amigos juegan una baza determinante en el devenir identitario de Harper.

A su vez, se busca ahondar en esa mutación del cuerpo de Harper que va más allá de lo puramente binario. Esto es, no se trata exclusivamente de dilucidar el momento exacto en el que se identifica en masculino[24], sino de aproximarme a ese viaje introspectivo que inicia como ser político y social. Así, hablaríamos de una iniciación (que permite una primera aproximación a ese cuestionamiento reflexivo), de una mediación (o interludio identificativo) y de una sublimación (o resignificación subjetiva). Tres estados de lo corpóreo que se alejan de lo lineal, fundiéndose en un ciclo continuo retroactivo.

OBJETIVOS

Así, se persiguen los siguientes objetivos en esta comunicación:

1. Analizar el personaje de Harper en *We are who we are* como paradigma de la lucha interna que debe afrontar una persona LGTBQI+.
2. Proponer un análisis de la imagen en torno al personaje de Harper que se desarrolle en dos niveles: el relacional (en función de su contexto social) y el evolutivo (en función a cómo va cambiando el personaje a lo largo de la trama).
3. Ahondar en la construcción narrativa propuesta por Guadagnino y establecer un marco comparativo que nos permita comprender hasta qué punto el contexto social en el que habita Harper es determinante en su desarrollo vital.
4. Demostrar cómo el contexto social es determinante en el desarrollo personal de Harper, afectando a su evolución y a su valoración introspectiva.

[24] En la línea de Paul B. Preciado, esta comunicación parte de la premisa de que ninguna identidad puede ser determinada o catalogada, considerándose insuficiente el margen semántico otorgado por los códigos binarios de género.

5. Proponer una lectura abierta que permita una nueva aproximación a la imagen audiovisual, superando el canon clásico que marca la crítica convencional.

HIPÓTESIS

Por su parte, se plantean las siguientes hipótesis, que serán verificadas o rectificadas al final del análisis:

1. Productos audiovisuales como *We are who we are* son claves en la configuración de un nuevo imaginario que dé cabida a las diferentes identidades de sexo-género.
2. La clave de *We are who we are* reside no solo en su posicionamiento *queer*, sino también en su carácter híbrido que, sin llegar a apostar por una hibridación del lenguaje cinematográfico y lo digital, propone un lenguaje de lo audiovisual donde la cadencia estética invita a la reflexión, configurando ambientes con una carga narrativa tan importante como los personajes que los habitan.
3. El modo en el que el realizador conjuga el primer plano subjetivo con los *travellings* permite a la espectadora acompañar a Harper en su evolución.

METODOLOGÍA

En lo que respecta al cuadro metodológico de este capítulo, se ha optado por un enfoque cualitativo que aúne el enfoque analítico de la imagen de filósofos como Jacques Aumont o Gilles Deleuze con una aproximación *queer* desde una perspectiva *butleriana*.

Un marco en el que serán igualmente determinantes textos con un enfoque interseccional como "Actuando como un hombre" (Bowles, 2007) o aquellos que reflejan la realidad de los institutos estadounidenses en cuestión de diversidad (Lash, 2018) o que recogen datos objetivos sobre los jóvenes LGTBQI+ (Mangin, 2018).

En este punto, el carácter interpelativo de Harper y el acompañamiento que realiza Guadagnino a través del primer plano subjetivo conducen hacia Jacques Aumont. En su obra *El rostro en el cine*, Aumont apuesta por una arqueología del primer plano en la historia del cine. Entre otras cuestiones, se interroga acerca de la evolución del primer plano con la del lenguaje de lo audiovisual, contemplando bifurcaciones ajenas a lo puramente cinematográfico, desde la televisión a la publicidad.

De esta manera, resulta igualmente pertinente para esa aproximación al primer plano aproximarnos al concepto de "imagen afección" trabajado por Gilles Deleuze en su obra *La imagen-movimiento*. Si bien este volumen se limita a analizar la historia del cine del siglo XX, su potencialidad ontológica le confieren notable interés.

Continuando con la aproximación de Deleuze, nos desplazaremos igualmente a su obra *La imagen-tiempo*, buscando dar respuesta al carácter líquido y fluctuante de los ambientes en *We are who we are*. En este sentido, "Los cristales del tiempo", capítulo de *La imagen-tiempo* referido a la difuminación de los límites temporales dentro del relato cinematográfico, ha sido determinante en la concepción del marco metodológico.

DISCUSIÓN

Como se ha precisado en el anterior epígrafe, se procederá a continuación a presentar el modelo de análisis cualitativo de la serie *We are who we are*. Una aproximación al personaje de Harper propuesta en dos tiempos, en función de su relación social con su entorno y en función de su evolución personal. En primer lugar, nos aproximaremos a esa determinación contextual a través del epígrafe "Cuerpos socializados", que trabajaremos a partir de los tres niveles de interacción previamente mencionados (introspección subjetiva, interacción relacional y la reflexión de lo social). En segundo lugar, el estudio propuesto en el epígrafe "Hacia la subjetivización" se centrará en el proceso de autoidentificación que inicia Harper y que, de alguna manera, revela la imposibilidad de un cuerpo determinado dentro del sistema binario de género.

CUERPOS SOCIALIZADOS

Durante la adolescencia, el contexto social, cultural y político es especialmente determinante. En el caso de Harper, su dependencia familiar va más allá de lo económico y se arraiga en ese carácter primario: la protección del hogar. Es el vínculo afectivo (o la ausencia de él) lo que le lleva a buscar una vía alternativa. Creyéndose libre de la figura paterna, esta resulta más determinante de lo que podría creer. En esa búsqueda de lo alternativo, su amigo Fraser se convierte en uno de los principales puntos de apoyo en ese viaje introspectivo.

En este punto, a la hora de afrontar esta primera aproximación a la socialización externa de Harper, el hecho de que sea un joven afroamericano ha de ser tenido en cuenta. Según el estudio que ofrece Cristina Lash de un centro educativo estadounidense, la raza sería uno de los criterios de identificación que llevaría a los jóvenes a unirse o a alejarse de sus compañeros. En el caso en concreto del centro analizado, Lash muestra cómo el sentimiento nacionalista es mayor en el colectivo afroamericano que en el latino, sufriendo los dos una opresión racista (Lash, 2018).

En el caso de Harper, la posición profesional de su padre, militar del ejército de los Estados Unidos, lo sitúa en una posición compleja. Esto es, estaríamos hablando de un ambiente educativo ciertamente particular, en el que el concepto de "nación" se fragmenta. Fraser y Harper, al igual que sus compañeros, habitan un reducto lo de estadounidense dentro de otro estado, el italiano.

Sin llegar a ser notablemente vinculante, quizá es su situación como joven transgénero la que resulta más determinante[25]. Una identidad que, tal y como se muestra en *We are who we are*, bebe de ese ambiente deslocalizado. Del mismo modo que esa base militar en la que habita, el cuerpo de Harper superaría toda concepción unívoca para adentrarse en

[25] Tal y como recoge Melinda Mangin en su artículo "Apoyando a los niños transgénero y de género expansivo en las escuelas", se estima que un 0,7% de los jóvenes estadounidense entre 13 y 17 años son transgénero (Mangin, 2018).

un laberinto introspectivo que le permitirá llegar a conocerse un poco mejor.

1.1. Introspección subjetiva

Durante uno de sus encuentros con su pandilla de amigos, Harper percibe cómo le ha bajado la regla. Aproximándose a una de sus amigas para compartirlo, vemos cómo la expresión de Harper muta: se muestra emocionado con las otras, pero ciertamente bloqueado para consigo mismo. Un doble enfoque que es recogido por la cámara con un plano medio subjetivo, para mostrar la interacción con sus amigas; y un plano medio objetivo, que alcanza el primer plano, para centrarse en las emociones introspectivas de Harper.

En este sentido, el primer plano y plano medio subjetivo (o semisubjetivo) devine una herramienta esencial en la construcción de ese viaje introspectivo. Siguiendo al personaje central, pero sin resultar invasivo, Guadagnino nos ofrece el último resquicio del enmascaramiento del rostro. Esto es, si bien Aumont nos plantea cómo el primer plano es un buen aliado para la fortificación de la máscara del rostro (no llegando a percibir más allá de lo que el realizador o el intérprete desean), el plano semisubjetivo se presenta como el intersticio definitivo que nos deja entrever ese proceso de construcción.

Así, el plano semisubjetivo ofrece un interludio entre la visión subjetiva de quienes observan a Harper y esa realidad introspectiva de la cual solo Harper es consciente. Cuando el semisubjetivo abandona el plano medio y toma el primer plano, la cámara logra ofrecernos algo similar a lo que vendría a ser la "imagen-afección" de Deleuze, recogida en *La imagen-movimiento* (Deleuze, 1983).

Eludiendo una interpelación directa, el rostro de Harper acapara el cuadro y nos muestra ese instante de metamorfosis evolutiva. La imagen en cuestión pertenece a una de las escenas en la que Fraser guía a su amigo y le enseña a moldear un bigote falso. La potencialidad de los rasgos ante la cámara parece perder toda connotación de género, desafiando lo binario y haciendo casi imposible la labor de imposición categórica del género (Fig. 1). La ausencia de una mirada directa, así como la búsqueda

de esa luz natural ayudan a captar este instante introspectivo del personaje principal.

Figura 1. Fotograma de *We are who we are* (Guadagnino, 2020)

Fuente: HBO

En este punto, la introspección subjetiva compartiría con la "imagen-afección" la fuerza de lo visual y la potencia del primer plano, aproximándose no obstante hacia la rostrificación *deleuziana* de la materia (Deleuze, 1983). Al alejarse de la interpelación, Harper rompe el contacto con los otros y canaliza su energía en buscarse, en encontrarse. Una fuerza reflejada en ese primer plano, donde los rasgos se alejan de los códigos y confluyen en esta interesante visión absoluta de quién es realmente Harper: un ser humano.

1.2. Interacción relacional

En esa búsqueda personal, el modo en el que Harper se relaciona con sus amigos y familiares resulta igualmente determinante para comprender el nivel de implicación que dichos individuos ejercen sobre los actos y los gestos de Harper. En este sentido, la interacción social busca responder a cómo Harper percibe a los demás y en cómo sus interacciones sociales revelan su estado anímico y su situación personal. Para ello, cabría distinguir a dos personas esenciales en ese devenir de Harper: su

padre, militar y fuertemente conservador; y su amigo Fraser, un joven neoyorquino marcadamente *queer*.

En el primer caso, la figura del padre adquiere connotaciones no tanto negativas como coercitivas. Tal como sugiere Valerie Hey en su interpretación pedagógica acerca de los postulados butlerianos, la socialización del binarismo de género estaría muy determinada por su contexto social (Hey, 2006). En este sentido, el ambiente militar de la base en la que ambos viven se suma al carácter dogmático y conservador de su padre. Parafraseando a Hey, el espacio familiar de Harper propiciaría la repetición y absorción de los códigos normativos, anulando toda capacidad subversiva. Frente a la rigidez de la figura paterna, Fraser constituye la disidencia simbólica y pragmática de lo normativo. Un rechazo se hace visible en acciones simples como contundentes, como escuchar su propia música y enfrascarse en su universo durante la proclamación de su madre como coronel. Presentado con personaje central dentro de la trama principal, a lo largo de los episodios se observa cómo Fraser va compartiendo su protagonismo con Harper.

Si bien Harper comparte momentos a solas con su padre, como ir a pescar o boxear en el garaje de casa, es con Fraser con quien puede dar rienda suelta a muchas de sus emociones. Desde el momento en el que se conocen, se genera entre ellos una conexión de carácter retroactivo, que les permitirá evolucionar a ambos. Por un lado, Fraser se convierte una ventana a otra realidad: la de la vida neoyorquina, la existencia más allá de los estándares impuestos y la fluidez existencial como fin en sí mismo. Por otro lado, Harper acompaña a Fraser en su llegada y le permite acceder a su ambiente juvenil, dándole la estabilidad necesaria para adaptarse al nuevo terreno.

En lo estético, la relación entre Fraser y Harper cristaliza de modo diverso. En los espacios abiertos, el uso del travelling permite a Guadagnino dar una presencia casi protagonista a los ambientes transitados. En espacios cerrados, la ausencia de elementos externos potencia una interacción más intensa. Como ejemplo de este segundo tipo, cabría destacar

ese primer plano de la mano de Harper borrosa, dejando a los dos adolescentes al fondo, en un interludio en el primer plano y el plano medio (Fig. 2).

Figura 2. Fotograma de *We are who we are* (Guadagnino, 2020).

Fuente: HBO

La simetría de la imagen, en la que los dos cuerpos ocupan el mismo espacio, nos habla de una relación horizontal que fluye en ambos sentidos. A su vez, la presencia de la mano de Harper (que como nos revelará el siguiente plano, se limita a pasar las fotos de hombres transgénero en la tableta de Fraser) revela dos cuestiones a tener en cuenta: el carácter decisivo de los dispositivos digitales en el devenir emocional de los adolescentes y el posicionamiento activo de Harper como sujeto.

1.3. La reflexión de lo social

Al igual que el modo en el que Harper actúa con sus amigos y familiares varía en función de la persona, también lo hace la percepción que los demás tienen de él. Mientras que Fraser asume desde el inicio su identidad y le ayuda a transicionar, su padre permanece inflexible en su percepción, considerando a Harper como una niña pequeña. De este modo, el padre negaría su identidad real, condicionando su devenir a ese recuerdo aislado y proyectándolo en un femenino inexistente.

De esta manera, la relación que construye el padre de Harper con su hijo es profundamente vertical. Una barrera comunicacional que impide a Harper mostrarse tal y como es, y que determina una visión paternal notablemente distorsionada. Dentro de la narrativa visual de la serie, esta verticalidad relacional es mostrada a través de planos medios y primeros planos semisubjetivos y subjetivos que enfatizan esa verticalidad.

Un buen ejemplo de ese distanciamiento emocional sería el plano medio semisubjetivo en el que vemos cómo la mano del padre se posa sobre la cabeza rapada de su hijo. Un gesto familiar que es enfocado desde la distancia y una cierta frialdad gracias al uso del plano picado, que enfatiza la situación vulnerable de Harper frente a su padre (Fig. 3). A su vez, la ausencia de una mirada directa entre ambos incrementa la sensación de lejanía.

Figura 3. Fotograma de *We are who we are* (Guadagnino, 2020)

Fuente: HBO

Frente a la calidez de las miradas que recogen las escenas entre Harper y Fraser, la mirada al frente de Harper enfría toda posibilidad de diálogo. Si bien se observa cómo la mirada del padre parece buscar una cierta intimidad, la posición de Harper, que es retratado de perfil, parece hacer un guiño a esa normativización impuesta. Así, la cámara hace visible la incomunicación entre ambos: por mucho que su padre se esfuerce, la

posición que ocupa en el ejército (donde impera la verticalidad en las relaciones personajes y profesionales) impide todo acercamiento real. Más que un hijo, Harper parece ocupar el puesto de eterno soldado.

Fuera del ámbito familiar, se considera pertinente retomar esa aproximación a la opresión de raza, igualmente vivida por Harper. En el texto " 'Actuando como un hombre': el ser místico de Adrian Piper y el feminismo negro en la década de 1970", John Bowles presenta el caso de la artista Adrian Piper, una mujer cisgenéro afroamericana que en los años setenta adoptaba la presencia de un hombre negro, con el fin de demostrar cómo variaba la percepción que la sociedad tenía sobre ella cuando se presentaba en masculino.

Si bien la identidad *queer* de Harper se aleja del privilegio cisgénero del que goza Adrien, lo llamativo de este caso son los puntos en común que se encuentran entre la experiencia vivida por Adrien al adoptar una identidad masculina y la propia vivencia de Harper cuando comienza a transicionar.

En este punto, ambos casos reflejan cómo lo masculino es percibido como una amenaza por las mujeres. Tal y como recoge Bowles, Adrien experimentaba de maneras muy distintas la reciprocidad social hacia su masculinidad performativa. Internamente, se sentía empoderada y capaz para canalizar su energía. Externalmente, la mirada de temor de las mujeres hacia ella le violentaba y le hacía sentir culpable de ese temor socializado.

Ahora bien, este "ser místico" masculino y racializado le permitía igualmente demostrar hasta qué punto el privilegio masculino intersecaba con la opresión de la raza. Mientras sentía el rechazo de sus compañeras, Piper experimentaba a través de esa identidad masculina el racismo de la parte de los hombres blancos. Como mujer negra, esta experiencia artística le permitió demostrar a través de lo corpóreo el grado de interseccionalidad de las opresiones de género y raza (Bowles, 2007).

En el caso de Harper, el modo en el que es percibido por la sociedad debe leerse igualmente desde esa interseccionalidad. Si bien la gestualidad y la actitud de Harper buscan romper con la conducta masculina

hegemónica, su condición como joven afrodescendiente marcan igualmente esa reflexión de lo social. Lejos de sentirse intimidadas, algunas mujeres blancas que interactúan con él repiten patrones racistas involuntarios que destilan cierto paternalismo. Un rasgo conductual que se hace visible en cómo le preguntan por su origen o le piden que les hable en su "idioma materno", sabiendo que es un ciudadano estadounidense.

2. HACIA LA SUBJETIVIZACIÓN

Uno de los aspectos clave del personaje de Harper es su capacidad para adaptarse a los diferentes ambientes, siendo estos por lo general reacios a todo comportamiento no binario. En este sentido, antes de hablar de la evolución introspectiva de Harper conviene tener en cuenta un concepto decisivo: el *passing*. Este término anglosajón hace referencia a la necesidad de adoptar una identidad cisgénero para poder ser aceptados en sociedad (Guzmán; Platero, 2012). En el caso de Harper, la búsqueda de la aceptación de su familia, y especialmente de su padre, le llevaría a camuflar su transición. Un encubrimiento que rompe por momentos, en compañía de Fraser, pero que lo acompaña a lo largo de su trayectoria.

Es precisamente el peso del *passing* lo que hace que la transición de Harper no sea lineal, sino que vuelva una y otra vez sobre los mismos pasos. Partiendo de esta premisa, se presentan en este epígrafe los tres estados por los que pasaría Harper y que le permitirían transicionar y evolucionar hacia una identidad sexo-genérica con la que sentirse identificado. Así, se pasa de un estado de iniciación a una mediación y de esta a la sublimación. Un proceso lento y multidireccional que nos lleva de vuelta en más de una ocasión a la iniciación. Ahora bien, lejos de considerar estos virajes evolutivos como un *handicap*, cabría entenderlos como un refuerzo interno a través de los cuales Harper va incorporando cada experiencia vivida.

En este punto, el desafío espacio-temporal que plantea la subjetivización recuerda al modo en el que Gilles Deleuze nos habla de los saltos temporales en su obra *La imagen-tiempo*. Así, en el capítulo "Los cristales del tiempo" Deleuze se aproxima a los cines de la modernidad usando

el término de "cristalización" (Deleuze, 1985), que haría referencia a la imposibilidad de afrontar la narrativa contemporánea de un modo lineal. Según Deleuze, en el cine de realizadores como Michelangelo Antonioni el tiempo y los espacios se difuminan hasta cristalizar, transformándose en ambientes comunicantes que recogen la esencia de cada escena. Una aproximación que ha servido para elaborar este particular enfoque de la evolución de Harper.

2.1. Iniciación

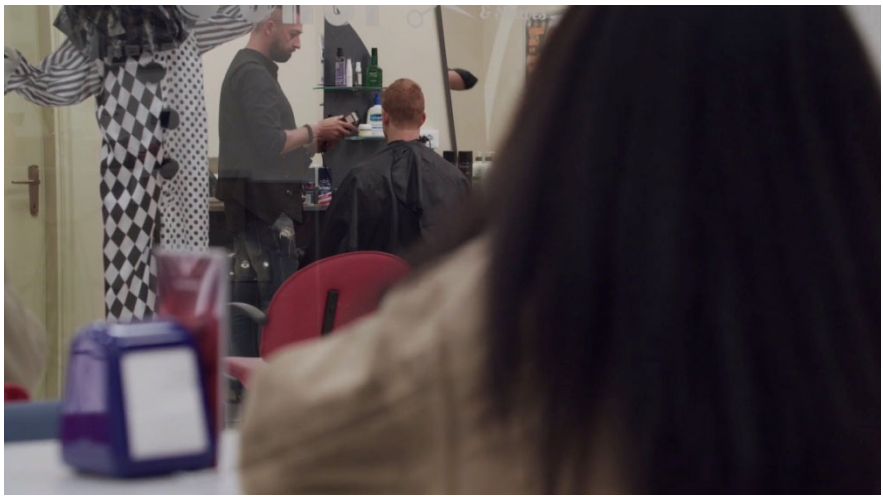
En este primer estado de aproximación introspectiva, Harper toma consciencia de su posicionamiento sociopolítico como sujeto a través de su corporeidad. Como se mencionaba anteriormente, esta primera fase de aproximación se produce en sucesivos momentos de la narración. Todos estos instantes tienen un vértice en común en torno al cual giran: el cuerpo como elemento central. Y es que, como recuerda Judith Butler en la entrevista "Molestando a los géneros, subvirtiendo identidades" (Butler; Reddy, 2004), el cuerpo ha de ser comprendido como una entidad absoluta con significado propio que permanece en constante interrelación con su entorno. Un contacto que trasciende los espacios temporales y ambientes y asume una mutación constante.

Esta percepción del cuerpo como entidad de plena sujección permite comprender el alcance de los gestos de Harper en esta primera etapa de iniciación. A través de gestos sencillos, pero plenamente significativos, el cuerpo de Harper va tomando autonomía, desligándose paulatinamente de la coacción externa. Un acercamiento subjetivo donde, como se ha visto en el epígrafe anterior, el rol de Fraser va a ser determinante. De hecho, es él quién le ofrece ropa holgada con la que sentirse más cómodo y le habla de actitudes performativas del género a través de diversos artistas transgénero.

Gracias a ese primer impulso emocional de su amigo, Harper logra despegar y toma parte activa en su transición. Un buen ejemplo de esta toma de conciencia introspectiva sería la interesante combinación de planos semisubjetivos y contraplanos con las que Guadagnino logra reconstruir esa atmósfera de autodeterminación corpórea. En dicha es-

cena, vemos a Harper sentado en la cafetería del centro comercial. Mientras espera a Fraser, su vista se desplaza hacia la peluquería de enfrente, donde un hombre se está rapando el pelo (Fig. 4).

Figura 4. Fotograma de *We are who we are* (Guadagnino, 2020)



Fuente: HBO

En ese momento, un plano general objetivo[26] nos muestra cómo Harper comienza a tocarse el pelo al mismo tiempo que le cortan el pelo a la figura masculina difuminada. Harper continúa tocándose las puntas del cabello mientras mira fijamente al joven de la peluquería. A continuación, la cámara se desplaza de posición y nos ofrece un plano semisubjetivo corto de la peluquería desde la perspectiva de Harper. La presencia que ocupa el cabello en este plano medio (Fig. 5) transfiere al cuerpo esa potencialidad de sujeción de la que nos habla Butler.

[26] De entrada, el plano que se nos muestra se podría considerar objetivo, pero la posición de la cámara y el lugar que ocupa la cabeza del hombre al que le están cortando el pelo nos podrían estar indicando que se trataría más bien de un plano general semi-subjetivo, posicionado desde la perspectiva del peluquero.

Figura 5. Fotograma de *We are who we are* (Guadagnino, 2020)

Fuente: HBO

2.2. Mediación

En esta etapa, Harper asume los aprendizajes tomados en la iniciación y los eleva a través de lo pragmático, exteriorizando esos cambios a través del cuerpo. Al igual que durante la etapa precedente, la figura de Fraser vuelve a jugar un papel relevante, acompañándolo en varios momentos decisivos de esa transición.

Es en este momento en el que, parafraseando a Butler en *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción,* el cuerpo de Harper se aproxima a la sujeccón, tomando la opresión que el sistema dominante ejerce sobre él como un vehículo que le permite posicionarse como un sujeto activo. Así, a través de la sujeción, Harper lograría "un afianzamiento y un mantenimiento, una instalación del sujeto, una subjetivización" (Butler, 2001, p. 103).

Este proceso se externaliza a través de gestos como afeitarse o cortarse el pelo. Acciones que tienen lugar en ocasiones en la casa de las madres de Fraser. Así, en una de las escenas, se nos muestra a Fraser ayudando a Harper a afeitarse, mientras registra el instante con su teléfono móvil (Fig. 6). Este evento es registrado por Guadagnino a través de un plano

general que, con una leve inclinación hacia derecha, deja lugar a los posteriores planos semisubjetivos.

Figura 6. Fotograma de *We are who we are* (Guadagnino, 2020)

Fuente: HBO

En esta escena, podríamos distinguir dos elementos clave. Por un lado, el hecho de que la imagen que presenciamos no sea otra que el reflejo de ambos en el espejo nos está hablando del carácter performático de ese instante. Así, la transición de Harper podría ser percibida como un camino evolutivo hacia el reflejo deseado, superando la imposición. Por otro lado, la presencia del dispositivo electrónico traslada a la espectadora el carácter mediático y mediado de la acción.

2.3. Sublimación

Siendo el estado que permite a Harper alcanzar el clímax de la sujeción, su carácter es en ocasiones meramente vinculante. Habiendo alcanzado el clímax de la subjetivización, el peso simbólico del sistema dominante, ejercido a través de los espacios y de los vínculos sociales de su entorno, le llevará de vuelta a ese inicio. Un viaje retrospectivo y acumulativo que permite al protagonista cristalizar su identidad y descubrirse a sí mismo.

Un proceso arduo e infinito en el que el cuerpo es testigo último de cada aprendizaje.

Al igual que en la iniciación y en la mediación, el acompañamiento de Fraser vuelve a ser decisivo en la sublimación. En una de las escenas, vemos cómo Fraser le ayuda a cortarse el pelo, valiéndose de la maquinilla del padre de Harper (Fig. 7). Un instante que es recogido por la cámara en un plano medio objetivo donde los rostros pletóricos de ambos nos indican el grado de satisfacción alcanzado en ese momento.

Figura 7. Fotograma de *We are who we are* (Guadagnino, 2020)

Fuente: HBO

En este sentido, uno de los aspectos a tener en cuenta de la sublimación es su carácter transitorio, dado el carácter retroactivo de la evolución hacia la plena sujeción. Una característica que no roba importancia al hecho en sí. Tal y como se observa en ese plano medio, la satisfacción de Harper y Fraser es máxima en ese instante. Una felicidad producida por ese pequeño paso que permite a Harper aproximarse a una apariencia externa con la que sentirse más identificado.

Si bien la espectadora es consciente de lo complejo del proceso, es interesante observar cómo para los dos amigos lo único verdaderamente importante de ese instante es sentirse unidos y desafiantes a la norma.

Un tono efusivo que sin duda encuadra con el carácter fugaz y explosivo de los adolescentes. Una realidad que Guadagnino refleja a través de su cámara, que lejos de imponerse rígida acompaña en constante movimiento a los protagonistas de *We are who we are*.

RESULTADOS

Llegados a este punto, podemos considerar que las hipótesis recogidas al inicio de esta comunicación han sido verificadas a lo largo de este estudio. Si bien es cierto que la complejidad de los temas aquí tratados podría necesitar un análisis más arduo, la síntesis de los objetivos e hipótesis sí ha podido ser determinada.

En relación a la primera hipótesis planteada, se ha verificado el grado de relevancia de productos audiovisuales como *We are who we are*. Un acierto tanto técnico-narrativo como simbólico, gracias a la capacidad de su realizador para reflejar la multiplicidad de matices que abarcan las cuestiones reflejadas en la serie. Con todo, cabría recriminarle el hecho de que la intérprete que da vida a Harper sea una mujer cisgénero. De cara a una representación más justa en futuros productos culturales que abarquen esta temática, la presencia de actores y actrices transgénero y no binarios sería un elemento a tener en cuenta.

Respecto a la segunda hipótesis, se considera que la trayectoria del realizador de *We are who we are* es clave para entender el carácter híbrido de la serie. Si bien Guadagnino negaba en el festival de Cannes su interés por los nuevos formatos digitales de la imagen, lo cierto es que *We are who we are* no deja de ser una serie de ocho capítulos emitida actualmente en España a través de la plataforma HBO. Más allá de lo híbrido o del lenguaje televisivo, lo que subyace en la serie analizada es un profundo interés por trascender lo magnánimo y hacer visible lo anecdótico.

En tercer y último lugar, se ha comprobado cómo el acompañamiento de la cámara desde el plano subjetivo y semisubjetivo son determinantes en la consecución de esos ambientes diluidos que permiten la evolución paulatina y retroactiva de Harper. Una apuesta audiovisual que bebe del

trabajo previo de Guadagnino con el lenguaje cinematográfico y que logra reducir los márgenes sociales que limitan a Harper.

CONCLUSIÓN

A pesar de las innovaciones tecnológicas y estructurales que ha vivido nuestra sociedad en los últimos años, los cánones conductuales siguen perviviendo al abrigo de lo binario. Una realidad que persiste a día de hoy en numerosos debates entre activistas y teóricas dentro del campo de los estudios de género, y que impide avanzar de forma global y colectiva en los derechos LGTBQI+.

Mientras persisten los debates académicos, los colectivos de personas transgénero y no binarias siguen sufriendo fuertes discriminaciones en ámbitos tan diversos como la sanidad, la educación, el laboral o el afectivo. En el caso del educativo, la realidad española no difiere en gran medida de la estadounidense, reflejada por los artículos citados de Mangin o Lash. En el capítulo de *Vidas trans* "Racismo y xenofobia", Qamar B. Al-Khansa relata su experiencia como persona "trans, bisexual, árabe, y, para rematarlo, creyente" (Al-Khansa, 2019, p. 91).

Si bien se le puede recriminar a Guadagnino el hecho de que no cuente con actores transgénero, el modo en el que refleja la transición evolutiva de las identidades que se desmarcan de los códigos encaja bastante bien con la experiencia vivida por Qamar B. En ambos casos, la trayectoria rompe con lo lineal y se embarca en un viaje multidireccional y poliédrico, donde el paso de esa iniciación a la sublimación no implica una sujeción absoluta sino un aprendizaje introspectivo asumido.

Al igual que Harper, la experiencia de Qamar B. refleja la interseccionalidad del racismo y de la transfobia. Una opresión que en el caso de Harper se vería potenciada por el ambiente militar donde habita. En el caso de Qamar B., el racismo se refleja ya no solo en lo identitario, sino también en lo espacial. Tal y como se recoge en su presentación, Qamar B. vivió sus primeros diez años entre su país de origen y España. Esta presencia de dos ambientes entremezclados estaría también presente en

We are who we are, siendo Harper un ciudadano estadounidense viviendo en una base instalada en Italia y afrontando el racismo estructurado desde Occidente.

En último lugar, la presencia de los dispositivos digitales aparece igualmente reflejada en el relato de "Racismo y xenofobia". Igual que sucede en *We are who we are*, dispositivos electrónicos como tabletas o teléfonos móviles potencian redes de sinergia entre los adolescentes LGTBQI+ que superan lo comunicativo. Es a través de tableta de Fraser que Harper comienza a tener consciencia de jóvenes como él, y es a través de internet que Qamar B. Toma consciencia de su bisexualidad. En este sentido, se considera que formulaciones narrativas como *We are who we are* juegan una baza decisiva en la construcción de nuevos relatos plurales que encaren la identidad más allá de los marcos impuestos desde el sistema dominante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aumont, J. (1992). Du visage au cinéma. Paris: Editions de l'Étoile.

Al-Khansa, Q. A., Bioque, A., Blanco, D.G.; Macías, A., Portero, A., Vera, C. (2019). Vidas Trans. Madrid: Antipersona.

Bowles, J. (2007). "Acting like a Man": Adrian Piper's Mythic Being and Black Feminism in the 1970s. The University of Chicago Press. 32 (3), 621-647.doi:10.1086/510921

Butler, J. (2001). Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujección. Valencia: Ediciones Cátedra Feminismos.

Butler, J.; Reddy, V. (2004). "Troubling Genders, Subverting Identities: Interview with Judith Butler"(eds.) Agenda: Empowering Women for Gender Equity, 62 (1) 115-123.

Deleuze, G. (1983.) L'image-mouvement. Cinéma 1. Paris: Les Éditions de Minuit.

Deleuze, G. (1985). L'image-temps. Cinéma 2. Paris: Les Éditions de Minuit.

Guadagnino, L. (2020). We are who we are. Italia, USA: HBO.

Guzmán, P., Platero, L. (2012). Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales sexualidades no-normativas. En Platero, L. (ed.) Intersecciones: cuerpos y sexualidades en ella encrucijada. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 125-158.

Hey, V. (2006). The Politics of Performative Resignification: Translating Judith Butler's Theoretical Discourse and Its Potential for a Sociology of Education. British Journal of Sociology of Education, 27 (4), 439-457.

Huyssen, A. (1986). After the great divide. Modernism, Mass Culture, Postmodernism. Bloomington: Indiana University Press.

Lash, C. (2018). Making Americans: Schooling, Diversity, and Assimilation in the Twenty-First Century. The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 4 (5), 99-117.

Mangin, M. (2018). Supporting transgender and gender-expansive children in school. The Phi Delta Kappan, 100 (2), 16-21.

Poniewozik, J. (2020, septiembre 13). 'We Are Who We Are' Captures Not-So-Innocents Abroad. The New York Times. Recuperado de https://nyti.ms/3qCR5VW

Sagan, L. (1931). Mädchen in Uniform. Alemania: Deutsche Film-Gemeinschaft.

St. Félix, D. (2020, septiembre 28). The Search for Kindred Spirits in 'We Are Who We Are' on HBO. The New Yorker. Recuperado de https://bit.ly/3sJZDw7

IMAGEN

IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE LA GIMNASIA ACROBÁTICA EN LA IMAGEN CORPORAL EN NIÑAS ESCOLARES DE PRIMARIA

ALICIA SALAS
EVA PELÁEZ
MERCEDES VERNETTA
Universidad de Granada, España

RESUMEN

El objetivo de esta investigación se centra en valorar y comparar la estima corporal en niñas gimnastas frente a un grupo de control de niñas no practicantes. A través de un método de muestreo no probabilístico por conveniencia de 38 niñas de 9 a 11 años, clasificados como gimnastas (n=21) no practicantes (n=17) (grupo control). La estima corporal se valoró con el Body Steem Scale for Children (BES- C).
Como resultados más destacables encontramos que el grupo de gimnastas se encuentra en delgadez grado I con un IMC de 16,55 kg/m2, frente al grupo control que se encuentra dentro de la normalidad con 19,34 kg/m2. Ambos grupos presentaron buena estima corporal, siendo superior en el grupo de gimnastas, obteniendo valores medios de 10,48 de respuestas afirmativas frente a 9 en el grupo control. Las gimnastas presentaron mejor grado de satisfacción de su imagen corporal respecto al grupo control. De igual forma las gimnastas reportaron menor IMC y perímetro de cintura en comparación con el grupo control.

PALABRAS CLAVE

Imagen Corporal, Gimnastas, Índice de Masa Corporal.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia temprana es uno de los períodos considerados más crítico para la Imagen Corporal, especialmente en las niñas (Littleton & Oilendick, 2003). También son varios los autores quienes indican que incluso en edades más tempranas esa preocupación comienza a existir (Grogan , 2016; Smolak, 2012). A este respecto, Smolak (2012) señala que la mitad de niños de Educación Primaria están insatisfechos con su cuerpo en general alguna parte de éste.

En los deportes gimnásticos, encuadrados dentro de los denominados estéticos la preocupación por el físico es un hecho importante (Aguilera, 2016; Hernández-Alcántara, Aréchiga-Viramontes & Prado, 2009; Valverde & Moreno, 2016; Vernetta et al., 2011).

La Gimnasia Acrobática (GA) es un deporte denominado estético, donde la unión de elementos técnicos grupales e individuales unidos a una coreografía constituyen su esencia (Vernetta, Gutiérrez & López-Bedoya, 2008). Uno de los factores determinantes para el éxito deportivo en esta disciplina es; la imagen corporal, el peso, un índice de masa corporal (IMC) y un porcentaje de grasa bajo, junto a otros múltiples factores. (Taboada, Vernetta & Gutiérrez-Sánchez, 2017).

Esta preocupación por una imagen delgada característica de los deportes estéticos, puede llevar a la excesiva preocupación por la apariencia física que puede recaer en desordenes alimenticios o trastornos de conducta alimentaria (Nordin, Harris & Cumming, 2003).

Por otro lado, destacar que hay estudios que corroboran que la práctica de actividad física en concreto los deportes gimnásticos, favorecen una buena percepción de la imagen corporal y una buena percepción de si mismos (Vaquero-Cristobal et al., 2013; Vernetta, Montosa & Peláez, 2018). Igualmente, en un estudio compativo entre dos disciplinas gimnásticas: rítmica y acrobática, los practicantes de esta última presentan mejor estima corporal (Vernetta et al., 2018).

No obstante, son pocos los trabajos realizados en GA, siendo las disciplinas más estudiadas la gimnasia rítmica y artística (Camacho, Fernández & Rodríguez, 2006; Campos, Pérez-Fabello & Díaz, 2000; Esnaola,

2005; Hernández-Alcántara, Aréchiga-Viramontes & Prado, 2009; Vernetta el al., 2011).

Por un lado, existen controversias de si la práctica de deportes estéticos favorece una buena estima corporal (Camacho & Fernández, 2006; Vernetta et al. 2011; Del Pozo, Piedra de la Cuadra & Alfonso 2017; Peláez & Vernetta, 2018; Vernetta et al., 2018). Tal es así, que hay estudios, que afirman que en estos tipos de deportes suele existir una auto-valoración negativa junto a una insatisfacción de su imagen corporal Verdugo et al., 2020; Hernández-Alcántara et al.,2009; Escudero & Sánchez Díaz, 2017).

Igualmente, existe un mayor porcentaje de trabajos en los deportes gimnásticos rítmicos expresivos realizados con gimnastas adolescentes (Vernetta et al., 2018; Verdugo et al., 2020; Salas & Vernetta, 2020; Peláez & Vernetta 2018), siendo escasos los que analizan gimnastas de menor edad, no detectándose ninguno en GA.

Por lo que, nuestro interés, se centra en valorar y comparar la estima corporal (EC) en niñas gimnastas frente a un grupo de control de niñas no practicantes y su relación con el IMC y perímetro de cintura, para observar si la práctica de esta disciplina favorece una mejor EC.

1. MÉTODO

1.1. Muestra

Muestreo no probabilístico por conveniencia de 38 niñas de 9 a 11 años, 21 gimnastas 10,64 (±0,67) años y 17 no practicantes 10,70 (±0,63) años (grupo control).

1.2. Variables e Instrumentos

* Para determinar el IMC cada adolescente fue pesado y medido. Se utilizó un tallímetro (SECA220 con precisión de 1 mm) para medir la estatura y una balanza SECA (713, Hamburg, Alemania, con una precisión de 0.1 kg) para el peso. Con ambos datos, se calculó el IMC, peso dividido por la altura al cuadrado (Kg/m2).

* La Estima Corporal fue determinada con el cuestionario Body-Esteem scale for children (BES-C) en su versión corta aplicados a niños y adolescentes (Méndelson y White 1982). La versión castellana del BES-C, indica una fiabilidad de .85 en Vernetta et al., (2011) y presenta una buena correlación con medidas de validez externa (r = 0.68 con el Piers-Harris Children's self-Concept Scale) (Piers et al., 2002). El cuestionario lo forman 16 preguntas que valoran la estima corporal con posibilidad de respuestas dicotómicas SI/NO.

1.3. Procedimiento

En primer lugar, se elaboró una carta informativa tanto al centro educativo como al club de gimnasia. Se les pidió el consentimiento informado para participar en el mismo. En segundo lugar, se les pasó el BES-C. La toma de datos se realizó en el centro educativo en horario escolar y en el club en horario de entrenamiento.

El cuestionario se pasó en pequeños grupos de 4-5 sujetos, en una sala siempre en presencia de la autora, quien explico el desarrollo de la prueba y resolvió posibles dudas. Se hizo hincapié el respeto al derecho de confidencialidad y anonimato de los participantes para la realización del estudio.

Para finalizar, se procedió a las medidas antropométricas de peso y talla calculándose el IMC (kg/m2), junto al perímetro de cintura (PC).

1.4. Análisis estadístico

Las variables cuantitativas se presentan con la media y la desviación típica y las categóricas por su frecuencia y porcentaje. La normalidad y homocedasticidad de las distribuciones se obtuvo a través de los estadístico Shapiro-Wilk. Al no observar una distribución normal en parte de las distribuciones de los valores registrados de la Estima Corporal, según los distintos niveles de las variables IMC, Perímetro de cintura, y Edad se optó por un análisis no paramétrico. El contraste de muestras independientes, se ha realizado mediante la prueba U de Mann Whitney. El

nivel de significación fue de .05. Los datos se muestran en rangos promedio y todos fueron analizados utilizando SPSS, versión 22.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

2. RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran datos descriptivos de las características de la muestra y del BES-C según practicantes y no practicantes.

Tabla 1. Composición de la muestra y datos antropométricos.

	Practicantes (n=21)	No practicantes (n=17)	Total (n=38)
Edad (años)	10,62 (±0,67)	10,67 (±0,62)	10,64 (±0,639)
Masa corporal (Kg)	34,76 (±5,2)	43,05 (±2,84)	38,22(±5,99)
Talla(m)	1,44 (±0,05)	1,42 (±0,05)	1,47 (±0,06)
IMC (kg/m^2)	16,55 (±1,81)	19,34 (±0,88)	17,71 (±2,03)
PC (cm)	54,81 (±4,09)	57,23(±4,40)	55,82 (±4,33)
Total BES-C	10,48 (±1,03)	9,00 (±1,60)	9,86 (±1,48)

La Tabla 2 muestra el análisis de las variables categóricas (de cada uno de los ítems del BES-C) en frecuencia y porcentaje según practicantes, no practicantes y el total, así como el valor P de contraste de muestras independientes, de la prueba U de Mann Whitney.

Tabla 2. Frecuencia (Porcentaje) de respuestas afirmativas a ítems del Cuestionario BES-C según practicantes, no practicantes y total

Ítems BES-C	Practicantes	No practicantes	Total	P(valor)
Me gusta como salgo en las fotos	19 (90,5)	9 (60)	28 (77,8)	,033*
Estoy bastante satisfecha con mi físico	20 (95,2)	9 (60)	29(80,6)	,009*
No estoy contenta con mi físico	6 (28,6)	2 (13,3)	8 (22,2)	,285

Me gusta lo que veo cuando me miro al espejo	21 (100)	11 (73,3)	32 (88,9)	,013*
Ojalá estuviese más delgada	3 (14,3)	5 (33,3)	8 (22,2)	,181
Hay muchas cosas que cambiaría de mi físico	3 (14,3)	3 (20,0)	6 (16,7)	,655
Estoy orgullosa de mi cuerpo	20 (95,2)	11 (73,3)	31 (86,1)	,065
Estoy satisfecha con mi peso	18 (85,7)	12 (80)	30 (83,3)	,655
Me gustaría que mi físico fuera mejor	6 (28,6)	11 (73,3)	17 (47,2)	,009*
A veces me avergüenzo de mi aspecto	2 (9,5)	0 (0)	2 (5,6)	,225
La gente se burla de mi aspecto	2 (9,5)	0 (0)	2 (5,6)	,225
Creo que tengo un buen cuerpo	21 (100)	13 (86,7)	34(94,4)	,090
Mi aspecto está como me gusta	20 (95,2)	10 (66,7)	30 (83,3)	,025*
Tengo una buena opinión sobre mi aspecto	21 (100)	12 (80)	33 (91,7)	,035*
Mi aspecto es tan bueno como el de las demás	17 (81)	12 (80)	29(80,6)	,944
A mis padres les gusta mi aspecto	21 (100)	15 (100)	36 (100)	1,0

En las Tablas 3 y 4 se presenta el análisis de correlación, según práctica, realizado mediante el estadístico de Rho de Spearman, entre las distintas variables. El estudio muestra como existe una correlación estadísticamente significativa en la muestra total en su conjunto entre IMC, PC, peso y talla ($p<0,1$), y con la EC ($p<0,5$).

Tabla 3. Análisis de correlación según practicantes y no practicantes.
Estadístico Rho de Spearman

		Peso	Talla	IMC	PC	Test BES-C
Peso	Rho de Spearman		,678**	,866**	,220	,226
	Sig. (bilateral)		,001	,000	,338	,326
	N		21	21	21	21
Talla	Rho de Spearman	,900**		,300	,085	-,081
	Sig. (bilateral)	,000		,186	,714	,727
	N	15		21	21	21
IMC	Rho de Spearman	,047	-,298		,280	,222
	Sig. (bilateral)	,868	,281		,218	,334
	N	15	15		21	21
PC	Rho de Spearman	,751**	,776**	-,191		,134
	Sig. (bilateral)	,001	,001	,496		,561
	N	15	15	15		21
Test BES-C	Rho de Spearman	-,139	-,263	,039	,170	
	Sig. (bilateral)	,621	,344	,891	,544	
	N	15	15	15	15	

Practicantes No Practicantes

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4. Análisis de correlación. Estadístico R de Spearman de la muestra en su conjunto.

		Talla	IMC	PC	Test BES-C
Peso	Rho de Spearman	,776**	,830**	,498**	-,343*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,041
	N	36	36	36	36
Talla	Rho de Spearman		,361*	,466**	-,320
	Sig. (bilateral)		,030	,004	,057
	N		36	36	36
IMC	Rho de Spearman	,361*		,340*	-,313
	Sig. (bilateral)	,030		,043	,063
	N	36		36	36

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

3. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar y comparar las diferencias y similitudes existentes en relación a la estima corporal en niñas gimnastas, frente a un grupo de control de niñas no practicantes, así como su relación con el IMC y el PC. Del conjunto de datos analizados los hallazgos de mayor relevancia muestran que tanto las gimnastas como las niñas no practicantes muestran buena estima corporal, existiendo una relación significativa con el IMC ($p<0,05$).

Los resultados totales del BES-C mostraron una puntuación media superior en las gimnastas de acrobática (10,48) que en las no practicantes (9), pero sin diferencias significativas.

Sin embargo, estas diferencias si existen en el IMC (16,55 en gimnastas, 19,34 en no practicantes) y el perímetro de cintura (54,81 y 57,23 respectivamente) a favor de las gimnastas.

En relación a lo anterior, destacar que los deportistas suelen sentir una mayor satisfacción con su cuerpo frente a los no deportistas (Hausenblas & McNally, 2004), corroborándose la relación positiva entre actividad física e imagen corporal, respaldadas en trabajos precedentes (Martínez & Veiga, 2007; Camacho et al., 2006; Contreras et al., 2010; Urruita et al., 2010; González-Montero et al., 2010).

Igualmente, nuestros datos son coincidentes con estudios de GA en adolescentes donde los valores globales se encuentran entre 10,59 y 10,64 en Vernetta et al.(2018) y Peláez & Vernetta (2018) respectivamente, siendo ligeramente superiores a los 9,50 de Vernetta et al. (2011), con gimnastas niñas de rítmica y muy alejados de los que afirman que existen alteración de la imagen corporal o menor EC en gimnastas y bailarinas (Bass,Turner, & Hunt, 2001; Meermann, 1997; Camacho et al., 2006; Valverde & Moreno, 2016).

El 100% de las gimnastas respondieron positivamente a los ítems "Me gusta lo que veo cuando me miro al espejo", "Creo que tengo un buen cuerpo", "Tengo una buena opinión sobre mi aspecto", respecto a las no practicantes que obtuvieron porcentajes más bajos: 73,3%, 86,7%, y 80% respectivamente.

El ítem "A mis padres les gusta mi aspecto" es positivo para la totalidad de la muestra, tanto gimnastas como no practicantes.

Estos resultados corroboran los estudios precedentes que afirman que las mujeres tienen una percepción adecuada (Marrodán et al., 2008; Contreras et al. 2010; Vernetta et al., 20018). Del mismo modo nuestras gimnastas, reiteran los resultados del estudio Vernetta et al. (2018), que destacan que las de acrobática y rítmica, presentan una buena percepción de la IC, siendo menor la distorsión en las de acrobática.

Los porcentajes más bajos fueron en los ítems: "A veces me avergüenzo de mi aspecto" y "La gente se burla de mi aspecto" con un 9,5% en las gimnastas y sorprendentemente nulo en las no practicantes.

En los ítems "No estoy contenta con mi físico", "Ojalá estuviese más delgada" y "Hay muchas cosas que cambiaría de mi físico", el porcentaje de gimnastas es de 28,6%, 14,3% y 14,3% respectivamente frente a un 13,3%, 33,3% y 33,3% en las no practicantes respectivamente sin existir diferencias significativas.

Sin embargo, en el ítem "Me gustaría que mi físico fuera mejor" destacar un porcentaje muy inferior (28,6%) de respuestas afirmativas de las gimnastas frente al (73,3%) de las no practicantes. En este ítem se encontraron diferencias significativas con P valor de 0,009. Resultados que corroboran la preocupación imperante por el físico en mujeres en general (Maganto & Cruz, 2002).

También se encontraron diferencias significativas entre las gimnastas y las no practicantes, en los ítems; "Me gusta como salgo en las fotos", "Estoy bastante satisfecha con mi físico", Me gusta lo que veo cuando me miro al espejo", "Mi aspecto está como me gusta" y "Tengo una buena opinión sobre mi aspecto". Siendo siempre las respuestas afirmativas superiores en el grupo de gimnastas, por lo que se vuelve a corroborar que las gimnastas de acrobática presentan mejor estima corporal.

Con respecto a los parámetros antropométricos, el IMC, de las gimnastas de acrobática fue de 16,55 (±1,81), estando todas en delgadez grado I, según los criterios de la OMS. Nuestros datos son muy similares a las gimnastas del estudio de Taboada et al. (2017), con valores promedio

de 16,76 kg/m2 y 16,13, en gimnastas de modalidades de grupo y parejas femeninas respectivamente, sin embargo, son menores a los obtenidos por las gimnastas del estudio de Peláez & Vernetta (2018) y Vernetta et al. (2018) con valores promedio de IMC 18,12 kg/m2 y 18,06 respectivamente. Los valores más bajos pueden ser debido al proceso madurativo, ya que la edad de las gimnastas de nuestro estudio fue menor (10,62 ±0,67), en relación a las de Vernetta et al. (2018), con (12,88±2,53).

Los valores medios de IMC presentados por la muestra de niñas no practicantes son de 19,34 kg/m2 encontrándose dentro de la normalidad según los criterios de la OMS.

En cuanto al PC medio, en las gimnastas fue de 54,81 (±4,09) cm datos igualmente más bajos que los 59,58 cm de Peláez et al. (2018) en gimnastas de esta disciplina, por ser nuestras gimnastas más jóvenes. Por otro lado, en las no practicantes fue de 57,23(±4,40) cm. Ambos datos tanto de las gimnastas como las no practicantes se alejan bastante de los 77,5 cm de la población normal en esta franja de edad (Arnaiz et al., 2010).

En lo relativo a la relación entre la EC e IMC existe en la muestra total una relación de signo negativo es decir al aumentar el IMC disminuye la EC y viceversa, resultados confirmados en gimnastas de rítmica y artística (Fernández, López & López-Bedoya, 2001; Martínez, 1998; Vernetta et al., 2011).

4. CONCLUSIONES

Las niñas participantes presentan en general buena estima corporal, siendo mayor en las practicantes de gimnasia acrobática.

El valor medio del IMC de la muestra indicó delgadez grado I para el grupo de gimnastas, y normalidad nutricional para las niñas no practicantes. Igualmente, todas mostraron un perímetro de cintura por debajo de los valores referenciales, siendo menor en las gimnastas.

Como aportación específica, indicar que la GA promueve buena estima corporal. Sin embargo, es importante tener en cuenta los porcentajes,

aunque mínimos de algunos ítems de insatisfacción por su cuerpo y preocupación por la mejora de su físico, hace alertar a los entrenadores de la necesidad de actuar en consecuencia, fomentando medidas de mejora en estas gimnastas. Con respecto a las no practicantes, los valores de insatisfacción, en mayor medida, sugiere por parte del centro educativo realizar recomendaciones específicas desde la asignatura de EF dirigidas a favorecer la percepción de una IC más positiva en estas niñas, con el fin de acrecentar la satisfacción con su IC.

En futuras líneas de investigación deberían ampliar el rango de edad y nivel competitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, F. L. (2016). Estado nutricional, satisfacción con la imagen corporal e ingesta alimentaria e adolescentes que practican Gimnasia Artística (Tesis de licenciatura). Universidad FASTA, Facultad de Ciencias Médicas.

Arnaiz, P., Acevedo, M., Díaz, C., Bancalari, R., Barja, S., Aglony, M., Cavada, G., & García, H. (2010). Razón cintura estatura como predictor de riesgo cardiometabólico en niños. Revista Chilena de Cardiología,29, 281–288.

Bass, M., Turner, L., & Hunt, S. (2001). Counseling of female athletes: Application of the stages of change model to avoid disordered eating, amenorrhea, and osteoporosis. Psychological Reports, 88, 1153–60.

Camacho-Miñano, M. J., Fernández-García, E. & Rodríguez-Galiano, M. I., (2006). Imagen corporal y práctica de actividad física en las chicas adolescentes: Incidencia de la modalidad deportiva. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 2(3), 1-19.

Campos, A., Pérez-Fabello, Maj. & Díaz, P. (2000). Gimnasia Ritmica: La imagen mental de novatos y expertos gimnastas. Revista de Psicología Del Deporte, 9(1–2), 87–93. Clavio, G., & Eagleman, A.N. (2011). Gender and sexually suggestive images in sports blogs. Journal of Sport Management, 7, 295–304.

Contreras, R., Onofre, G., Fernández, J., García, L. M., Palou, P., & Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. Revista de Psicología del Deporte, 19(1), 23–29.

Del Pozo, J., Piedra, J., & Alfonso, R.M. (2017). Influencia del género, edad, nivel de competición y disciplina en la imagen corporal de jóvenes gimnastas. Habilidad Motriz, 48, 5-14.

Escudero, D. V., & Sánchez Díaz, A. (2017). Asociación entre la percepción de la imagen corporal y el riesgo de desarrollar trastornos de la conducta alimentaria en bailarines de ballet, deportistas de nado sincronizado y gimnastas de la selección nacional del Perú. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. Apunts Educación Física y Deporte, 5–12.

Fernández, E., López, F. J., & López Bedoya, J. (2001). Relación entre la estima falta el número corporal y el peso corporal en niños practicantes de gimnasia artística de iniciación. In Libro de actas del I Congresso Internacional de Desporto e Qualidade de Vida, Portugal.

González-Montero De Espinosa, M., André, A.L., García-Petuya. E., López-Ejeda, N., Mora, A.I., & Marrodán, M.D. (2010). Asociación entre actividad física y percepción de la imagen corporal en adolescentes madrileños. Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria, 30(3), 4–12.

Grogan, S. (2016). Body image. Understanding body dissatisfaction in men, women and children. London: Routledge

Hausenblas, H.A. y Mcnally, K.D. (2004): "Eating disoreder Prevalence and Symptoms for Track and Field Athletes and Nonathletes". Journal of Applied Sport Psychology, 16, 274-286.

Hernández-Alcántara, A., Aréchiga-Viramontes, J. & Prado, C. (2009). Alteración de la imagen corporal en gimnastas. Archivos de Medicina Del Deporte, XXVI (130), 84–92.

Kirkcaldy, B. D., Shephard, R. J., & Siefen, R. G. (2002). The relationship between physical activity and self-image and problem behaviour among adolescents. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 37(11), 544-550.

Kweitel, S. (2007). IMC: Herramienta poco útil para determinar el peso útil de un deportista. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte 7(28), 274-289.

Littleton, H. L., & Oilendick, T. (2003). Negative body image and disordered eating behavior in children and adolescents: what places youth at risk and how can these problems be prevented? Clinical Child and Family Psychology Review, 6 (1), 51- 66. doi: 10.1023/A:10222660170

Martínez, C. (1998). Relaciones entre el clima motivacional, el bienestar psicológico y el rendimiento deportivo en la gimnasia rítmica y artística (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Facultad de Psicología.

Maganto Mateo, C. & Cruz Saez, S. (2002). La insatisfacción corporal como variable explicativa de los trastornos alimenticios. Revista de Psicología de La PUCP, 20(2), 53–59.

Marrodán, M.D., Montero-Roblas, V., Mesa, M. S., Pacheco, J. González, M., Carmenate, M. M. (2008). Realidad, percepción y atractivo de la imagen corporal: condicionantes biológicos y socioculturales. Zainak. Cuadernos de Antropología- Etnografía, 30(1), 15-28.

Martínez-Gómez, D., & Veiga-Núñez, O. L. (2007). Insatisfacción corporal en adolescentes: Relaciones con la actividad física e índice de masa corporal. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 7(27), 253-265.

Meermann, R. (1997). Experimental investigation of dis- turbances in body image estimation in anorexia nervosa patients, and ballet and gymnastics pupils. International Journal of Eating Disorders, 2, 91–100.

Nordin S., Harris G. & Cumming, J. (2003). Disturbed eating in young, competitive gymnasts: Differences between three gymnastics disciplines. Eur J Sports Science, 3(5), 1-14.

Pélaez, E. & Vernetta, M. (2018). Estima corporal y factores antropométricos en adolescentes practicantes de acrobática. Trances, Extra 1, 511-526

Piers, E. V., Herzberg, D. S., & Harris, D. B. (2002). Piers-Harris Children's ºSelf-concept Scale:(PHCSCS). Western Psychological Services.

Salas, A. & Vernetta, M. (2020). Imagen Corporal en adolescentes masculinos sedentarios y practicantes de gimnasia acrobática. En Marín, J., Gómez, G, Ramos, M. y Campos, M.N. (Coord). Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación Educativa. Madrid: Dykison, pp. 548–562.

Smolak, L. (2012). Body image development in childhood. En T. Cash & L. Smolak (Eds.), Body Image. A handbook of science, practice and prevention (pp. 67-75). New York: Guilford Publications

Taboada-Iglesias, Y., Vernetta, M. & Gutiérrez-Sánchez, Á. (2017). Anthropometric Profile in Different Event Categories of Acrobatic Gymnastics. Journal of Human Kinetics, 57, 169–179.

Urrutia, S., Azpillaga, I., Luis De Cos, G., & Muñoz, D. (2010). Relación entre la percepción del estado de salud con la práctica físicodeportiva y la imagen corporal en adolescentes. Cuadernos de Psicología del Deporte, 10(Suple.), 51–56.

Valverde, P. & Moreno, S. (2016). Percepción de la imagen corporal en mujeres jóvenes deportistas (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Vaquero-Cristobal, R., Alacid, F., Muyor, Jm. & López-Miñarro, P. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. Nutrición Hospitalaria, 28, 27–35.

Verdugo, G. V., Armas, E. H., Baños, R., Moncada-Jiménez, J., & Rentería, I. (2020). Distorsión de la imagen corporal y trastornos alimentarios en adolescentes gimnastas respecto a un grupo control de adolescentes no gimnastas con un IMC similar. Retos, 37(37), 297-302.

Vernetta, M., Fernández, E., López-Bedoya, J., Gómez-Landero, A., Oña, A. (2011). Estudio relacional entre el perfil morfológico y estima corporal en la selección andaluza de gimnasia rítmica. Motricidad. European Journal of Human Movement, 26, 77–92.

Vernetta, M., López, J. & Gutierrez, A. (2008). La creatividad en la Gimnasia Acrobática. En Martínez, A. & Díaz, P (Coord). Creatividad y Deporte: consideraciones teóricas e investigaciones breves. Sevilla, Wanceulen, pp.133-154.

Vernetta, M., Montosa, I., & Peláez, E. (2018). Estima corporal en gimnastas adolescentes de dos disciplinas coreográficas: gimnasia rítmica y gimnasia acrobática. Psychology, Society, & Education, 10(3), 301-314

FOTOGRAFÍA E IDENTIDAD DE GÉNERO. EL PAPEL DE LAS/OS ARTISTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CORPUS FOTOGRÁFICO CONTRAHEGEMÓNICO

Dra. Lorena Arévalo Iglesias
CESUGA-Universidad San Jorge, España

Dra. Rut Martínez López de Castro
Universidade de Vigo, España

RESUMEN

Como afirma Giséle Freund (2017, p. 10), la fotografía es uno de los medios más eficaces para moldear nuestras ideas e influir en nuestro comportamiento. Por este motivo, no han sido pocas/os las/os que, más allá del fotoperiodismo o la etnofotografía, han utilizado esta disciplina para denunciar injusticias, visibilizar problemáticas y reivindicar derechos, opciones e identidades. Una herramienta que resulta especialmente adecuada a la hora de cuestionar los paradigmas vinculados a la cuestión del género, dado que la fotografía siempre ha intentado reflexionar acerca de los condicionantes sociales que influyen en la formación y asunción de la propia identidad.

El presente estudio se propone reflexionar sobre el papel de la fotografía en el proceso de visibilización y normalización de las identidades *queer*, partiendo de la siguiente hipótesis: si bien la producción fotográfica realizada por las/os artistas ha contribuido a la creación de un corpus fotográfico crítico, "desobediente" y alejado de las identidades binarias, el mayor acceso del hombre occidental al circuito del arte contemporáneo ha tenido como consecuencia que las narrativas visuales transgresoras y contrahegemónicas vinculadas con la cuestión del género se vean condicionadas por una mirada androcéntrica. El objetivo de este trabajo, por tanto, es ofrecer una reflexión acerca de cómo la identidad sexual y de género de las/os distintas/os autoras/es influye en su propia visión de la diversidad, identificando las principales diferencias conceptuales y discursivas.

Para ello, se realiza un análisis de contenido de una selección de la obra de algunas/os de las/os artistas más relevantes del siglo XX que decidieron incluir la reflexión sobre el género en su obra fotográfica, atendiendo a cuestiones como la expresión física de la identidad de género, la representación de roles o la relación de los cuerpos con el entorno.

Así, aun asumiendo que la capacidad de creación de imágenes relevantes, con un grado de iconicidad destacable, deriva de un compromiso real de las/os autoras/es con la

diversidad, la visión masculina (aunque no heteropatriarcal) de la diferencia sigue imponiéndose sobre otras propuestas más inclusivas, reflexivas y críticas.
En el ámbito concreto de la creación de un imaginario de género alternativo y la normalización de las identidades *queer*, la principal aportación de esta disciplina ha sido la introducción, a lo largo del siglo XX, y especialmente a partir de la década de 1960, de distintas perspectivas sobre el proceso de construcción y consolidación de la identidad, invitando con ello a la reflexión sobre estos aspectos, como vectores de transmisión de nuevas perspectivas, y poniendo en cuestión la representación cultural del género por medio de imágenes que rompen (con mayor o menor "rotundidad" o agresividad) con los cánones estéticos o comportamentales atribuibles (según la tradición cultural) a cada uno de los géneros. Sin embargo, este interés por normalizar la diversidad no ha podido escapar a los condicionantes culturales de las/os propias/os artistas, dado que la vivencia de la propia identidad termina por sesgar los discursos en torno a los cuales se construyen las obras.

PALABRAS CLAVE

Fotografía, Rol de género, Identidad.

INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Como se recoge en el resumen de este trabajo, la presente propuesta surge de lo que se consideró una necesidad: la de reflexionar, en primer lugar, sobre el papel de la fotografía en el proceso de visibilización y normalización de las identidades *queer*. Pero también, y de forma especial, acerca de cómo la identidad sexual y de género de las/os distintas/os autoras/es influye en su propia visión de la diversidad (y por lo tanto, de sus creaciones). Dado que se trata de un tema de una amplitud y profundidad abrumadoras, la intención de esta propuesta es, simplemente, hacer una primera aproximación al tema, mediante un breve análisis de contenido de las obras seleccionadas. Por tanto, el objetivo es, fundamentalmente, explorar y valorar si la hipótesis planteada (la que propone que la obra de estas/os artistas está influida por su propia identidad sexual y de género) puede tener cierto recorrido.

Esta idea surge a raíz de una serie de conversaciones sobre cómo la producción visual en general, y la artística en particular, contribuyen a la creación y normalización de los imaginarios de género. En este contexto,

la cuestión de la infrarrepresentación de las mujeres creadoras en el ámbito del arte contemporáneo juega un importante papel. La obra artística de las mujeres creadoras, en el ámbito del arte contemporáneo, está claramente subrepresentada (Ballesteros Doncel, 2016, p. 581). Es más, la presencia de las mujeres en las galerías, museos y grandes ferias de arte de España sigue reduciéndose año tras año, según el avance del Informe MAV 2020, a pesar de que alrededor del 65% de la producción artística es realizada por mujeres.

Por tanto, si bien la producción fotográfica realizada por las/os artistas ha contribuido a la creación de un corpus fotográfico crítico, "desobediente" y alejado de las identidades binarias, cabe preguntarse si es posible que el mayor acceso del hombre cisgénero occidental al circuito del arte contemporáneo haya tenido como consecuencia que las narrativas visuales transgresoras y contrahegemónicas vinculadas con la cuestión del género se hayan visto condicionadas por una mirada androcéntrica.

1. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio se ha realizado un análisis de contenido, de una selección de la obra de 20 de las/os artistas más relevantes del siglo XX, entre quienes decidieron incluir la reflexión sobre el género en su obra fotográfica. Se busca, por tanto, objetivizar los discursos visuales, en la medida de lo posible, con una técnica cualitativa (Sayago, 2014, p. 3). La base de este análisis de contenido se encuentra en la iconografía y la iconología, procesos de análisis e interpretación que facilitan la comprensión de las piezas (Castiñeiras, 1998, p. 31-33). El carácter eminentemente interpretativo de este estudio encuentra justificación en su marco, el de los estudios de género (Escudero, 2001, p. 246).

Las/os artistas seleccionadas/os fueron Marcel Duchamp, Andy Warhol, Urs Lüthi, Yasumasa Morimura, Richard Prince, Ajamu, Wolfgang Tillmans, Janine Antoni, Nan Goldin, Claude Cahun, Catherine Opie, Cindy Sherman, Alexis Hunter, Martha Rosler, Barbara Kruger, Birgit Jürgenssen, Francesca Woodman, Ana Mendieta, Del Lagrace Volcano y Pierre Molinier.

Para realizar el análisis de contenido de estas obras se tuvieron en cuenta una serie de categorías, atendiendo a la dimensión formal/denotativa, temático/connotativa y expresiva de las imágenes: sexo/género y orientación sexual de la autora o autor; nivel y modelización de la realidad; función de significación; elemento icónico dominante; antecedentes iconográficos (de existir) y análisis de focos y protagonistas.

Realizado el análisis, dichas obras se agruparon, inicialmente, en función de la identidad de género de sus autoras/s y/o protagonistas: *Hombre: sujeto y objeto* (obras realizadas por hombres cisgénero); *La visión femenina (y feminista)* (obras creadas por mujeres cisgénero); y *Superando la representación binaria* (obras creadas por artistas trans y cisgénero, en las que se cuestiona la hegemonía de las categorías hombre/mujer).

A su vez, los temas recurrentes en las obras pertenecientes a cada grupo motivaron la creación de las siguientes subcategorías: *El artista travestido* y *La mujer vista por el hombre*, en el primer grupo; *Travistiendo a la/al otra/o*, *La realidad frente a la cámara* y *La representación de roles*, en el segundo grupo; y *Del travestismo a la ambigüedad* y *La "fusión" de géneros* en el tercer grupo.

2. DISCUSIÓN

El interés el mundo del arte, concretamente de la fotografía, por cuestionar la imposición cultural derivada de la identificación de género no se limita a la transgresión visual a través de la documentación de "desobediencias" tales como el travestismo, la androginia o la ambigüedad. Dentro de la identificación de género como perteneciente a uno de esos dos polos a los que se hace referencia en este texto (masculino o femenino), el arte también ha sabido mostrar, reflexionar, o directamente criticar aquellos aspectos derivados de la clasificación de género, y de los roles asociados a ella. "Ser masculino" o "ser femenino" implica una serie de obligaciones, limitaciones, clichés, prejuicios, expectativas… que pueden suponer una pesada losa para quien los carga. Estas atribuciones "silenciosas" no escapan ni a quien las padece, ni a quien se relaciona con la otra o el otro en base a las mismas, pues nuestro comportamiento se ve inevitablemente condicionado por esa serie de

características que asociamos con nuestras/os interlocutoras/es en base a su género La fotografía, sin embargo, ha pretendido contribuir a la ruptura de la identidad de género como un posicionamiento binario (Butler y Lourties, 1998, pp. 296-314).

Para María Elena Lucero (2017, p. 203), "lo artístico no constituye un campo de producción diferenciado, sino que es indisoluble de una actividad política de emancipación (...)". En este marco, el progresivo avance de las posturas críticas con las políticas de la identidad (Posada Kubissa, 2014, p. 149) tiene un reflejo, igualmente progresivo, en la producción artística.

3. RESULTADOS

A continuación se realiza un breve repaso por los resultados obtenidos durante el proceso de análisis, acompañados por algunos ejemplos ilustrativos.

3.1. El artista travestido

El travestismo constituye una práctica que responde al deseo de desvinculación entre el género autoasumido y las características socialmente vinculadas a dicho género. Así, el travestismo consiste en la adopción por parte de un género de la vestimenta, complementos, peinado (en definitiva, estética) asociados al género contrario. No debe confundirse, por tanto, con la transexualidad, pues el travestismo no implica una discordancia entre la identidad de género y el género biológico.

A comienzos de los años 20 el artista estadounidense Man Ray comenzó una serie de retratos fotográficos de Rrose Sélavy, alter ego femenino de Marcel Duchamp. Duchamp (que puso nombre a su "criatura" valiéndose de un juego de palabras, pues Rrose Sélavy tiene importantes semejanzas fonéticas con la frase francesa "Eros, c´est la vie") transforma así su identidad (no será la única vez: Rrose Sélavy protagonizará también la obra del artista *Why not Snneze, Rrose Sélavy?*, un *ready-made*, y la etiqueta del perfume Belle Haleine) en un ejercicio totalmente rupturista con las convenciones sociales del momento: el travestismo. Duchamp viste un aparatoso abrigo rematado con pelo de animal, joyas y

un sombrero calado muy del estilo de las mujeres de los años 20. Aunque no sólo su vestimenta fue lo que feminizó el artista: la imagen muestra a Duchamp (retratado en blanco y negro) maquillado, con los ojos y los labios pintados, mirando a cámara con un gesto entre pudoroso y sugerente, mientras parece atusar su abrigo con delicadeza (la posición de los dedos del artista, ligeramente separados entre sí, y la flexión de la muñeca, en un ángulo de casi 90º, resultan antinaturales, forzados, cualidades ambas que a lo largo de la historia han ido especialmente asociadas a lo femenino[27]). Tal es el afán agitador, que el propio artista escribe una dedicatoria en la fotografía: *lovingly Rrose Sélavi, alias Marcel Duchamp*.

Figura 1: Retrato de Rrose Sélavy (Man Ray, 1921)

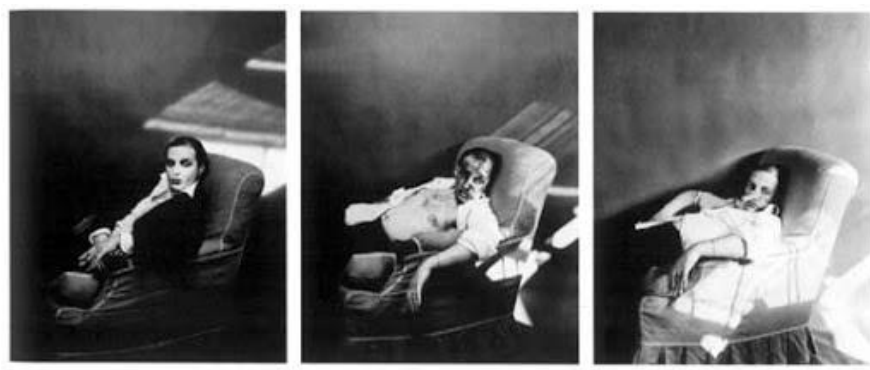
Fuente. Google Imágenes

[27] No es algo nuevo que "lo femenino" implique renunciar a la naturaleza o comodidad del cuerpo de la mujer, asociando la delicadeza (unos de los atributos femeninos por excelencia) con proporciones, posturas o maneras que fuerzan o constriñen el cuerpo. Probablemente una de las manifestaciones más extremas del sometimiento de la mujer a los cánones estéticos o estilísticos imperantes en detrimento de su naturaleza (o incluso de su salud) haya sido el uso del corsé (que llegaba a reducir entre 10 y 15 cm. el perímetro de la cintura, o los llamados "pies de loto", tradición china que consiste en vendar los pies a las niñas para impedir su crecimiento bajo la creencia de que los pies pequeños son un símbolo de feminidad, y que aún hoy sigue vigente en algunos pueblos.

Con la serie fotográfica de Man Ray, este y Duchamp rompieron una primera lanza por la transgresión manifiesta de la identidad de género (al tiempo que criticaron la identidad única masculina del artista). Pero no fueron los únicos: esta primera "travesura" dio pie a nuevas aportaciones, nuevas autorrepresentaciones del travestismo (y de las connotaciones del mismo) por parte de los propios artistas.

En el año 1975 el artista Urs Lüthi publicó su serie *Autorretrato en una silla*, tres fotografías en blanco y negro impresas sobre lienzo. La primera instantánea mostraba al artista vestido, peinado y maquillado como una mujer. Lüthi se encuentra sentado sobre un sillón, reclinado sobre uno de los brazos, con las piernas cruzadas. La figura del artista se encuentra centrada, protagonizando totalmente la imagen. Este alter ego de Lüthi comparte con Sélavy la tensión en el gesto de las manos (que será una constante en la pose adoptada por los artistas que optan por el travestismo en alguna de sus obras, como muestra de feminidad), a pesar de que el artista intenta aparentar un estado de relajación (está semi recostado en el sillón). Se diferencia, sin embargo, en la mirada.

Figura 2: Serie *Autorretrato en una silla* (Urs Lüthi, 1975)



Fuente. Google Imágenes

Mientras Duchamp aparenta un cierto pudor (aunque insinuante), la mirada de Lüthi es directa, incitante. Tal vez ello se deba a que la intención de Lüthi se centraba en la búsqueda, por medio de la transformación física, de un nuevo "yo", más allá del cuestionamiento de género.

Un Andy Warhol travestido realizó un autorretrato a principios de los años 80. En esta ocasión, Warhol lucía una rubísima peluca, ojos perfilados de negro y labios pintados de un rojo fuerte, por lo que parecía emular el célebre estilismo de su archi retratada Marilyn Monroe.

Figura 3: *Self-Portrait in Drag* (Andy Warhol, 1981)

Fuente. Google Imágenes

En esta ocasión el artista prescinde del "engaño". Warhol se diferencia del de Duchamp en que el interés del primero residía fundamentalmente en el nivel estético de la obra, siendo el empeño en la transgresión de la identidad de género casi una consecuencia coyuntural. Para comprender este hecho debemos partir de la base de que la realidad histórica y social del Duchamp de los años 20 dista mucho de la del Warhol de los años 80, teniendo además en cuenta que Warhol siempre había llevado su androginia por bandera, por lo que, en este sentido, la obra de Warhol (un "alborotador nato") no resulta tan impactante y provocadora como la de Duchamp.

Es posible encontrar un tercer ejemplo en los autorretratos realizados por Yasumasa Morimura, un artista que desde los años 80 ha tenido la

crítica acerca de la identidad sexual condicionada como uno de sus temas recurrentes. A lo largo de su obra, Morimura se ha retratado caracterizado como Greta Garbo, Marilyn Monroe o Briggite Bardot, entre otras. En el caso de Morimura se debe tener también en cuenta que el carácter transgresor o cuestionador de sus obras pasa también por la crítica a la imposición cultural de Occidente sobre Oriente. Este enfoque de Morimura se enmarca en la idea de la identidad de género como constructo social modificable, al igual que la cultura. Morimura critica lo establecido de manera arbitraria, lo inculcado, lo impuesto, y en esta categoría entran tanto los sistemas de opresión Occidente/Oriente como los sistemas de opresión referidos al género.

Figura 4: Autorretratos, Yasumasa Morimura: Self-Portrait - After Greta Garbo 1 (1996); Self-Portrait - After Greta Garbo 2 (1996); Self-Portrait - After Ingrid Bergman (1996)

Fuente. Google Imágenes

Estos primeros autorretratos de Morimura, en blanco y negro, en los que se identifica con figuras femeninas clásicas, están cargados de simbología y sencillez, al más puro estilo Marcel Duchamp/Rrose Sélavy. Comparte con éste el interés por la transgresión de la identidad tradicional de género por medio de elementos básicos que hacen referencia a las cualidades femeninas más arraigadas en el imaginario colectivo: vestidos y complementos femeninos, maquillaje, pelucas, y una vez más, como en el caso de Duchamp, una gestualidad que resulta forzada. Como en el retrato del artista francés, Morimura se coloca en el centro de la imagen (siempre vertical), ligeramente de perfil, un tanto esquivo

(una mirada de frente, directa y abierta no se consideraría propia del ideal femenino, que alaba la prudencia y la timidez), con la cabeza inclinada hacia atrás y manos y hombros en posiciones tensas. Estos primeros retratos se diferencian de las series iniciadas por el artista en la década del 2000, protagonizados por grandes figuras femeninas como Frida Kahlo o la Duquesa de Alba. Estos últimos se caracterizan por una gran profusión de elementos visuales complejos, coloristas y a menudo fantásticos, que pueblan fotografías ya en color en las que la figura travestida de Morimura tiene connotaciones que van más allá de la simple identidad de género. Ejemplos de estas obras son *An inner dialogue with Frida Kahlo (Dialogue with Myself 1)*, del 2001, o *I am flying. It is your own fault if you are used as a stepping Stone*, de 2004.

Figura 5: Autorretrato, *An inner dialogue with Frida Kahlo* (Dialogue with Myself 1) (Yasumasa Morimura, 2001)

Fuente. Google Imágenes

3.2. La mujer vista por el hombre

El estereotipo femenino es un tema recurrente en la obra de hombres artistas como Richard Prince. Concretamente, Prince estudia la representación de género femenino desde la perspectiva (también un tanto estereotipada) del hombre heterosexual y cisgénero (es decir, desde su propio imaginario, que coincide con él buena parte de los hombres creadores del arte contemporáneo). Las obras de Prince parecen dar respuesta a la pregunta "¿qué ven los hombres cuando observan a una mujer?".

Para ello, el artista echa mano de una serie de clichés culturales en que engloban los "modelos predominantes de mujer", desde la mujer distante, esquiva o inalcanzable de *Untitled (Three Women Looking in the Same Direction)*, de 1980 (que presenta grandes similitudes en este sentido con *Untitled (Three Women with Heads Cast Down)*, realizada ese mismo años), hasta sus *Novias*, una serie de obras que el artista realizó fundamentalmente en los años 90, y que muestran a una serie de mujeres jóvenes, con apariencia desinhibida, que responden al prototipo de "novia de motero" (la obra aquí recogida data de 1995).

Figura 6: *Untitled (Three Women Looking in the Same Direction)* (Richard prince, 1980)

Fuente. Google Imágenes

Para Prince, la repetición y transmisión de estos estereotipos es los que permite y asegura su continuidad como parte de la cultura popular. Pero no sólo el estereotipo femenino es tratado por el artista. Aunque menos profusa, su obra dedicada a la representación de la "masculinidad" también resulta destacable. Su serie *Cowboys*, realizada entre finales de los 80 y los 90, conecta con el estereotipo masculino de la fuerza, la rudeza y la camaradería.

Figura 7: *Untitled (Three Women with Heads Cast Down)* (Richard Price, 1980)

Fuente. Google Imágenes

3.3. Travistiendo a la/el otra/o

No solo las/os propias/os artistas hicieron uso del travestismo en sus retratos para exponer su discurso sobre la identidad de género. También contaron con modelos al servicio de la intencionalidad estética y social de la obra. Un buen ejemplo, por lo original (y por qué no, entrañable) del planteamiento, es el de la escultora y fotógrafa Janine Antoni y su obra *Mom and Dad*, de 1993. La artista esculpió "la cara" de su madre en la de su padre, y la de su padre en la de su madre, en ambos casos con maquillaje prostético. Con la ayuda de pelucas, vestuario y maquillaje tradicional, la artista creó este tríptico en el que juega con tres combinaciones: en la primera, "disfraza" a su madre de padre, mientras este se mantiene natural (dando lugar a "dos padres"). En la última, ocurre a la inversa (resultando "dos madres"). En la imagen central, el juego se completa cuando cada uno de los progenitores representa al otro.

Figura 8: *Mom and Dad* (Janine Antoni, 1993)

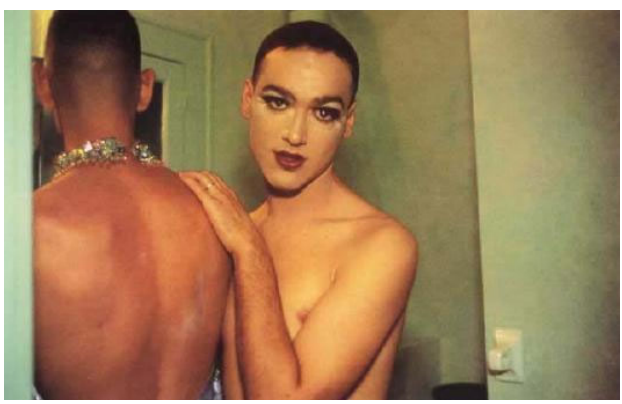
Fuente. Google Imágenes

La obra de Antoni se ve condicionada por su carácter feminista, y por su visión personal de las connotaciones y roles de género. Para ella, hombres y mujeres presentan diferencias tanto biológicas como psicológicas innegables, por lo que unos y otras respondemos a ellas de forma natural. Para la artista el género sí se encuentra condicionado por el sexo, y en su obra estas diferencias (y las connotaciones asociadas) son puestas de manifiesto de forma un tanto exagerada. En esta pieza concreta, Mom and Dad, Antoni reflexiona acerca de las convenciones sociales asociadas al rol de género contrastando las figuras (progenitores travestidos) con el fondo, propio de la fotografía de estudio, una modalidad que para la artista representa "la norma", lo establecido.

3.4. La realidad frente a la cámara

Nan Goldin es una de las artistas que mejor (y más prolíficamente) ha sabido retratar la revolución sexual que dio comienzo en la década de los 80, y la evidente transformación de la perspectiva y las relaciones intergénero (e intragénero, de algún modo) derivadas de ella. Goldin se convirtió en la retratista por excelencia del Nueva York nocturno de los años 80 y 90, documentando las experiencias sentimentales, sexuales y contraculturales de sus amigos y allegados. La noche, las drogas, los excesos, los remordimientos, el travestismo o, simplemente, las relaciones, centran la obra de Goldin.

Figura 9: *Jimmy Paulette y Taboo! in the bathroom* (Nan Goldin, 1991)



Fuente. Google Imágenes

Un buen ejemplo es su pieza de 1991 *Jimmy Paulette y Taboo! in the bathroom*. En la imagen la artista retrata a dos hombres en lo que parece el baño de un camerino, frente a un espejo (el baño es una de las estancias recurrentes en la obra de Goldin, que retrata a buena parte de sus protagonistas en este entorno). La figura de Jimmy Paulette, que centra la imagen, destaca por la especial iluminación que parece emitir su cuerpo, y por su mirada a la cámara. La androginia de los dos hombres se transmite por medio del maquillaje y la postura en el caso de Paulette, y del grueso collar en el caso de Taboo! Ninguno de los dos viste ropas femeninas, y sus cortes de pelo podrían responder a los cánones masculinos, por lo que la ruptura con el género resulta más sutil. Por el contrario, *Misty and Jimmy*, de 1991, nos acerca al retrato visual tradicional del hombre travestido.

Figura 10: *Misty and Jimmy* (Nan Goldin, 1991)

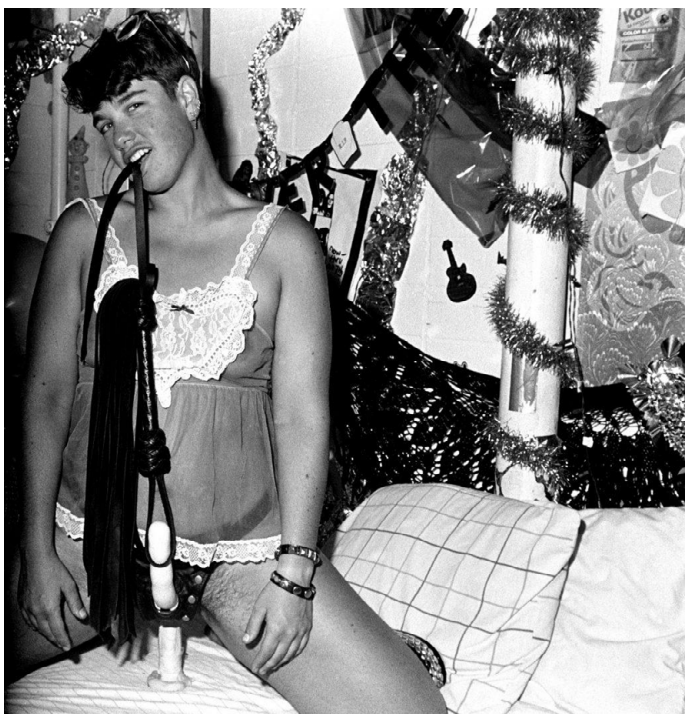
Fuente. Google Imágenes

Cabe destacar, en esta misma línea, el trabajo de la fotógrafa Catherine Opie. La obra de Opie reflexiona acerca de la llamada "política de iden-

tidad". Así, sus obras, enmarcadas dentro de un proceso de desestabilización de patrones sexuales y de género, constituyen una declaración política, una labor de activismo, más que simple retórica visual.

La artista entiende que la visibilización es un paso fundamental para comprender a los colectivos que, como los LGBTIQ+, se encuentran silenciados. Opie realiza un trabajo personal, desde su mirada como artista, con el que pretende influir a nivel político, y por tanto, social. La obra de Opie no es estética ni oratoria, o no solo es eso. La artista se decanta por retratos sencillos, exentos de retoques, artificios o añadidos (como muestra la obra seleccionada Chicken, de 1991). De esta forma, la imagen se carga del realismo y cotidianeidad que envuelve el día a día de las personas que retrata.

Figura 11: *Cathy (bed self-portrait)*, (Catherine Opie, 1987)



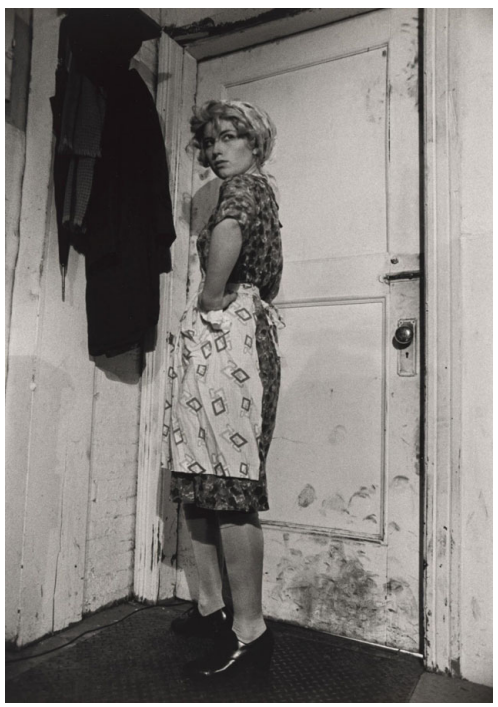
Fuente. Google Imágenes

3.5. La representación de roles

La obra de Cindy Sherman ha tratado de dar respuesta (o al menos motivar la reflexión) acerca del papel de la mujer en la sociedad, y de la representación y transmisión de los valores tradicionalmente asociados a *lo femenino*.

Las protagonistas de las obras de Sherman parecen ser puestas en situaciones límite. Así, *Fotograma sin título#35*, de 1979, realizada en blanco y negro, retrata en un plano contrapicado a una mujer, con una estética próxima a los años 50, con un pañuelo en la cabeza y un mandil que recuerdan inevitablemente a la imagen del ama de casa. En este caso, el gesto airado de la mujer y el ángulo desde el que es tomada la fotografía sugieren un cierto hartazgo, casi una promesa de venganza, en contraposición a la idea de "esposa, madre y anfitriona perfecta" que el uniforme femenino por excelencia, el delantal, parece transmitir.

Figura 12: *Untitled #35* (Cindy Sherman, 1979)



Fuente. Google Imágenes

La obra *Fotograma Sin título #93*, de 1981, muestra a una joven tumbada en la cama, despeinada, con los ojos emborronados por el rímel y gesto de contrariedad, tapándose con una sábana. Se trata de una imagen de gran potencia visual, además de muy sugerente, pues son diversos los relatos posibles que el/la espectador/a puede leer al contemplar esta imagen: relatos que tienen en común el recuerdo de la violencia ejercida sobre la mujer, en sus diversas formas.

Figura 13: *Untitled #93* (Cindy Sherman, 1981)

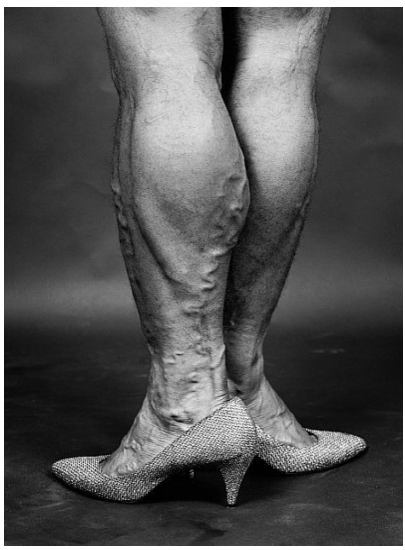
Fuente. Google Imágenes

3.6. Del travestismo a la ambigüedad

La obra *Silver Heels*, realizada en 1993, constituye una pieza que se enmarca en uno de los intereses recurrentes en el recorrido artístico del fotógrafo Ajamu (Ajamu Ikwe-Tyehimba), quien busca la transgresión de las normas asociadas a la cultura convencional por medio de la representación de la puesta en duda de las nociones tradicionales de género vinculadas con la construcción de la masculinidad. En esta pieza concreta, realizada en sepia con impresión en gelatina de plata, el artista muestra unas piernas, tobillos y pies de hombre enfundados en unos zapatos de tacón, complemento típicamente asociado a la feminidad. Ajamu parte de la base de que, a pesar de que la cultura contemporánea se encuentre saturada de imágenes y estímulos visuales, un sinfín de "formas de vida" alternativas (en relación a la cultural, la sexualidad, la

estética…) carecen de representación. En el campo de la identidad de género, concretamente, Ajamu entiende que no existen representaciones de identidades que escapen a la dualidad femenino/masculino (a pesar de que estas identidades sí existan en la vida real). Ajamu se burla con sus obras de los límites impuestos por unos cánones de género que considera completamente obsoletos en el debate contemporáneo, valiéndose para ello de un modelo de representación del cuerpo masculino (la construcción cultural de la feminidad no es un tema tratado por el artista) que el propio autor considera su mayor contribución al mundo del arte y de la representación de géneros.

Figura 14: *Silver Heels* (Ajamu, 1993)

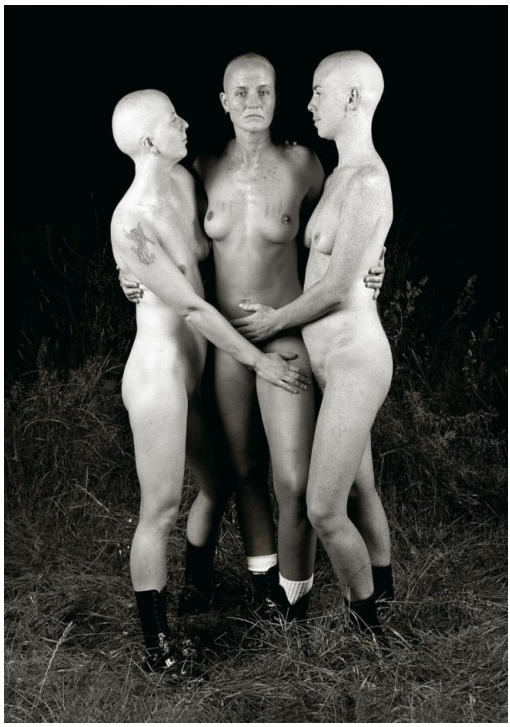


Fuente. Google Imágenes

Otro ejemplo de esta ruptura intencionada con la dualidad de género se encuentra en la obra de Del/Della Grace Volcano, artista hermafrodita que desde su primera juventud ha jugado con la la indefinición no solo de género, sino también sexual. Grace se autocalifica como "un terrorista del género que consciente e intencionadamente subvierte, desestabiliza y desafía el género binario". Partiendo de que el paradigma de género obliga a escoger entre una de las dos posibilidades presentadas (masculino o femenino), Grace considera que esta imposición no sólo

limita, sino que daña física y psicológicamente a las personas que escapan a ambas clasificaciones. Así, Grace se burla del modelo de feminidad y masculinidad en sus obras, de la exigencia de una elección de género en función del sexo biológico. Un ejemplo es *Las tres gracias*, fotografía realizada en 1992, en la que reinterpreta el mito que ya fue tratado anteriormente por Sanzio o por Rubens (quien a su vez realizó una reinterpretación mucho más realista y carnal que la del artista italiano). A lo largo de los siglos, *Las tres Gracias* han representado en el imaginario colectivo la idea de la feminidad. La obra de Grace, sin embargo, muestra a tres mujeres que escapan a esta clasificación. Si bien la composición recuerda a la obra original (a pesar de que la mujer ubicada en el centro se encuentra de frente, no de espaldas, mirando un tanto desafiante a la cámara), no hay ningún otro elemento que lleve a asociar una obra con otra. En primer lugar, el blanco y negro de la obra de Grace contrasta con el colorido de Rubens y Sanzio (si bien este último resulta menos vibrante que en la obra barroca). Las protagonistas de Grace, si bien están desnudas, calzan botas altas y robustas, en lo que podría ser una señal de fortaleza. Mientras Rubens situaba a sus Gracias en un campo fértil, verde, cargado de vegetación, las Gracias de Grace se encuentran un campo muerto, entre malas hierbas. Las Gracias de Grace carecen de uno de los elementos asociados con el ideal femenino por excelencia: la melena. La ausencia de pelo se ha asociado siempre con la masculinidad, la fuerza, la independencia y la seguridad. Tampoco la voluptuosidad con la que Rubens retrataba a sus Gracias encuentra reflejo en la obra de Grace, que muestra tres cuerpos magros, un tanto musculados, que escapan al modelo curvilíneo de la feminidad. Grace muestra así una nueva representación de la belleza, posible y real. Estas mujeres se encuentran liberadas de los cánones estéticos derivados de la identidad de género.

Figura 15: *Las tres Gracias* (Del/Della Grace Volcano, 1992)



Fuente. Google Imágenes

3.7. La fusión de géneros

La obra del fotógrafo, pintor y poeta francés Molinier da un paso más allá en la línea de la indeterminación sexual. Molinier reconoce la dualidad de género masculino/femenino, pero en vez de admitir y experimentar con los espacios intermedios que se encuentran entre un polo y otro, como hicieron Ajamu o Grace, Molinier busca la fusión física entre ambos géneros, dando lugar cuerpos en los que no sólo el género, sino también el sexo se confunde. Para el artista, este es el cuerpo ideal. La obra de Molinier se encuentra ubicada en un indeterminado punto entre la figuración y la abstracción, pues se vale de representaciones de cuerpos y elementos reales que, tras ser combinados por el artista, presentan formas casi abstractas que nos alejan del referente real que el autor ha usado

como base, y nos transportan a su propio imaginario, un terreno en el que lo fantástico, lo grotesco e incluso lo obsceno se entremezclan, lo que le valió a Molinier, en tiempos, el "título" de depravado.

Figura 16: *Le chaman* (Molinier, 1965)

Fuente. Google Imágenes

Moliner entiende la construcción social (e incluso sexual) como eso, una construcción, y con esa misma base, el artista "construye" (esta vez literalmente) nuevos cuerpos de características claramente híbridas que él considera combinan lo mejor de cada sexo, dando lugar a ese cuerpo perfecto capaz de satisfacerse a sí mismo. La idea de Molinier del "híbrido superior", que nace de la fusión entre hombre y mujer, masculino y femenino, queda perfectamente recogida en su obra *Le Chaman*, de 1965, que el escritor Jean-Manuel Traimond describe como la combi-

nación de "los pechos artificiales del travesti, el enorme corsé del masoquista, las vertiginosas piernas de hombre, los tacones de aguja…". Se trata, así, de un repaso perverso de las características físicas y estéticas asociadas a los más extremos prototipos de feminidad y masculinidad.

4. CONCLUSIONES

Si bien la orientación sexual de las/os artistas no parece ser un elemento condicionante a la hora de desarrollar discursos visuales más o menos transgresores, o que traten con mayor o menor profundidad la construcción cultural del género, la identidad de estas/os sí es un elemento que condiciona tanto la temática como el enfoque de las obras.

Así, las obras creadas por el hombre cisgénero no evidencian de forma tan clara un interés en cuestionar el paradigma de género. La poca obra que existe creada por este perfil no sólo no cuestiona, sino que legitima las categorías binarias, y, en ocasiones, los roles hegemónicos.

La característica común de buena parte de estas obras es la búsqueda premeditada del impacto, es decir, la preparación de una imagen *ad hoc* que responda a la intencionalidad del autor a la hora de realizar la obra. La adopción de un estilo, imagen o características distintas a las habituales por parte de artistas y modelos supone que las imágenes analizadas hasta ahora se basen en una alteración intencionada de la realidad con fines discursivos. Las personas retratadas portan un disfraz, a favor del mensaje que la imagen pretende transmitir.

En este grupo de imágenes, dichas narraciones se enuncian desde una perspectiva androcéntrica, siendo el hombre (artista) identificado como el "sujeto de acción", y la mujer (artista travestido o mujer modelo), como "objeto simbólico" y pasivo. Un objeto simbólico que en ningún caso se muestra crítico con el modelo heteronormativo de feminidad. El cuerpo femenino sigue siendo cosificado, sujeto a los tópicos, y coherente con las distintas formas de cautiverio propuestas por Marcela Lagarde (2005). En estos, casos, la narración fotográfica adquiere modelos de actuación estereotipados por parte de los hombres, que en algunos casos podría identificarse como sexistas.

Las obras creadas por mujeres cisgénero, por contra, no solo van más allá de la provocación, sino que evidencian una preocupación social; como se ha dicho, inclusiva. Si bien buena parte de su discurso visual busca cuestionar (y al tiempo, claro, criticar) el origen de las desigualdades y la opresión y/o violencia ejercida contra la mujer por motivos de género, se trata de una denuncia que se hace extensible al maltrato a todo grupo minorizado por esta causa: es decir, al conjunto de la comunidad *queer*.

Una línea crítica en la que es posible encajar la producción realizada por aquellas/os artistas que cuestionan la hegemonía de las categorías hombre/mujer, cuya búsqueda de la libertad como objetivo discursivo se hace extensible a todo colectivo.

Por tanto, aun asumiendo que las obras analizadas han tenido un impacto y alcance incuestionable, y que son resultado de un compromiso real de las/os autoras/es con la diversidad, a tenor de los resultados consideramos que la visión masculina cisgénero (aunque no heteropatriarcal), aun siendo minoritaria en el conjunto del corpus analizado, sigue imponiéndose sobre otras propuestas más inclusivas, reflexivas y críticas, manteniendo a estas últimas en un espacio de marginalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros Doncel E. (2016). Los números cuentan. Sub-representación de la obra artística de mujeres creadoras en museos y centros de arte contemporáneos. Política y sociedad, 53 (2), 577-602.

Butler, J. & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate Feminista, 18. Recuperado de https://bit.ly/3t57Fjd.

Castiñeiras, M.A. (1998). Introducción al método iconográfico. Ariel.

Escudero, J.A. (2001). La mirada del otro: una perspectiva estética. Enrahonar 32/33, 245-254. Recuperado de https://bit.ly/2Yi7jrh.

Freund, G. (2017). La fotografía como documento social. Gustavo Gili.

Lagarde y de los Ríos, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lucero, M.A. (2017). Deambulando por la cultura visual. Tránsitos, giros y pliegues de la imagen. Lucero, M.A. (Coordinadora). Políticas de las imágenes en la cultura visual latinoamericana. Mediaciones, dinámicas e impactos estéticos. UNR Editora.

MAV (2020). Los datos de las ferias de arte bajo el prisma de género - Datos Previos Informe MAV #20 Presencia Mujeres Ferias de Arte 2020 Madrid. Recuperado de https://bit.ly/3meF3QU

Posada Kubissa, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, nº 63, 147-158.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Cinta Moebio 49: 1-10. Recuperado de https://bit.ly/3qXUsXS.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

ACCIONES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN Y LA IGUALDAD DE GÉNERO (STORYTELLYNG)

Dra. Clara Souto Galván
Universidad Rey Juan Carlos

Dra. Cecilia Rosado Villaverde
Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

La igualdad de género es un derecho reconocido en la Constitución española, el art. 14 reconoce la igualdad formal y el principio de no discriminación. Por lo que queremos hacer una reflexión sobre las acciones de innovación educativa para la inclusión y la igualdad de género. A través de un grupo de profesores y de profesoras de la Universidad Rey Juan Carlos, nos hemos propuesto enseñar el derecho y en concreto, en este caso, en temas de igualdad género a través del método de *storytelling*, para que los y las estudiantes aprendan a reconocer situaciones de desigualdad que puedan estar viviendo o puedan sufrir en el ámbito laboral, familiar o académico. Y no sólo que las reconozcan, sino que las cuenten y al mismo tiempo aprendan de una manera más directa y entretenida.

PALABRAS CLAVE

Storytelling, Igualdad, discriminación, género, historias.

1. INTRODUCCIÓN

La igualdad de género es un derecho reconocido en la Constitución española, el art. 14 reconoce la igualdad formal y el principio de no discriminación. Por desgracia, todavía no se han acabado con todas las discriminaciones de género y todavía es necesario dar voz a aspectos muy preocupantes, como son la violencia de género, la conciliación laboral y familiar, acabar con los techos de cristal, con las cuotas…y con un sinfín de discriminaciones que no se ven y que queremos contar a través del método de *STORYTELLING,* para que los y las estudiantes aprendan a reconocer situaciones de desigualdad que puedan estar viviendo o puedan sufrir en el ámbito laboral, familiar o académico.

Relatar historias vividas, va a ayudar al alumnado, no sólo a aprender el derecho de una manera más amena, sino a empatizar y reconocer nuestros derechos, derechos fundamentales garantizados en la Constitución española. Debido a las situaciones de discriminación que aún persisten, es necesario llevar a cabo acciones que nos ayuden a superarlas, como por ejemplo el lenguaje inclusivo. El estudio de la discriminación social por razón de sexo ha conocido importantes avances a lo largo de las últimas décadas y se ha centrado muy singularmente en ellos usos lingüísticos sexistas (Seara, 2011). Por lo que creemos una necesidad primordial orientar, recomendar, contar el derecho guiando el uso lingüístico, de forma que sea posible evitar o minimizar los elementos discriminatorios que, por desconocimiento o hábito, pudieran aparecer en la práctica comunicativa.

El Arte de Contar Derecho no sólo va a relatar situaciones de discriminaciones vividas por los protagonistas y las protagonistas, si no que la oratoria irá acompañada de un lenguaje inclusivo que dará luz al mal uso de la lengua que está tan condicionada por los contextos. A través del Arte de contar derecho se va a intentar orientar a la consecución de una comunicación no sexista, porque es el género uno de los objetos cardinales de este grupo.

Desde la aprobación de la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres, como marco normativo, se establece como un criterio general de la actuación de los poderes públicos la promoción de un

lenguaje no discriminatorio, que incluyera al hombre y a la mujer de un modo justo. En su artículo 14.11 establece "la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas". Por lo que no sólo es necesario el lenguaje inclusivo en la educación del alumnado, sino que la ley de igualdad respalda las iniciativas que promueven el lenguaje no sexista, para la consecución de una sociedad más justa e igualitaria y aquellas acciones que impulsen la igualdad real y efectiva.

2. METODOLOGÍA

A comienzos de este curso 2010-2021, un grupo de profesoras y de profesores de la Universidad Rey Juan Carlos, de diferentes áreas del conocimiento, nos reunimos para comentar la preocupante situación que, como docentes, vivimos con nuestros estudiantes, sobre todo en el ámbito del derecho. La sociedad avanza muy rápido en la incorporación de las nuevas tecnologías y los jóvenes con ellos, y las técnicas de estudio y de aprendizaje se van quedando obsoletas. El lenguaje jurídico "experimenta en muchos casos problemas de interpretación por su naturaleza específica, surgen no pocas veces dudas en cuanto a la percepción del significado preciso" (Hidalgo, 2017). Estos problemas se ven cada vez más acentuados por parte de los estudiantes a los que les supone un importante impedimento para el aprendizaje. Esta situación nos ha puesto en la tesitura de querer enseñar de una manera diferente, a través de acciones de innovación educativa, en este caso el storytelling.

Las técnicas clásicas que suponen la lectura individual de textos jurídicos, la consulta de diccionarios de terminología jurídica, la redacción escrita e individual de caso prácticos que se resuelven en el aula y las técnicas de oratoria han demostrado una limitación notable en los resultados académicos, pues estos necesitan de la autorización del profesorado para la mejora de estas habilidades y competencias. Estos modos tradicionales de "enseñar" o "contar" el Derecho suponen una visión alejada del mundo actual, que redunda en un alejamiento y percepción negativa de los estudiantes del estudio y aprendizaje de las Ciencias Jurídicas.

Las posibles técnicas actuales permiten una reformulación de estos métodos clásicos y el desarrollo de nuevas estrategias de mejora de las competencias ya señaladas. El objetivo es, pues, recuperar la "pasión" y el "gusto" por el estudio del Derecho, que suele ser considerado como algo mecánico, tedioso, aburrido y poco motivador. Para ello, es imprescindible lograr la conexión emocional y la participación activa del estudiante en el aprendizaje de la terminología jurídica, además de la superación del miedo escénico y la mejora de la exposición oral de discursos jurídicos. Decía la escritora estadounidense Maya Angelou, también conocida por su defensa de los derechos civiles que: "La gente olvidará lo que dijiste, la gente olvidará lo que hiciste, pero la gente nunca olvidará cómo la hiciste sentir". Es importante que los estudiantes se impliquen activamente para la generación de este sentimiento y en la elaboración de materiales audiovisuales de mejora de aprendizaje. Solo se aprende aquello que se practica y en lo que se toma parte activa. Por ello proponemos el uso de la técnica del storytelling o "arte de contar una historia", que supone contar una historia para conseguir un determinado fin: informar, motivar, enseñar el Derecho, junto con la elaboración de podcats audiovisuales. (González, 2020)

El storytelling o el arte de contar una historia es un método que intenta conseguir a través de un relato que se cree un espacio de atención y de intriga para que el estudiante conecte con el espectador para conseguir una relación más allá de la mera transmisión. Existen varios tipos de storytelling dependiendo del tipo de historia que se quiere contar, el tipo de historia en la que se quiere apoyar el mensaje que se desea transmitir.

Por un lado, están los relatos que son de ficción: los hechos que se cuentan no son reales, sino que son inventados.

Por otro lado, los relatos históricos: basados en hechos que han sucedido a lo largo de la historia, en estos casos se genera una relación más estrecha con el espectador, porque envuelves el relato en hechos reales, conocidos, pudiendo llegar a transmitir más sentimientos de nostalgia.

En nuestro caso, los relatos que vamos a contar, que ya estamos contando y transmitiendo a nuestro alumnado, son hechos reales, historias

que nos han sucedido y que tienen relación con el temario que debemos enseñarles.

Creemos que es una buena técnica para transmitir un contenido, que, por lo general, suele causar complicaciones a los estudiantes para estudiar y comprender. Una buena historia puede despertar curiosidad en el espectador, puede lograr captar la atención e incluso identificarse de alguna manera con el personaje principal.

El Derecho ofrece infinitas posibilidades de contar historias, pues todos en algún momento nos hemos enfrentado a situaciones donde el "hecho jurídico" está presente, incluso para los jóvenes estudiantes, que pueden aportar sus propias historias o las escuchadas en su familia. Por ejemplo el ejercicio del Derecho de voto de personas con ciertas discapacidades, declaración del estado de alarma, vulneración de derechos fundamentales, juicios mediáticos, denuncias falsas, designación como miembro de un Jurado popular, función de los jueces de paz en los municipios rurales, procesos matrimoniales, conflictos familiares en herencia y , con especial atención, a la igualdad de género y las acciones de inclusión educativa de personas con capacidades especiales en temas como la consecución del sufragio femenino, la conciliación familiar y laboral, la violencia de género (física o psicológica) y la violencia intra familiar, la discriminación de la mujer en el franquismo, la educación inclusiva, el mobbing académico o laboral, la conciliación familiar, los desahucios, etc. (González, 2020).

Para poder poner en práctica este método, entre el grupo de profesoras y de profesores, también hemos creído necesaria la creación unas plataformas donde exponer nuestras historias, además de aplicarlo en clase, para dar más extensión a este sistema, se han habilitado redes sociales; un canal de Youtube, se ha abierto un Instagram, Twitter, Facebook. A través de estas herramientas, que se mantendrán activas de manera constante, pretendemos informar de nuestras actividades, publicaciones, jornadas, etc., pero también poder trasladar otros materiales interesantes sobre Storytelling que puedan ser beneficiosos para el alumnado y para el profesorado interesado en esta metodología y sobre uso adecuado de

terminología jurídica como la publicación y actualizaciones e información sobre nuevos materiales útiles- de apoyo para el desarrollo de las actividades propuestas. (González, 2020)

Por ahora, hemos colgado algunas historias sobre diferentes temas del derecho, en concreto el 25 de noviembre, el día internacional de la Eliminación sobre la violencia de género de la Mujer, colgamos un stoytelling relacionado con este tema, https://www.youtube.com/watch?v=3Ai00YGKDZw "Una clase más allá de la enseñanza", donde se relata una historia que trata sobre la reacción de las y los estudiantes cuando les enseñé en clase un video sobre cómo detectar que una mujer sufre violencia de género tanto física como psíquica.

La puesta en práctica de estas nuevas técnicas de innovación docente, se sustentan sobre dos líneas de actuación básicas, en ambos casos con participación activa de los estudiantes:

a) La aplicación de las técnicas del storytelling al estudio, comprensión y enseñanza del Derecho.

b) El desarrollo de un Glosario virtual de terminología jurídica: a través de la técnica de podcast audiovisual.

Se desarrollarán sesiones en el aula de miembros del grupo de innovación docente, además de la participación de los estudiantes que expondrán oralmente una historia y un término jurídico, que permitirá la tutorización y evaluación de estas competencias. La tutorización de los estudiantes se centrará en:

a) La explicación teórica de la tipología narrativa, según la tipológica de Christopher Booker (2004).

b) Una adecuada selección del tema, creación de un contexto adecuado y selección del término jurídico.

c) Sesiones prácticas e individualizadas con los estudiantes para la construcción de su relato y adecuada exposición de términos jurídicos según los usos habituales de las Ciencias Jurídicas.

d) Desarrollo y aprendizaje de técnicas de oratoria de forma práctica y con participación activa del estudiante y desarrollo de habilidades y técnicas para la superación del miedo escénico.

Esta actividad en el aula y de tutorización permitirá la elaboración del glosario de terminología jurídica audiovisual en el formato de podcast audiovisuales y la selección de las mejores historias para la celebración de unas jornadas anuales con participación activa de los estudiantes en que, ellos mismos contarán sus historias ante el público en la modalidad de teatro-monologo. (González, 2020)

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden con la implantación de estas nuevas acciones de innovación docente, en concreto en esta comunicación, son:

- La enseñanza en igualdad de género, en todos los aspectos, desde la conciliación familiar y laboral, la violencia de género, las acciones positivas…
- La importancia de la inclusión del lenguaje de género en estos relatos.
- Mostrar al alumnado que el principio de no discriminación es un derecho constitucional y que todavía se dan situaciones de discriminación por razón de género, entre otras.

La igualdad de género fue en la Década de la Mujer (1975-1985), el tema central en las Conferencias Mundiales sobre la mujer convocadas por Naciones Unidas. Estas conferencias han supuesto la unión de la Comunidad Internacional para luchar por unos objetivos comunes y para conseguir un avance en la situación de discriminación en la que se encontraba la mujer en todas partes, tanto en la esfera de la vida privada como en la pública.

Uno de los primeros pasos que dio Naciones Unidas a favor de la mujer fue la regulación de sus derechos, pero esta regulación no fue suficiente para superar todas las discriminaciones que sufría la mujer, por lo que Naciones Unidas convocó Cuatro Conferencias mundiales (La primera

fue la Conferencia de México en 1975, la segunda Conferencia mundial se celebró en Copenhague, en 1980, la tercera Conferencia se celebró en Nairobi, en 1985 y la Cuarta Conferencia fue la más significativa porque es donde se verán los frutos de las otras tres anteriores, se celebró en Beijing, en septiembre de 1995).

El objeto de todas estas conferencias fue elaborar y planificar estrategias y planes de acción para la protección y el avance de la mujer. Se consiguieron muchos avances, se logró promover la igualdad, el desarrollo y la paz para todas las mujeres del mundo, en interés de toda la humanidad, reconociendo las aspiraciones de las mujeres del mundo entero y tomando como nota de la diversidad de las mujeres y de sus funciones y circunstancias. (Souto, 2012).

Entre sus objetivos trataron aspectos tan importantes como la participación de la mujer en el ámbito público y privado, e incorporaron también la conciliación familiar y laboral. Todo ello para conseguir la igualdad de derechos, la igualdad de responsabilidades y oportunidades y la participación de las mujeres en todos los órganos y procesos de adopción de políticas nacionales, regionales e internacionales, y el establecimiento o el fortalecimiento de mecanismos a todos los niveles.

Estas conferencias han ayudado mucho en el avance de la consecución de la igualdad de las mujeres respecto a los hombres, pero aún queda mucho por hacer, aún persisten significativas discriminaciones entre mujeres y hombres que se deben solventar, porque suponen graves consecuencias para lograr una sociedad justa e igualitaria.

Es necesario destacar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, entre estos objetivos se encuentra el objetivo 5, que pretende lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas. Entre las metas de este objetivo se establecen:

- Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo
- Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación

- Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina
- Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país
- Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública
- Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen. (Naciones Unidas, 2030).

La desigualdad de género, todavía, a día de hoy, subsiste en todo el mundo y supone, un retraso importante, en los avances para la consecución de una sociedad igualitaria.

En 2014, 143 países tenían garantizada en sus constituciones la igualdad entre hombres y mujeres, pero otros 52 países aún no habían contraído este importante compromiso. (Naciones Unidas, 2030). Hay países donde las niñas pueden sufrir desigualdades a lo largo de toda su vida, suponiendo no sólo discriminaciones formales, sino también materiales, pudiendo incluso prohibirles de derechos básicos que todo ser humano debe disfrutar, como el acceso a una asistencia sanitaria, e incluso una nutrición adecuada (Naciones Unidas, 2030).

Independientemente del lugar de donde seamos es imprescindible poder garantizar la igualdad de género. Los Estados no pueden permitir que las mujeres sean discriminadas solo por razón de género y que no se les garanticen los mismos derechos que a los hombres. Las sociedades deben ser justas e igualitarias, por lo que se debe promover la igualdad de género en todos los ámbitos de la sociedad: desde la educación, la protección y el bienestar de las niñas, la promoción de la salud…

A nivel nacional también ha habido significativos logros en muchos países con motivo de las diferentes legislaciones aprobadas sobre igualdad, como en España la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, que han supuesto avances muy importantes en el acceso de la mujer a altos cargos, además de incrementar su participación en las instituciones públicas y privadas. El objeto de la LOI es hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre "mujeres y hombres".

En la exposición de motivos de esta ley se establece que:

> "esta Ley incorpora al ordenamiento español dos directivas en materia de igualdad de trato, la 2002/73/CE, de reforma de la Directiva 76/207/CEE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo; y la Directiva 2004/113/CE, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y su suministro"

La transposición de estas dos directivas europeas suponen un compromiso para reforzar la igualdad y no discriminación por razón de sexo en el ámbito del empleo, formación y promoción profesional y en las condiciones de trabajo (Nogueira, 2008).

Y como manifiesta el artículo1º:

> "Las mujeres y los hombres son iguales en dignidad humana e iguales en derechos y deberes. Esta ley tiene por objeto hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria",

y para conseguir estos objetivos menciona en el apartado 2º del artículo primero, que:

> "A estos efectos, la Ley establece principios de actuación de los Poderes Públicos, regula derechos y deberes de las personas físicas y jurídicas, tanto públicas como privadas, y prevé medidas destinadas a eliminar y corregir en el sector público y privado, toda formas de discriminación por razón de sexo".

Por lo que hay que destacar que la importancia de la aprobación de esta ley para la consecución de la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, así como la plena implicación por parte de los poderes públicos para poder implementar, según lo establecido en la ley, la transversalidad de género en todos los ámbitos y sectores, a todos los niveles y haciéndose partícipe de la importancia que tiene la perspectiva de género en el sector privado. Un ámbito que no estaba regulado y que proporcionaba la mayoría de discriminaciones laborales respecto a la mujer.

Esta legislación ha sentado las bases para el desarrollo legislativo, tanto por parte de las Comunidades Autónomas como por parte del Estado, permitiendo la aplicación de determinadas medidas que han impulsado la igualdad de género y la implementación de la transversalidad de género.

De esta consideración, nos parece interesante destacar los ámbitos en donde creemos, se debe incidir más la consecución de esta igualdad.

Por un lado, la educación, consideramos que es uno de los aspectos más importantes para avanzar en igualdad, es necesario educar en igualdad, además de lograr la igualdad de la mujer y del hombre en el ámbito educativo.

La Constitución española dispone que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículo 27.3 CE). En relación con este artículo la LOI establece que:

> "el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otras".

El legislador ha considerado el ámbito educativo como el escenario más adecuado para que los ciudadanos y las ciudadanas asuman e interioricen estos valores y lo hagan realidad en la convivencia ciudadana.

Así, el legislador, se plantea como primer objetivo la información y el conocimiento del principio de igualdad, por lo que se dispone a las Administraciones educativas que se incluyan en los currículos educativos y en todas las etapas educativas el principio de igualdad, así como la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado, como establece el art. 24 de la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Como complemento de esta acción formativa del principio de igualdad se tendrá muy en cuenta que se eliminen y rechacen los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos, como dispone el artículo 24 en su apartado b).

Pero, además, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dispone entre los fines que debían de inspirar la educación hace mención, de acuerdo con el texto constitucional:

> "al pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas".

Y, en consecuencia, el legislador declara que asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección contra la Violencia de Género, es decir, reconoce la primera ley específica en relación con la promoción de la igualad real de la mujer, de acuerdo con lo previsto en el artículo 9.2 de la Constitución que atiende a la educación como ámbito prioritario para la consecución de los objetivos del mainstreaming de género.

Lo que nos da pie a comenzar con la siguiente materia que consideramos necesario destacar en el desarrollo de este capítulo, la violencia de género. Desde un punto de vista educativo, creemos que es importante enseñar en igualdad de género, pero sobre todo adentrarnos en el ámbito de la violencia de género.

La violencia de género en el ámbito doméstico, es decir los malos tratos efectuados por el hombre sobre la mujer no han sido tipificados como delito hasta casi finales del siglo XX. La razón de esta manifiesta discriminación se encuentra, por un lado, en el hecho de que estaba socialmente aceptado que el espacio doméstico estaba considerado como un ámbito privado, por lo que nadie podía inmiscuirse en dicho ámbito familiar. Por otro lado, hay que agregar a este hecho la concepción social de que la mujer estaba considerada como una propiedad del hombre. En este orden de cosas es oportuno aclarar, que las agresiones físicas producidas en un ámbito público tenían una consideración penal diferente que las realizadas en el ámbito doméstico. La razón estriba en que, en este último supuesto, las agresiones llevaban aparejado el escándalo público, delito que sí estaba tipificado entre los diferentes tipos de desórdenes públicos, que por la agresión que pudiera propiciar el hombre a la mujer. (Souto, 2012).

En el ámbito penal la mujer ha padecido una desprotección evidente, pues el código penal 1870 tipificaba de manera diferente el adulterio, según fuera responsable del mismo el hombre o la mujer[28].

Ha existido una evidente discriminación hacia la mujer, por su condición de ama del hogar y dependiente del hombre, ya fuera en condición de padre o de marido. Esa sociedad transmitió unos valores muy negativos hacia las mujeres.

Con el paso del tiempo esta situación comenzó a cambiar, pues la violencia de género a la que se encontraba sometida la mujer en el ámbito

[28] El artículo 448 de este código establecía que "Comenten adulterio la mujer casada que yace con varón que no sea su marido y que yace con ella, sabiendo que es casada, aunque después se declare nulo el matrimonio".

del hogar empezó a ser reconocida por documentos internacionales, implantando una serie de definiciones que harían referencia a estos comportamientos, por lo que la mujer dejaría de estar desprotegida. Se empezó en cierto modo a invadir la intimidad de las familias, para proteger a las mujeres y a los niños y a las niñas de los comportamientos violentos de sus progenitores.

El término "violencia contra la mujer" amplió su definición en la Declaración de la ONU sobre la Eliminación de la Violencia contra la mujer de 1993, en su artículo 1ª dispone que todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino, que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada.

El artículo 2º de la Declaración de la ONU hará hincapié en que la violencia contra la mujer será considerada como aquélla que pueda englobarse en algunos de los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos:

1. La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación.

2. La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada.

3. La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.

Este artículo amplía el concepto de violencia contra la mujer a otros ámbitos, considerando como un acto de violencia contra la mujer, no

sólo aquellos cometidos en el ámbito familiar, sino también aquellos que se cometan en lugares de trabajo o en el ámbito de la educación.

La Ley Orgánica de Medidas de protección integral contra la Violencia de Género establece en su exposición de motivos que:

> "la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el mismo hecho de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión".

La violencia sobre la mujer es considerada como uno de los mayores ataques a los derechos fundamentales: la libertad, la igualdad, la vida, la seguridad y la no discriminación, derechos reconocidos en la Constitución española. Por este motivo, deberán los poderes públicos encargarse de activar las acciones positivas y medidas de igualdad material en general necesarias para que las mujeres puedan disfrutar de estos derechos y la violencia deje de ser un obstáculo para el ejercicio de sus derechos. (Antón, 2009).

Por lo que consideramos que es uno de los aspectos más importantes para enseñar al alumnado y que sea consciente de las discriminaciones que sufren las mujeres. Situaciones en las que se pueden encontrar y no saber definirlo, situaciones que puedan evitar y que puedan detectar en familiares, amigas…

Otro aspecto muy importante al que queremos hacer referencia también es al lenguaje inclusivo, la sociolingüística ha demostrado que el uso cotidiano de la lengua revela diferencias propiamente lingüísticas, de distinto grado y condición, entre hombres y mujeres, y que esas diferencias pueden funcionar como marcas de grupo que denotan percepciones sobre el género, por lo general acordes con las conductas y hábitos sociales de una época o una comunidad determinadas (Cafarell, 2011). Por lo que se pretende es evitar que el uso de la lengua española pueda manifestar algún tipo de discriminación por razón de sexo. Se trata de presentar opciones que de alguna manera guíe el uso lingüístico, de forma

que sea posible minimizar los elementos discriminatorios, que por hábito se utilizan a la hora de comunicarnos. Se están publicando numerosas guías de comunicación no sexista, desde numerosas instituciones (ministerios, comunidades autónomas, ayuntamientos, el Instituto Cervantes e incluso desde medios de comunicación).

La Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres, dispone en su artículo 14.11 "la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas". De esta forma se conoce explícitamente la necesidad de nombrar en femenino y en masculino, y se respaldan las iniciativas que promueven el lenguaje no sexista (Seara, 2011).

El Instituto de la Mujer en un ejemplo de compromiso con todas las actuaciones de igualdad, y también en relación con el lenguaje inclusivo, pues:

> "trabajan para que la sociedad tome conciencia de que la lengua es también de las mujeres, de que tiene que estar al servicio de toda la colectividad y abierta a los cambios y debe tener en cuenta nuestras necesidades de expresión, de pensamiento y de comunicación" (Seara, 2011).

Esta Institución ha llevado a cabo la recopilación de guías sobre el uso del lenguaje no sexista, en este repositorio se encuentran recogidas 120 guías que ofrecen pautas sobre cómo utilizar un lenguaje no sexista, entre todas las instituciones que han llevado a cabo estos textos, se encuentran Universidades de toda España[29].

En marzo de 2019 el Consejo de Europa adopta el primer instrumento legal internacional para detener el sexismo. El Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó una recomendación para detener el sexismo, que incluye la primera definición acordada internacionalmente sobre sexismo es una manifestación de "relaciones de poder históricamente desiguales" entre mujeres y hombres, lo que conduce a la discriminación e impide el pleno avance de la mujer en la sociedad, el sexismo se define por primera vez en un instrumento legal dedicado a abordarlo, a través

[29]https://www.inmujer.gob.es/servRecursos/formacion/GuiasLengNoSexista/docs/Guiaslenguajenosexista_.pdf

de un lista completa de medidas y áreas donde se produce el sexismo, desde la publicidad y los medios, hasta el empleo, el sector de la justicia, la educación y el deporte. El texto en particular tiene como objetivo arrojar luz sobre qué es el comportamiento sexista y propone formas concretas para que los diferentes actores los identifiquen y aborden. (Consejo de Europa, 2019).

En el tema que nos atañe, esta recomendación es interesante porque también subraya que el lenguaje y la comunicación "no deben consagrar la hegemonía del modelo masculino". Exige el uso de la comunicación no estereotipada para educar, sensibilizar y prevenir comportamientos sexistas. Por ejemplo, recomienda terminar con el uso de expresiones sexistas y usar un lenguaje sensible al género[30].

Por lo que consideramos que es un elemento más a tener en cuenta a la hora de aplicar las acciones de innovación docente en igualdad de género, para que exista un aprendizaje lejos de las discriminaciones por razón de género, en aras a la consecución de una sociedad más democrática, más justa y más igualitaria en el reconocimiento y garantía de todos sus derechos constitucionales a todas las personas por igual.

4. CONCLUSIONES

Lo que se ha pretendido a lo largo de toda la exposición de este capítulo sobre "Acciones de innovación educativa para la inclusión y la igualdad de género", es dar a conocer nuevas técnicas de innovación docente, como es el storytelling para enseñar a través de otros cauces, el derecho, en este caso concreto, la igualdad.

La igualdad como derecho fundamental reconocido en la Constitución española, pero no sólo la igualdad formal, sino también la igualdad material, reconocer la necesidad de que los poderes públicos promuevan las condiciones para que la igualdad de los individuos sea real y efectiva.

A través de este artículo, se ha pretendido destacar los diferentes instrumentos y acciones que han puesto en marcha las instituciones, para la

[30] https://go.coe.int/Gr3jB

consecución de la igualdad de género. Entre otros, por ejemplo, mediante la creación de legislación, para lograr erradicar la violencia de género, para conseguir una educación más igualitaria, promover la conciliación familiar y laboral, igualando recientemente la baja de paternidad a la de maternidad. Todo ello bajo el prisma de un lenguaje no sexista, que permita evitar cualquier tipo de comportamientos sexistas.

Por lo que creemos una necesidad primordial orientar, recomendar, contar el derecho guiando el uso lingüístico, de forma que sea posible evitar o minimizar los elementos discriminatorios que, por desconocimiento o hábito, pudieran aparecer en la práctica comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booker C. (2005). The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories, Bloomsbury.

Consejo de Europa (2019). Recomendación para detener el sexismo https://go.coe.int/Gr3jB.

Hidalgo, A. (2017) "La ambigüedad en el lenguaje jurídico: su diagnóstico e interpretación a través de la lingüística forense", Anuario de filología. Estudios de lingüística, pp. 73-96.

Figueruelo Buerrieza, A, del Pozo Pérez, M, León Alonso, M (directoras) (2013). Violencia de género e igualdad: Una cuestión de Derechos humanos, Comares, Granada.

González Hernández, Esther, Memoria I Convocatoria de grupos de innovación docente de la Universidad Rey Juan Carlos, 2020.

Instituto Cervantes, Guía de comunicación no sexista, Santillana ediciones generales, 2011, Madrid, p.15.

Instituto de la Mujer, (2015) Guías para el uso no sexista del lenguaje, https://www.inmujer.gob.es/servRecursos/formacion/GuiasLengNoSexista/docs/Guiaslenguajenosexista_.pdf

Souto Galván, C. (2012). Principio de igualdad y transversalidad de género, Dykinson.

Sánchez Trigueros, C Y Sempere Navarro, V (codirectores) (2008) Comentarios a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y hombres, Aranzadi.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

LA EXPANSIÓN DE LOS SESGOS DE GÉNERO CON LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL[31]

DRA. TERESA SANDOVAL MARTIN
DRA. CLARA SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR
DR. LEONARDO LA ROSA BARROLLETA
Universidad Carlos III de Madrid, España

RESUMEN

En la era del *big data* y de los algoritmos y a las puertas de una aclamada cuarta revolución industrial comienzan a discutirse los riegos de las aplicaciones de la inteligencia artificial (IA) a nivel internacional en numerosos sectores: la pérdida de empleo o las armas, son las que más reflexiones ocupan, aunque, la equidad es una preocupación cada vez más importante. Los modelos de aprendizaje automático se utilizan para apoyar la toma de decisiones en aplicaciones de alto riesgo, como préstamos hipotecarios, contratación y sentencias de prisión. El Foro Económico y Mundial alerta del escaso análisis con perspectiva de género para conocer cómo afectarán estos avances a la vida de las mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado y desde UNESCO se reclama una mayor presencia de mujeres en las investigaciones que se desarrollan con inteligencia artificial, la incorporación de "auditorías algorítmicas" para mapear y etiquetar las fuentes de esta discriminación para crear estrategias para repararlo y prevenirlo, y la financiación de estudios para identificar los tipos, dimensiones y severidad del sesgo de género en estas aplicaciones. La información recogida en este capítulo pretende establecer un contexto, un punto de partida en la investigación del origen de los sesgos algorítmicos de género: confirmando la persistencia de las brechas digitales de las mujeres en las carreras STEM; reuniendo ejemplos de sesgos de género provocados por la inteligencia artificial que ya se han dado a conocer, y mostrando, finalmente, las herramientas informáticas actuales que pueden ayudar a detectarlos.

[31] Proyecto financiado por la Agencia Estatal de Investigación (Identificación de sesgos de género en inteligencia artificial. Prácticas y discursos tecnológicos, científicos y mediáticos / PID2019-106695RB-I00 / AI-GENBIAS /10.13039/501100011033). Teresa Sandoval Martin (IP 1) y Clara Sainz de Baranda (IP 2). En este capítulo ha colaborado Ester Martínez Sanzo.

PALABRAS CLAVE

Sesgos de Género, Inteligencia Artificial, Algoritmos, Discriminación, Mujeres, Tecnología.

1. INTRODUCCIÓN Y CONCEPTOS CLAVE DE UNA IV REVOLUCIÓN SESGADA

Klaus Schwab, Fundador y Presidente Ejecutivo del *World Economic Forum*, sitúa el nacimiento de la cuarta revolución industrial (4RI) a principios de este siglo y señala que se basa en la revolución digital. "Se caracteriza por un internet más ubicuo y móvil, por sensores más pequeños y potentes que son cada vez más baratos, y por la inteligencia artificial (IA) y el aprendizaje de la máquina" (Schwab, 2016, p. 16). Quien acuñara el término 4RI considera que esta nueva era se caracteriza por unir industrias y disciplinas antes delimitadas de forma precisa (Schwab, 2016), y una prueba clara de esta transversalidad la encontramos en los algoritmos.

Hoy en día en cualquier campo de conocimiento se aplica la IA a grandes bases de datos para el cálculo de probabilidades con el fin de predecir, detectar enfermedades, calcular riesgos económicos, etc. El *big data* ha conllevado la necesidad de utilizar algoritmos cada vez más inteligentes, que tratan de asemejar el pensamiento humano e incluso superarlo con el fin de que las empresas sean cada vez más efectivas en la toma de decisiones y en sus acciones, tratando de asumir el menor riesgo posible, pero la aplicación de la IA en todos los niveles y sectores no está exenta de peligros. Estos aumentan cuando nuestra vida cotidiana se rige cada vez más por procesos algorítmicos de selección, identificación y discriminación.

Probablemente la definición más precisa de IA es la alcanzada por el *High Level Expert Group* de la Comisión Europea:

> Los sistemas de Inteligencia Artificial (IA) son sistemas de softwares (y posiblemente también hardware) diseñados por humanos que, dado un objetivo complejo, actúan en las dimensiones físicas o digitales percibiendo su entorno a través de la recolección de datos, interpretando los

> datos estructurados o desestructurados, razonando sobre el conocimiento o procesando la información derivada de estos datos y decidiendo la mejor acción o acciones a tomar para cumplir con el objetivo dado. Los sistemas de IA pueden utilizar reglas simbólicas o aprender modelos numéricos, y también pueden adaptar su comportamiento analizando cómo el entorno ha sido afectado por sus acciones previas. (Comisión Europea, 2019, p.8)

Una de las mayores preocupaciones de quienes velan por una introducción controlada de la IA en los diferentes ámbitos de la sociedad es la introducción de sesgos[32] derivados del uso de algoritmos en el ámbito digital.

Diferentes investigaciones recientes demuestran que los principales tipos de sesgos en la IA que pueden incrementar las desigualdades sociales o la discriminación son los de género, etnia y edad.

> Estos sesgos afectan, cada vez más, a todos los sectores en los que interviene la IA: desde la asignación de recursos de la sanidad, de la justicia, a la educación o al empleo, y conciernen tanto a sectores que podrían parecer anecdóticos (y no lo son en modo alguno) como las máquinas relacionales (especialmente las asistentes personales) o los vehículos con sistemas de reconocimiento de voz incorporado (Nurock, 2020, p. 219).

En el caso del sesgo racial en atención médica diferentes estudios muestran como los datos albergados por las empresas aseguradoras pueden incluir sesgos que van a influir directamente en la prestación de servicios a las personas negras en los hospitales (Benjamin, 2019; Obermeyer, Powers, Vogeli, y Mullainathan, 2019).

> El resultado tautológico fue que estos pacientes negros terminaron siendo asignados a niveles más bajos de apoyo en los hospitales que usaban el algoritmo. A raíz de este hallazgo, la compañía actuó para ajustar

[32] El diccionario de la Real Academia Española (RAE) define sesgo como "la oblicuidad o torcimiento de una cosa hacia un lado", de hecho, se utiliza también en sentido simbólico para referirse a una tendencia o inclinación hacia algo o alguien. En el ámbito estadístico es "un error sistemático en el que se puede incurrir cuando al hacer muestreos o ensayos se seleccionan o favorecen unas respuestas frente a otras" (RAE, 2014).

> su cálculo de riesgo, pero se desconoce el impacto general de este algoritmo sesgado en la atención brindada por sus hospitales miembros (Karnik, Afshar, Churpek y Nunez-Smith, 2020, p.35).

Esta investigación provocó la modificación de los algoritmos y contribuyó a que se tomara conciencia sobre el hecho de que la tecnología no puede hacerse a espaldas de un análisis de su impacto en la sociedad y, en el caso del género, ésta debe perseguir evitar los sesgos para lograr una sociedad más inclusiva.

Centrándonos en los sesgos de género, los ejemplos más conocidos emanan no sólo de la aplicación de sistemas algorítmicos en el ámbito de la salud (protocolos médicos creados por varones pensados solo para varones que no tienen en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres, etc.) y la economía (la concesión de préstamos bancarios, etc.) que perjudican o discriminan a las mujeres, sino también del ámbito de las TICs en el entorno digital, fundamentalmente derivado del lenguaje utilizado por los asistentes de voz, que emplean algoritmos entrenados con datos que introducen a su vez un lenguaje históricamente discriminatorio hacia las mujeres. También en el polémico terreno de la aplicación de la IA a los softwares de reconocimiento facial utilizados en el ámbito policial Buolamwini y Gebru (2018) han demostrado que, concretamente el utilizado por la policía estadounidense tenía una tasa de error en función del género, de la etnia y la edad. Esta tasa de error favorecía claramente a hombres blancos y jóvenes, y afectaba de manera negativa a las mujeres negras y mayores.

El Foro Económico y Mundial (Ratcheva, 2019) alertó en 2019 de la falta de estudios centrados en conocer desde una perspectiva de género cómo afectarán estos avances a la vida de las mujeres en todos los ámbitos -público y privado- y desde UNESCO (Noticias ONU, 2019) se reclama una mayor presencia de mujeres en las investigaciones que se desarrollan con IA, la incorporación de "auditorías algorítmicas" para mapear y etiquetar las fuentes de esta discriminación para crear estrategias para repararlo y prevenirlo, y la financiación de estudios para identificar los tipos, dimensiones y severidad del sesgo de género en estas aplicaciones.

Según un reciente estudio publicado por el Programa de Desarrollo de la ONU (PNUD), "a pesar de décadas de avances para cerrar la brecha de igualdad de género, casi nueve de cada 10 hombres y mujeres en todo el mundo tienen algún tipo de prejuicio contra las mujeres" (Noticias, ONU, 2020). Por ello, en la reciente celebración del 25 aniversario de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (Beijing + 25) -la agenda más importante a nivel mundial sobre el empoderamiento de las mujeres hasta la fecha- se pidió a los líderes mundiales que aceleren la acción para cumplir los objetivos globales sobre igualdad de género.

En relación con las manifestaciones por los derechos de las mujeres que estamos viendo hoy en todo el mundo impulsadas por jóvenes feministas, éstas evidencian la necesidad de nuevas alternativas para un mundo diferente (Noticias, ONU, 2020). Raquel Lagunas, directora interina del Equipo de Género del PNUD, señala:

> Debemos actuar ahora para romper la barrera del sesgo y los prejuicios si queremos ver avances a la velocidad y escala necesarias para lograr la igualdad de género y la visión establecida en la Declaración de Beijing hace más de dos décadas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2020).

En este entorno surgen iniciativas como Algorithm Justice League, un movimiento que persigue una IA equitativa y responsable, creado por Joy Adowaa Buolamwini, una científica informática y activista digital ghanesa-estadounidense que trabaja en el MIT Media Lab.

De hecho, desde las instituciones académicas y científicas se está produciendo un importante movimiento en contra de la perpetuación de sesgos de género en el ámbito científico. La dimensión de género en las actuaciones de I+D+I se considera crucial ante el objetivo de eliminar y evitar la introducción y reproducción de sesgos de género en la IA, tanto en el ámbito científico -investigación pública y privada- como en el empresarial -en el desarrollo de tecnologías y procesos que utilizan la IA-. Así lo recoge el Plan Estatal de Investigación Española Científica y Técnica y de Innovación y el Espacio Europeo de Investigación, incluyendo como prioridad impulsar la igualdad de género y la dimensión de género en la investigación.

> Lo que hoy parece seguro y adecuado mañana puede resultar trivial, descabellado o un error lamentable. Ante la sospecha de que esto puede ocurrir, sentimos que debemos estar constantemente preparados para el cambio; debemos ser, como sugiere la palabra que está tan de moda en la actualidad, «flexibles». Por ello ansiamos obtener más información sobre lo que ocurre y sobre lo que es probable que suceda (Bauman, 2011, pp. 9-10).

En esta línea apuntada por el autor que acuñó el término "modernidad líquida", Zigmunt Bauman, "el análisis del sesgo de género es crucial para el desarrollo científico-técnico" (Caprile, Valles y Palmen, 2012, p.3). Ante la posibilidad de que los algoritmos perpetúen las desigualdades existentes, generen discriminación étnica, religiosa o de sexo, las instituciones han comenzado a documentar experimentos y experiencias que lo demuestran. Asimismo, dentro de la Comisión Europea se ha creado un comité de expertos (denominado *High-Level Expert Group on Artificial Intelligence*) que se ocupa de establecer las pautas a seguir por el sector público y privado en numerosos ámbitos y aspectos relacionados con la IA (sesgos, seguridad, datos, transparencia, etc.), recogidas en el Libro Blanco sobre la IA: un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza (Comisión Europea, 2020).

1. LA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES EN LA INDUSTRIA Y EN LA INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA

La ausencia de mujeres en las ITS a todos los niveles y, concretamente, en el desarrollo de tecnologías emergentes, lideradas en su mayoría por hombres, es una de las claves del problema. En los escasos experimentos existentes, varias científicas han pronosticado un dramático retroceso en materia de igualdad entre mujeres y hombres, poniendo el foco en el aprendizaje automático (*machine learning*), en el aprendizaje profundo (*deep learning*) y el *Natural Language System* (NLS) (Ratcheva, 2019). En el caso de los NLS se confirma que:

> si se construye un sistema inteligente que aprende lo suficiente sobre las propiedades del lenguaje para poder entenderlo y producirlo, en el proceso también adquirirá asociaciones culturales históricas, algunas de las

cuales pueden ser negativas (UNESCO y EQUALS Skills Coalition, 2019).

Las cifras de varios informes demuestran la existencia de factores intrínsecos. La agencia especializada de la ONU, ITU (2017), observó que las mujeres son un 12% menos propensas a tener acceso a internet, mientras que la UNESCO junto con EQUALS Skills Coalition (2019) destaca en un reciente informe titulado *I'd blush if I could* que, en el espectro de habilidades más sofisticadas, las mujeres están prácticamente ausentes de la frontera de la innovación tecnológica. En Google, por ejemplo, el 21% de los roles técnicos están ocupados por mujeres, mientras que las mujeres tan solo ocupan el 10% de los empleos que trabajan con *machine learning* (UNESCO y EQUALS Skills Coalition, 2019). Del mismo modo, cálculos basados en las asistencias a las conferencias más prestigiosas del mundo sobre *machine learning* en 2017 nos muestra que sólo el 12% de quienes lideran el campo son mujeres (Simonite, 2018).

Un problema sostenido en el tiempo por las variables que fomentan la ausencia de mujeres en este campo: "una cultura de largas jornadas de programación; ausencia de mujeres mentoras y modelos de rol; lenguaje sexista (tanto online como offline)" (Caprile, Valles y Palmen, 2012). Si no se conciencia sobre el problema y no se incorporan más mujeres, se perpetuarán e incluso algunas voces dicen que aumentarán los estereotipos de género (Noticias ONU, 2019) fomentando una sociedad con desigualdades de género, en la que niños y niñas vivirán encorsetados en realidades sexistas como ha sucedido históricamente.

Las tecnologías hechas por hombres favorecen a los hombres, como reflejó el estudio de la Universidad de Virginia a partir de datos de accidentes automovilísticos en EEUU entre 1998 y 2008, mostrando cómo las probabilidades de que las mujeres resultaran heridas de forma severa era un 47% mayor que las de hombres en accidentes de tránsito similares, porque los coches están diseñados para el cuerpo y la postura al conducir de los hombres (Bose, Segui-Gomez y Crandall, 2011).

Esta falta de participación de las mujeres en la investigación y también en las políticas públicas que las fomentan no sólo perpetúa las brechas

de género globales que según el *World Economic Forum* (2018) tardaríamos 108 años en superar, sino que podría llevarnos a retrocesos como el observado por este organismo internacional en términos de empoderamiento político, el cual en 2018 comenzó a revertir la tendencia positiva de disminución de la brecha de años anteriores.

Las asociaciones de género inconscientes que las personas adoptan dependen de la cantidad de veces a las que están expuestas a ellas, por lo que la incorporación de más mujeres en puestos técnicos de relevancia en la IA forma parte de un conjunto de medidas que ayudarían a que la brecha de género disminuyera.

Sin embargo, en los últimos años se ha observado que en algunos países, incluido España, se ha producido un descenso de la presencia de las mujeres en la formación académica relacionada con las TIC. Los últimos datos publicados por el Ministerio de Universidades (2020) muestran que aunque el porcentaje de matriculadas y graduadas en las universidades españolas continúa siendo muy superior al masculino, la presencia de mujeres en los estudios STEM/TIC, además de ser minoría, ha disminuido con respecto a otros años (Tabla 1). En el curso 2019-2020 sólo el 25,14% de las personas matriculadas en Ingeniería y Arquitectura son mujeres, mientras que en el resto de las ramas son más numerosas, fundamentalmente en Ciencias de la Salud con una frecuencia del 70,85%.

A esta escasez de mujeres en las carreras técnicas se suma el sesgo de las propias mujeres. En 2015 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos advertía que las mujeres de alto rendimiento se califican de bajo rendimiento en cualificaciones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), lo cual mostraba baja confianza para resolver problemas científicos (OECD, 2015). Este sesgo de las propias mujeres en STEM puede incrementarse en la medida que las aplicaciones de IA sigan siendo programadas por una mayoría de hombres a partir de datos que a su vez tienen un sesgo de género implícito en el lenguaje, lo cual crearía un círculo vicioso que generaría un retroceso en políticas de inclusión de género apoyadas por décadas de feminismo.

Tabla 1. Estudiantes matriculados en enseñanzas de grado

CURSO	Matrículas	Total	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2019-2020*	Total	1.309.791	608.243	230.471	136.731	250.338	84.008
	Mujeres	55,61%	60,14%	25,14%	61,89%	70,85%	50,70%
	Hombres	44,39%	39,86%	74,86%	38,11%	29,15%	49,30%
2018-2019	Total	1.290.455	600.647	229.032	132.532	245.915	82.329
	Mujeres	55,24%	59,81%	24,78	61,67%	70,36%	51,05%
	Hombres	44,76%	40,19%	75,22	38,33%	29,64%	48,95%
2017-2018	Total	1.287.791	603.199	231.331	129.930	242.560	80.771
	Mujeres	55,10%	59,81%	24,96	61,58%	70,01%	51,06%
	Hombres	44,90%	40,19%	75,04	38,42%	29,99%	48,94%
2016-2017	Total	1.303.252	605.787	244.395	130.836	241.542	80.692
	Mujeres	54,67%	59,66%	25,16	61,42%	69,55%	51,08%
	Hombres	45,33%	40,34%	74,84	38,58%	30,45%	48,92%

Elaboración propia a partir de datos publicados por el Ministerio de Universidades (2020)

1.2. El discurso mediático utilizado por los algoritmos

Los algoritmos y los sistemas de IA que están integrados en los procesos del tratamiento informativo contribuyen a propagar y perpetuar las desigualdades de género (Bucher, 2017, 2018). El espacio digital no es neutro (Mantilla, 2015), como alude Zafra (2011), las relaciones de poder patriarcal están insertas de manera inherente en la cultura digital y en la "ocupación" de esos espacios digitales. Una muestra de ello son los comentarios en los medios de comunicación contra las mujeres y especialmente contra las que se manifiestan feministas (Crosas y Medina, 2019), y que a su vez servirán como base para la automatización de la información y el aprendizaje de las máquinas.

Por otra parte, existe una enorme contradicción entre el eco que hacen los medios del momento actual que viven los movimientos feministas como el movimiento *Me too*, Ni una menos, la huelga feminista del

2018, el auge de los feminismos, etc., y la ausencia de figuras en las empresas especializadas en igualdad y perspectiva de género (o existen, pero no se les escucha). El papel de estas editoras es clave para la transversalidad de la perspectiva de género en todo el medio y para que no quede aislado en una parte de las informaciones de mujeres.

2. ALGORITMOS Y SESGOS DE GÉNERO

"Las recientes investigaciones muestran por un lado que los conjuntos de datos contienen un sesgo de género significativo y, por otro, que los modelos entrenados en estos conjuntos de datos amplifican aún más el sesgo existente". Con estas palabras comienza un amplio capítulo dedicado a la discriminación de los algoritmos que ha sido recogido en el Libro Blanco de las Mujeres en el Ámbito Tecnológico (2019) publicado por la Secretaría de Estado para el Avance Digital del gobierno español.

De hecho, el mismo año en sale a la luz este informe, otros organismos, en esta ocasión internacionales como UNESCO y EQUALS Skills Coalition (2019), publican otro análisis titulado *I'd blush if I could. Closing gender divides in digital skills through education*, donde hacen referencia a la feminización de los asistentes de voz como Siri, Alexa y Cortana, los cuales reflejan, refuerzan y esparcen sesgos de género que ubican a la mujer en una posición subordinada ante voces predominantemente masculinas, mandan mensajes sobre cómo las mujeres deben expresarse y responder, ponen rostros femeninos a los errores en un sistema hecho principalmente por hombres y modela la aceptación de abuso verbal y acoso sexual. En este sentido el lenguaje utilizado por los asistentes de voz evidencia un sesgo de género en los datos de entrenamiento de los algoritmos que podrían evitarse, aunque no está exento de complejidad. La investigadora de la *University College Dublin*, Susan Leavy, ha destacado que mientras estudios recientes buscan remover el sesgo aprendido por los algoritmos, en gran parte ignoran décadas de investigación en el estudio de cómo la ideología de género está implícita en el lenguaje" (Leavy, 2018, p.14).

A partir de corpus sesgados (textos o datos) los modelos predictivos amplifican ese sesgo. Un ejercicio sencillo, como buscar en internet por una palabra como CEO arrojará un resultado de imágenes "casi en su totalidad masculinas lo que contribuye a reforzar la asociación estereotipada de los negocios y los puestos de responsabilidad con los hombres", como se señala en el Libro Blanco de las Mujeres en el Ámbito Tecnológico (Mateos y Gómez, 2019, p. 116).

Esta publicación recoge diversos ejemplos de sesgos de género detectados en las grandes plataformas digitales, como los siguientes sobre las ofertas de empleo:

> Una investigación de la Universidad de Cambridge muestra cómo una mujer tiene menos opciones de recibir anuncios de una determinada oferta de empleo cuando está mejor remunerada. Así mismo, en un estudio sobre los estereotipos de género en los resultados de búsqueda de imágenes por ocupaciones, se demostró que estos motores de búsqueda exageran los estereotipos de género y representan al género minoritario como menos profesional cuando buscan fotos por ocupaciones. (...) De igual manera, Amazon descubrió que su recientemente creado sistema de IA, el cuál realizaba una primera selección de los currículos de las personas que postulaban a un empleo, estaba discriminando a las mujeres. La herramienta (...) penalizaba aquellos currículos que incluían la palabra mujer (Mateos y Gómez, 2020, p. 117)

Como señalan las autoras de este estudio, las implicaciones para la vida offline de estas acciones discriminatorias "son sin duda preocupantes ya que alertan sobre la posibilidad de crear una sociedad más desigual justificada por la supuesta neutralidad de la IA". (Mateos y Gómez, 2020, p 117).

2.1. Análisis de los sesgos en los algoritmos

Si de una forma simplificada entendemos la IA como la simulación por parte de máquinas y sistemas informáticos de procesos típicos de la inteligencia humana, todo aquello que existe ya en el mundo real que perjudica seriamente los avances logrados en materia de reconocimiento e igualdad de las mujeres podría perpetuar la discriminación entre mujeres y hombres. Para evitarlos, tanto las bases de datos y los textos de los

que se nutren las inteligencias artificiales deberían no contener a su vez sesgos y los sistemas de IA deberían incluir filtros. El resultado final debería a su vez ser nuevamente chequeado en busca de sesgos, para ir puliendo el proceso inicial de detección de estos en las bases de datos y los filtros que tratan de evitarlo durante el proceso de predicción, selección, etc. que utilizan los algoritmos de la IA.

Existen varias teorías de la diversidad y de género en *machine-learning* propuestas por la investigadora especializada en este ámbito de la Universidad de Dublín Susan Leavy (2018). Estas teorías pretenden detectar sesgos algorítmicos de género, que consiste en el análisis textual de los datos de entrenamiento utilizados por los algoritmos para convertir muestras de datos en programas informáticos. Este método se sostiene en los siguientes indicadores:

1. Nombramiento: el sesgo al nombrar se reconoce en los términos utilizados para describir grupos de hombres y mujeres, términos androcéntricos para describir grupo de mujeres y hombres y la infantilización de mujeres con términos como muchacha, niña o chica.

2. Ordenación: la ordenación en listas presenta sesgos porque tienden a colocar primero al más poderoso en un orden social basado en género, especialmente en binomios masculino-femenino.

3. Descripciones sesgadas: análisis del contexto de uso de los términos mujer, chica, niña y muchacha en contraposición a hombre, chicho, niño o muchacho, extrayendo los adjetivos utilizados para describir a cada uno.

4. Metáforas: consiste en sistematizar la detección de metáforas a través de la cuantificación de adjetivos que son más prolíficos y despectivos que aquellos utilizados exclusivamente para hombres.

5. Presencia de mujeres en el texto: medición de la frecuencia de cantidades de mujeres en el texto.

Una de las principales consideraciones en cuanto al Nombramiento es el entrenamiento de los algoritmos en datos textuales más viejos, los cuales reflejan formas desactualizadas de referirse a los hombres y las mujeres en todos los ejemplos dados. Además de estos sesgos lingüísticos ya estudiados y 'superados' en el uso común del lenguaje, debemos tener en cuenta aquellos que ya se han identificado pero que aún forman parte del uso lingüístico actual. Lo mismo podría decirse del ordenamiento, en donde haría falta identificar los binomios profesionales (doctor/enfermera), personales (señor/señora) y sociales que denoten una posición de poder del primero en la lista con respecto al otro.

Asimismo, existen softwares libres para analizar los sesgos de género, como es el caso del software libre AI Fairness 360 (AIF360), lanzado en 2018 bajo una licencia Apache v2.0 por el equipo de investigación en IA de IBM y abierto a contribuciones desde su página web (aif360.mylbluemix.net).

Además, debe tomarse en consideración cuando se trabaja con algoritmos los dilemas éticos que plantea su uso, cobrando cada vez más fuerza el reclamo por una mayor transparencia de los mismos desde la Unión Europea (2020) y UNESCO (2020) e incluso desde el ámbito de la comunicación y el periodismo (Diakopoulos, 2014).

En este sentido, tal y como señalaba Susan Leavy (2018), es necesario incorporar la teoría de género y en particular la teoría lingüística feminista al enfoque del aprendizaje automático a datos textuales para prevenir que la IA aprenda sesgos de género, amplificándolos, y se evite la necesidad de modificar los algoritmos. Sin embargo, dado que los algoritmos son, a menudo, secreto profesional, para analizar su articulación también es necesaria la ingeniería inversa, la cual consiste en cartografiar los efectos de los algoritmos sobre una plataforma (como Facebook) y, a partir de ahí, desarrollar predicciones de cómo pueden ser diseñados y por qué introducen sesgos. De esta forma, el análisis de los sesgos de géneros en los algoritmos debe darse tanto en aquellas fuentes de datos textuales utilizadas para entrenar al algoritmo para prevenir la perpetuación de sesgos, como en el producto final generado por la IA, lo cual nos

ayudaría a determinar qué algoritmos necesitan una auditoría de los datos textuales utilizados para su entrenamiento.

3. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

La infrarrepresentación de las mujeres en los sectores de tecnología e ingeniería está ampliamente documentada en el campo de las ciencias sociales. La principal fortaleza y enfoque novedoso que existe en la actualidad es el estudio del sesgo de género y su impacto en los productos y en el desarrollo de aplicaciones que utilizan la IA. Este tipo de enfoque podría aportar un nuevo conocimiento sobre el sector de la IA para promover formas más justas y originales de desarrollo de productos y en el abordaje del impacto del factor humano (el papel de género) en innovación tecnológica. Además, detectar los sesgos de género en la investigación, en el desarrollo y en el diseño de las tecnologías de IA puede contribuir a descubrir otros factores de exclusión como son la etnia, la clase, orientación sexual o la discapacidad, que provocan una doble exclusión y discriminación en el caso de las mujeres.

En cualquier sector y especialmente en el que se utilice el lenguaje, al trabajar con algoritmos y con profesionales no concienciados con la perspectiva de género, se puede caer en perpetuar la discriminación no reconocida, la más sutil, replicándola en los algoritmos y en la IA. Por ello, y ante la situación actual de falta de toma de concienciación ante los sesgos que produce la IA, fundamentalmente en el ámbito del lenguaje y el aprendizaje automático, resulta necesario la investigación de las prácticas y los discursos de las grandes empresas y de los grupos de investigación (públicos y privados) que desarrollan las tecnologías de IA, con el fin de que desde los recursos humanos se mejoren y solventen los problemas discriminatorios que producen. Además, urge la creación de grupos de trabajo interdisciplinarios que traten de buscar soluciones técnicas a la inclusión de sesgos en los softwares que utilizan la IA y mejoren estos para evitar que reproduzcan o amplifiquen los sesgos que puedan albergar.

Con esa finalidad se diseña el proyecto Identificación de sesgos de género en inteligencia artificial. Prácticas y discursos tecnológicos, científicos y mediáticos (AIGENBIAS), financiado por la Agencia Estatal de Investigación, que trata de aportar respuestas a preguntas como las siguientes: ¿estarán adoptando las empresas mediáticas y tecnológicas que utilizan la IA una perspectiva de género y cómo enfrentan el problema de los sesgos algorítmicos?, ¿estarán a favor de una política de transparencia que permita analizar sus algoritmos e implementaciones en IA?, ¿estarán aplicando los grupos de investigación de las universidades la integración de género solicitada por la Agencia Estatal de Investigación y, si lo están haciendo, qué medidas se están implementando y cuáles no?

Después de la repercusión que han tenido casos como el de *Cambridge Analytics*, en la era de las *fakenews* y la *postverdad*, con graves consecuencias para el mundo occidental, se hace más necesario que nunca preservar la seguridad y la democracia ante la extensión del uso de la IA, pero también la igualdad entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2011). 44 cartas desde el mundo líquido. Ediciones Barcelona, España. Ediciones Paidós.

Benjamin, R. 2019. Assessing risk, automating racism. Science 366 (6464), 421–422. DOI: 10.1126/science.aaz3873

Bose, D.; Segui-Gomez, M. & Crandall, J.R. (2011). Vulnerability of Female Drivers Involved in Motor Vehicle Crashes: An Analysis of US Population at Risk. American Journal of Public Health. 2011 December; 101(12), 2368–2373. DOI: 10.2105/AJPH.2011.300275

Bucher, T. (2018). IF...THEN: Algorithmic Power and Politics. New York: Oxford University Press.

Buolamwini, J. & Gebru, T. (2018). Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. Proceedings of Machine Learning Research, 81, 1-15. https://bit.ly/360Jh20

Caprile, M. (coord.), Valles, N. & Palmen, R. (2012). Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación. Fundación Cirem. https://bit.ly/2NM0exb

Comisión Europea (2019). High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. (2019). A definition of Artificial Intelligence. Brusells: European Commission.

Comisión Europea (2020). Libro Blanco sobre la inteligencia artificial: un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza. Bruselas: European Commission.

Crosas Remón I & Medina-Bravo P. (2019). Ciberviolencia en la red: nuevas formas de retórica disciplinaria en contra del feminismo. Papers: Revista de Sociología. 104, (1), (2019), 47-73. DOI: 10.5565/rev/papers.2390

Diakopoulos, N. (2014). Algorithmic Accountability Reporting: On the Investigation of Black Boxes. New York: Tow Center for Digital Journalism, Columbia School of Journalism.

Karnik, Niranjan S.; Majid Afshar; Matthew M. Churpek & Marcella Nunez-Smith (2020). Structural Disparities in Data Science: A Prolegomenon for the Future of Machine Learning. The American Journal of Bioethics, 20:11, 35-37, DOI: 10.1080/15265161.2020.1820102

Leavy, S. (2018, 28 de mayo). Gender Bias in Artificial Intelligence: The Need for Diversity and Gender Theory in Machine Learning. 2018 ACM/IEEE 1st International Workshop on Gender Equality in Software Engineering. Gothenburg, Suecia. DOI: 10.1145/3195570.3195580

Mantilla, K. (2015). Gendertrolling. How misogyny went viral. United States: Ed.Praeger.

Mateos Sillero, S. & Gómez Hernández, C. (2019). Libro Blanco de las Mujeres en el ámbito tecnológico. Secretaría de Estado para el Avance Digital, Secretaría General Técnica.

Ministerio de Universidades (2020). Estadística de estudiantes. https://bit.ly/2YwAUxm

Nurock, V. (2020). ¿Puede prestar cuidados la Inteligencia Artificial? Cuadernos de Relaciones Laborales 38(2), 217-229. DOI: 10.5209/crla.70880

Obermeyer, Z. , Powers, B., Vogeli, C. & Mullainathan, S. (2019). Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations. Science 366 (6464), 447–453. DOI: 10.1126/science.aax2342

ONU (2019, mayo). Noticias. Are robots sexist? UN report shows gender bias in talking digital tech. Recuperado de https://bit.ly/30yrLz3

ONU (2020, marzo). Noticias. Report reveals nearly 90 per cent of all people have 'a deeply ingrained bias' against women. https://bit.ly/2Mjn1jI

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). What Lies Behind Gender Inequality in Education? en PISA in Focus, 49. Paris: OECD Publishing.

Ratcheva, Vesselina (2019, septiembre 2019). Integrar la paridad de género en la inteligencia artificial. El siglo de las mujeres. Vanguardia Dossier. 73, 92-96.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.).

Simonite, T. (2018, 17 de agosto). AI is the future – but where are the women? Wired. https://bit.ly/3pyOVq0

Schwab, K. (2016). La Cuarta Revolución Industrial. Barcelona, Debate.

UNESCO (2020). Artificial intelligence and gender equality: key findings of UNESCO's Global Dialogue. [Informe]. https://bit.ly/2ZP4PBV

UNESCO & EQUALS Skills Coalition (2019). I'd blush if I could. Closing gender divides in digital skills through education. [Informe]. https://bit.ly/3j17ZuX

World Economic Forum. (2018). The Global Gender Gap Report 2018. [Informe]. https://bit.ly/3tduJfF

Zafra, R. (2011). Un cuarto propio conectado. Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. Asparkía. Investigació feminista, (22), 115-129. https://bit.ly/39zY7VM

INTERSECCIONALIDAD

IGUALDAD E INCLUSIÓN DESDE LA INTERSECCIONALIDAD. RETOS PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS[33]

DRA. ALÍCIA VILLAR AGUILAR
DRA. VICENTA TASA FUSTER
Universitat de València, España

RESUMEN

La igualdad como principio básico en nuestra sociedad ha generado numerosos estudios y actuaciones en el marco de las políticas públicas, fragmentándose su alcance y tratamiento en el campo social a través de debates sociales y políticos intensos en nuestros días. Para acercarnos a los debates actuales presentamos, primeramente, un recorrido de la evolución de las políticas públicas de igualdad en el estado español para conocer con más detalle su configuración en el tiempo a nivel legislativo. Seguidamente, con la pretensión de ampliar la mirada en la atención a las desigualdades producidas por distintas razones o ejes de desigualdad, proponemos tener en consideración la perspectiva interseccional revisando brevemente sus orígenes y su potencial como marco amplio para las políticas públicas de igualdad.

PALABRAS CLAVE

Interseccionalidad, igualdad, género, políticas públicas, inclusión social.

[33] Este capítulo forma parte de la línea de investigación y reflexión iniciada desde el Lab de Feminisme de la Fundació Nexe donde participan las dos profesoras e investigadoras que firman el capítulo.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad está construida en base a desigualdades que obedecen a factores diversos: de clase, de género, de lengua, de origen, de identidades, entre otros. Se trata, en definitiva, de una sociedad desigual donde se conjugan diferencias y discriminaciones, pero donde también se plantea la exigencia democrática contemporánea de trabajar por los derechos humanos teniendo en cuenta la necesidad de hacer realidad el principio de igualdad.

La cuestión de la igualdad como principio básico que ha de regir la organización de nuestras sociedades ha generado numerosos estudios y actuaciones en el marco de las políticas públicas, fragmentándose su alcance y tratamiento en el campo social. Son ejemplos de lo que estamos diciendo las políticas de atención a las desigualdades sociales de la población más vulnerable, o en el campo de la educación las políticas educativas de igualdad de oportunidades para trabajar en distintas brechas de origen social. También la igualdad, obviamente, ha derivado en actuaciones en lo que conocemos como igualdad de género. Y aunque "género" no necesariamente significa referirnos a las relaciones de poder entre hombres y mujeres o únicamente a la categoría mujeres, las denominadas como políticas de igualdad de género de las últimas décadas han puesto el foco principal en las mujeres. No tenemos voluntad de cuestionar aquí este enfoque viviendo en una sociedad patriarcal como en la que nos encontramos, pero, aun así, deberíamos ser conscientes de que se trata de una concepción monolítica de la categoría mujeres (Platero, 2013), y muestra de ello es el actual debate agitado de las mujeres trans como sujeto político.

El principio de igualdad ha sido crucial en la configuración de las sociedades modernas avanzadas, pero sigue planteándose como un reto no logrado en su totalidad en nuestros contextos más próximos. Una muestra de ello, también en el plano semántico, es proponer legislación y actuaciones por una igualdad "efectiva", como es la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo por la igualdad efectiva de hombres y mujeres. En este sentido nos preguntamos, ¿qué significa ese planteamiento de una igualdad "efectiva"? Esta ley supuso un punto de inflexión que creó

un marco normativo en el tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres de modo integral, pero después de más de una década desde su aprobación sigue teniendo objetivos pendientes. Entender la igualdad como "efectiva" o "integral" nos hace pensar en que conseguir la igualdad supone una ambición mayor, tanto en la manera de entender epistemológicamente la igualdad o la desigualdad social, como en los componentes que forjan esa desigualdad y en las normas que establecen derechos y las políticas públicas que contribuyen a materializarlos.

En este punto de discusión es donde recurrimos y nos posicionamos en una perspectiva más amplia de entender la igualdad desde la aportación teórica de la interseccionalidad. Tal y como plantea Patricia Hill Collins, una de las autoras más reconocidas en esta perspectiva, la interseccionalidad es una herramienta analítica que ofrece a las personas un mejor acceso a la complejidad del mundo y de sí mismas (Hill Collins y Bilge, 2019).

Esta perspectiva interseccional nos debe servir de herramienta analítica y prospectiva para acercarnos al estudio de las políticas púbicas de género y para cambiar su orientación para avanzar en la igualdad real. En los inicios de la tercera década del milenio donde nos encontramos ahora, entendemos que las políticas públicas de igualdad se deben construir desde la mirada interseccional de la desigualdad (Tasa y Villar, 2020) para conseguir la inclusión de todas las personas, sin delimitarla a grupos sociales o colectivos concretos.

Como afirman Subirats y Gomà (1998) toda política pública va unida a mecanismos de asignación pública de recursos y oportunidades entre los diferentes grupos sociales con intereses y preferencias en conflicto. Las políticas públicas son, en consecuencia, espacios públicos en disputa y realidades en evolución en función de los impulsos y la capacidad transformadora de los grupos que las promueven y de las dinámicas dominantes en la sociedad en cada momento concreto. De manera práctica y operativa, consideraremos, como hacen Subirats y Gomà (1998), que una política pública es toda acción producida por una autoridad pública tras tomar una decisión con una intención definida y movilizar recursos de todo tipo para la consecución de los objetivos explícitos o implícitos

que se pretenden. Entendiendo, además, la política es tanto lo que se hace como lo que no se hace deliberadamente por parte del poder público.

Los asuntos públicos, la definición de los problemas, la orientación de las políticas, las alternativas en competición, los grupos antagonistas existentes, los disensos y los consensos que cada decisión genera, su implementación, su éxito y su fracaso dependerán de multitud de factores y de los sistemas de apoyo o rechazo que se produzcan en cada momento y en cada sociedad. La realidad de toda política pública es cambiante y el cambio no tiene, necesariamente, una dirección ascendente y de progreso continuado (Riechmann, 2016; Han, 2019).

2. EVOLUCIÓN EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA IGUALDAD EN EL ESTADO ESPAÑOL

Nuestra intención no es llevar a cabo un análisis exhaustivo de las políticas de igualdad en el estado español en el período de monarquía parlamentaria que va desde las primeras elecciones con garantías democráticas de 1977 hasta la actualidad. Ni tampoco considerar cuales han sido los cambios en los sistemas de actores públicos de las políticas de igualdad en el estado español en este tiempo, o sobre el impacto social y las dinámicas colectivas de dichas políticas. Nuestra voluntad en este artículo es plantear una reflexión, abierta a discusión, sobre las diferentes etapas de dichas políticas, su caracterización básica y el ámbito principal de actuación.

La dictadura totalitaria nacional católica del franquismo estableció un sistema legal absolutamente opresivo e indigno sobre las mujeres. En prácticamente todos los aspectos de la vida cotidiana privada, social y pública la mujer pasó a ser un sujeto profundamente subordinado al hombre. Las mujeres necesitaban de un permiso marital o autorización del marido para realizar actividades económicas, trabajar, tener propiedades, abrir cuentas bancarias o incluso viajar fuera de España. El adulterio y el abandono del hogar eran delitos significativamente más graves para las mujeres que para los hombres, la violencia contra las mujeres estaba justificada de manera implícita, el matrimonio era obligatoriamente católico, salvo en los casos en que las dos personas que contraían

el matrimonio fueran de religión no católica, en cuyo caso se admitía el matrimonio civil. La separación matrimonial sólo era posible a través del complejo y económicamente muy caro proceso de anulación establecido dentro de la Iglesia Católica. Mientras que el aborto voluntario era considerada un delito regulado en el código penal (Morcillo Gómez, 2012).

No es de extrañar que en el franquismo crepuscular (1973-1975) y en los años de la transición política a la monarquía parlamentaria (1975-1982) los movimientos de mujeres centraran buena parte de sus demandas en la eliminación de la legislación contra la autonomía de la mujer. Así, en mayo de 1975, ser reformaron el Código Civil y el Código de Comercio y se suprimió la licencia marital para que las mujeres pudieran actuar de manera más autónoma en el ámbito económico. Pero, no será hasta la ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, cuando la mujer pase a tener unos derechos y deberes conyugales formalmente igualitarios dentro del matrimonio, ya que en ese momento el marido deja de tener la potestad sobre los bienes de la sociedad conyugal y la gestión pasó a corresponder conjuntamente a ambos cónyuges. Y, del mismo modo, no será hasta la reforma del Código Penal de mayo de 1978 cuando el adulterio deje de ser un delito y tanto este acto como el abandono del hogar dejen de tener un valor y unas consecuencias distintos para mujeres y hombres. (Morcillo Gómez, 2012; Nash, 2013).

Esta primera fase de las políticas de igualdad que se centra en la lucha por la superación de la subyugación de las mujeres mediante legislación franquista culminará con la aprobación de la Ley 30/1981, de 7 de julio, que modifica el Código Civil en lo referido al matrimonio y regula el divorcio en España. La ley del divorcio, una de las últimas regulaciones de este derecho en Europa occidental y no especialmente avanzada hasta su reforma de 2005, puede ser considerada la culminación de las luchas de las mujeres por conquistar legalmente mayor autonomía personal y colectiva en los primeros años de la democracia española. Esta primera fase de las políticas de igualdad dará lugar a iniciativas esencialmente regulativas y centradas principalmente en el establecimiento de derechos

civiles básicos mínimamente igualitarios y de cuestionamiento de las manifestaciones más extremas de patriarcado nacional católico.

Con posterioridad a este primer momento, en la primera mitad de la década de 1980, las reivindicaciones y los debates feministas tuvieron al derecho decidir sobre el propio cuerpo de las mujeres y el derecho al aborto inducido. No fue hasta la Ley orgánica 9/1985, de 5 de julio, de reformaba el Código Penal, cuando se despenalizó el aborto inducido en tres casos: por violación en las primeras 12 semanas, por malformaciones físicas o psíquicas del feto en las 22 primeras semanas, y por riesgo grave para la salud física o mental de la mujer embarazada durante todo el embarazo.

También entonces, concretamente en octubre de 1983, se crea el Instituto de la Mujer en la administración central, y de manera paralela comienzan a desarrollarse de manera incipiente en algunas comunidades autónomas las primeras unidades y departamentos con el objetivo específico de definir e impulsar políticas de igualdad, que comenzarán a articular sistemas de información y de atención pública especializada sobre derechos de las mujeres. También comenzó a denunciarse e incorporarse en la agenda pública el problema de los malos tratos y la violencia contra las mujeres, y se fomentaron estudios de conjunto sobre la situación de las mujeres, y progresivamente se articularon políticas específicas para las mujeres con un sentido estratégico y sistemático incipiente, unas políticas que crecientemente serán denominadas políticas de género. La incorporación del Reino de España a la Unión Europea en 1986 vinculará parte de las iniciativas con los debates europeos e internacionales, especialmente a lo largo de la década siguiente.

Las políticas de esta segunda etapa siguen siendo en buena medida regulativas y se desarrollan en el ámbito de los derechos civiles; pero incipientemente ponen las bases para una orientación hacia una concepción postmaterial y menos centrada en la urgencia de los cambios legales y más en la lucha por ganar autonomía personal de las mujeres y reducir los niveles de heteronomía de la sociedad patriarcal.

La siguiente etapa de las políticas de igualdad se desarrolla durante la década de 1987-1996, está caracterizar por ser el momento en el que las

políticas públicas de género comienzan a ser políticas institucionales y de gobierno con una orientación mínimamente estratégica. El Instituto de la Mujer del Gobierno de España y los primeros institutos autonómicos (Andalucía 1988, País Vasco 1988, Comunidad Valenciana 1988, Cataluña 1989, Galicia 1991, Aragón 1993 o Extremadura 1994) y los servicios administrativos de otras autonomías tienen un protagonismo creciente.

Debe destacarse, en este sentido, porque fue un modelo de referencia en esta etapa, los dos primeros planes de igualdad de oportunidades para la mujer (PIOM) del Instituto de la Mujer estatal. El I PIOM (1988-1990) fue elaborado y presentado públicamente en 1987 y pretendía mejorar la situación social de las mujeres mediante 120 medidas concretas agrupadas en seis áreas de actuación: igualdad en el ordenamiento jurídico; familia y protección social; educación y cultura; empleo y relaciones laborales; salud; cooperación internacional y asociacionismo.

Manteniendo los objetivos del primer plan, el II PIOM (1993-1995) y los primeros planes integrales autonómicos de igualdad tuvieron como finalidad primordial avanzar desde la igualdad formal hacia la igualdad real, mediante medidas de acción positiva especialmente orientadas hacia los ámbitos de la educación, la formación y el empleo. Entendiendo que, de ese modo, las mujeres aumentarían su capacidad de autonomía y podrían tener una participación libre y activa en el mundo de la cultura, del trabajo y de la política.

En este momento la preocupación por la violencia de género se incorpora plenamente a la agenda social, mediática y política, y el debate sobre las cuotas y la presencia de las mujeres en los órganos de representación política y en los gobiernos se abre paso, cada vez con más fuerza, en el debate político, singularmente de las fuerzas progresistas y de izquierdas, y en menor medida entre las formaciones conservadoras. Los ámbitos de las políticas girarán en torno a los derechos sociales, las políticas de bienestar y los derechos políticos, con políticas de tipo distribuitivo y progresivamente identitarias y postmateriales y planteando, por vez primera, la distancia existente entre la igualdad legal-formal y la igualdad material.

La etapa siguiente, 1997-2003, con cambios políticos en el gobierno central y en buena parte de los gobiernos autonómicos, es el momento de la institucionalización de las políticas de igualdad, especialmente en el período de 1997-2000, que coincide con el III PIOM que tuvo como objetivo primordial promocionar la participación de las mujeres en todas las esferas de la vida social y política entendiendo que, sin su participación, era imposible materializar la igualdad y el desarrollo social de las mujeres.

La institucionalización de las políticas supone que, en este momento, a pesar del cambio del partido gobernante, las instituciones de gobierno asumen buena parte de las principales líneas formales de actuación de las décadas anteriores como propias y no conflictivas. Es un fenómeno común en toda política pública, que no debe ser entendido como ausencia de debate y de cambio en las políticas.

En los años siguientes (2000-2003), desde gobiernos conservadores autonómicos (Murcia, Castilla y León o Galicia, entre otros) y con apoyo del Gobierno de España se promoverán redes de apoyo a la maternidad y a las mujeres embarazadas como formas de reducir el número de abortos, a la vez que se aprueban leyes para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras (1999), de protección de las víctimas de la violencia doméstica (2003), valoración del impacto de género en las disposiciones normativas del gobierno (2003), o las primeras leyes de igualdad autonómicas, promovidas generalmente por gobiernos conservadores: Navarra (2002), Castilla y León (2003), Comunidad Valenciana (2003), Galicia (2004) o País Vasco (2005). La insitucionalización no supone, sin embargo, una orientación idéntica de las políticas como pone de manifiesto el IV PIOM, escasamente innovador y seguidista en las líneas generales de la Estrategia Marco Comunitaria sobre la Igualdad entre Hombres y Mujeres (2001-2005). Las políticas en esta cuarta etapa se institucionalizan, pero se desarrollan también cada vez más en el ámbito postmaterial e identitario, y menos en el social y distributivo.

La siguiente etapa tiene tres hitos centrales y se incorpora claramente el concepto de género: la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de

medidas de protección integral contra la violencia de género, la Ley 12/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, que legalizará el matrimonio entre personas de un mismo sexo, la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y la Ley orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, que despenaliza la práctica del aborto en las 14 primeras semanas del embarazo. Se establece, de esta manera, la normativa de género de referencia en el estado español hasta el momento actual (García Campá y Ventura 2017).

La nueva etapa (2004-2010) está marcada esencialmente por la ley de igualdad de 2007 y por el I Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres (PEIOMH) para 2008-2011, que siguiendo la ley de igualdad se plantea objetivos en consonancia con la norma como, por ejemplo: redefinir el modelo de ciudanía que integre por igual de manera colectiva a las mujeres y los hombres; el empoderamiento de las mujeres en el sentido de conseguir el acceso de mujeres a los puestos directivos; integración transversal de la dimensión de género en todas las políticas públicas la actuación de los poderes públicos; y hacer posible la inclusión de las mujeres en los procesos de innovación científica y tecnológica. Todo ellos a través de distintos ejes temáticos que pretendían abarcar toda la realidad social.

La política de igualdad trata de combinar aspectos postmateriales con la ampliación directa de derechos políticos y civiles, y, de manera paralela, de derechos sociales. En un sentido amplio las políticas tratan de ser redistributivas, sin abandonar las lógicas identitarias de etapas anteriores.

La última de las etapas de las políticas púbicas es una etapa de continuidad, exploración de los límites del impulso de la etapa anterior e intentos de nuevos ámbitos normativos en torno a la igualdad de género, unida a la reconsideración de la cuestión de género y de las políticas de igualdad, a la vez que se abren los debates sobre la necesidad de volver a materializar las políticas de género y poner a la vida y las realidades físicas como centro de las políticas públicas de género y de todo tipo.

La Ley Orgánica 3/2007 es un punto de inflexión que creó un marco normativo en el tratamiento de la igualdad entre mujeres y hombres de manera integral; pero, prácticamente desde el día siguiente a su aprobación conoció un proceso de ampliación, complementación y ampliación de objetivos por parte de la legislación autonómica (Venegas, Villar y Santos, 2019; Tasa y Villar 2020). Las leyes de igualdad de Andalucía (2007), Navarra (2009), Canarias (2010), Castilla-La Mancha (2010), Asturias (2011), Extremadura (2011), Cataluña (2015), Islas Baleares (2016), Aragón (2018), posteriores a la ley estatal de igualdad, intentan avanzar en una legislación propia ambiciosa que tratan de ser más sistemáticas y detallistas en algunos de los preceptos de la ley de igualdad estatal de 2007.

Pero, cabe destacar que no estamos ante dinámicas contradictorias. En la mayoría de las ocasiones se trata de un aumento de los aspectos volitivos o de *soft law* en las normas autonómicas, a la vez que se exploran formas para intentar el control legal y sociopolítico de su aplicación mediante la regulación de regímenes sancionadores, la tipificación de derechos que hay que garantizar jurídicamente y el seguimiento de los indicadores de igualdad y de algunos aspectos de las políticas públicas. Prestándose una atención especial, igualmente, a las políticas distributivas mediante ayudas y subvenciones en muchas de las leyes, y a las políticas de fomento y a las de redistribución de poder político y capacidad de decisión entre mujeres y hombres, así como referencias legales a la lucha contra la brecha salarial y de acceso a las tecnologías digitales.

Muchos de estas innovaciones legislativas autonómicas en estos momentos están recogidas en los planes autonómicos de igualdad y en el II PEIOMH para 2014-2016 que tenía como ejes centrales de actuación para alcanzar la igualdad real actuar en el ámbito laboral y lucha contra la discriminación salarial, avanzar en formas para conciliar la vida personal, laboral y familiar y la corresponsabilidad en la asunción de responsabilidades familiares, erradicación de la violencia contra la mujer, conseguir la participación igualitaria de las mujeres en los ámbitos político, económico y social, la educación en igualdad, e integrar el principio de igualdad en las distintas políticas y acciones del Gobierno y en todas las políticas públicas.

Mientras que progresivamente, desde 2009 (Navarra) hasta la actualidad, en la mayoría de las comunidades autónomas se legisla y se multiplican las políticas públicas contra la discriminación por razón de identidad de género, y a favor del reconocimiento de los derechos de las personas transexuales, los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y transfobia, y el derecho a la identidad y a la expresión de género.

Estas normas y las políticas públicas específicas se producen de manera paralela y sin interferencias con las políticas de igualdad entre mujeres y hombres. Con todo, a finales de la década de 2010 e inicios de 2020, se están comenzando a producir debates que implican algún tipo de interferencia entre las políticas de igualdad de oportunidades a favor de las mujeres y las políticas de no discriminación de las mujeres trans. El debate de actualidad político y social en este sentido está produciendo enfrentamientos explícitos entre distintas posiciones dentro del movimiento feminista y plantea un reto pendiente de abordar estas fricciones en las políticas públicas.

Aún así, la última década, que coincide con la última etapa de las políticas públicas en materia de género está muy condicionada por la orientación de las políticas que estableció la ley de igualdad estatal, por el contexto de crisis económica y por las estrategias para materializar los derechos que establecía la ley de igualdad, que a menudo eran más volitivos que imperativos mediante políticas identitarias, redistributivas, regulativas y distributivas y estableciendo un marco de actuación que trata de ser global, no específico y sistemático en términos generales, de acuerdo con los planes de igualdad, pero con dificultades crecientes para materializarse.

3. LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL PARA ABORDAR LAS DESIGUALDADES

La perspectiva interseccional permite abordar las desigualdades de manera compleja y es una perspectiva que ha logrado una progresiva presencia e influencia, tanto en el ámbito académico como en los movimientos sociales ligados principalmente al feminismo. Entender la

desigualdad social de manera compleja es el fundamento para acercarnos a la interseccionalidad, que va más allá de comprender y dimensionar una razón de desigualdad. Es una afirmación elemental, pero no por ello poco relevante, puesto que en los abordajes epistemológicos y metodológicos de las desigualdades no siempre se contempla esta idea de la complejidad de la desigualdad como un entramado de diversas razones, de diversos motivos de desventaja y opresión.

La perspectiva interseccional permite entender e intervenir en este entramado y, aunque no ha existido siempre, ya puede ser considerada como una perspectiva que cuenta con un amplio campo de estudio, de especialistas y de activistas que la reclaman como metodología de acción y de definición de política en las organizaciones sociales desde hace unas décadas. Sin embargo, existe una clara heterogeneidad de lo que hoy en día se entiende por interseccionalidad.

Veamos, pues, en primer lugar, algunas referencias básicas a su origen y evolución para, a continuación, ubicarla más concretamente como aportación clave en nuestra sociedad para gestionar la diversidad y hacer frente a la desigualdad defendiendo la necesidad de su democratización como herramienta para el análisis y la praxis críticas.

3.1. Notas breves sobre orígenes de la perspectiva interseccional

Los textos que tratan la perspectiva interseccional suelen iniciarse haciendo referencia a la jurista feminista afromericana Kimberlé Crenshaw a quién se le debe el término interseccionalidad, que imprime en 1989. Crenshaw destaca que la interseccionalidad hace referencia a un sistema complejo de estructuras de dominación que son múltiples y simultáneas, destacando cómo el cruce, la intersección, de género y raza dan lugar a formas simultáneas de opresión en las mujeres negras en el contexto de Estados Unidos.

Con el ilustrativo título *Mapping the margins* (1991), es decir, en su traducción de 'cartografiar los márgenes', Crenshaw expone cómo las iniciativas feministas y las antirracistas se pronuncian no de una manera incluyente, cuando, sin embargo, "podemos ver que, en las vidas reales

de las personas, el racismo y el sexismo se cruzan, esto no es así en las prácticas feministas y antirracistas" (Crenshaw, 1989: p.88). Y lo desarrolla haciendo alusión a 'identidades interseccionales', un concepto potente para entender la perspectiva que defiende y que recogemos aquí. Esas identidades interseccionales están configuradas más allá de los márgenes tradicionales de discriminación racial o de género. La intersección de esas discriminaciones, de manera mutua, dan lugar a "aspectos estructurales y políticos propios de las violencias contra las mujeres de color" (ibídem, p. 89).

Estos textos, considerados fundacionales de la perspectiva interseccional por acuñar el término y el inicio de su recorrido epistemológico, mantienen lógicamente una vinculación estrecha con aportaciones precedentes de los feminismos negros. Es una reivindicación frecuente cuando se trata la propuesta interseccional. Autoras como Angela Davis o bell hooks, anteceden a Kimberlé Crenshaw y no pueden dejar de mencionarse cuando se trata de dibujar las aportaciones que reclaman una atención a las discriminaciones entendidas como el cruce de diversos ejes de desigualdad. Es una herencia nominativa y sustantiva.

Trazar genealogías siempre es un reto complejo y delicado y "va más allá de identificar en el pasado las huellas de un saber o perspectiva" (Viveros, 2016). Pero ese pasado nos ayuda a recoger el hilo de la construcción epistemológica, al mismo tiempo que reconocer las aportaciones anteriores de las precursoras. En este sentido, algunos trabajos que tratan los orígenes de la interseccionalidad se remontan a un contexto de esclavismo negro retomando la voz de Sojourner Truth, quien, en su discurso en la convención de mujeres en Akron, Ohio, en 1851, interrogaba al auditorio desde su posición de mujer negra y esclava mediante la expresión, convertida en icono: *Ain't I a woman?* (¿No soy yo una mujer?).

Los orígenes de la interseccionalidad se remontan a ese pasado de esclavismo negro, y no se reducen a Norteamérica, ni a Europa, porque podemos considerarlo un fenómeno más global, del Sur Global. Siguiendo el trabajo de Patricia Hill Collins, importante referente en la propuesta interseccional, en su libro *Interseccionalidad* (2016), que firma junto a

Silma Birge, mencionan el trabajo de Deepika Sarma quien hace un reconocimiento a Savitribai Phule considerada una importante feminista de primera generación de la India moderna. Savitribai Phule, nos dice Sarma, fue una auténtica defensora de los derechos de las mujeres y contra las opresiones de las castas. Las categorías de interseccionalidad que combatió Phule fueron el género, la casta, la religión y la desventaja económica. Como concluye Sarma: "(Phule) entendió la interseccionalidad" (Sarma, 2015, citada en Hills Collins y Bilge, 2016:15).

Desde el esclavismo negro, donde las mujeres vivían doblemente la opresión podríamos ir recorriendo una multitud de casos y contextos para aprender de esas opresiones múltiples, generadas por el pasado colonial (y no superado). Desde Norteamérica, pasando por Sudamérica, la India, el continente africano, y tantos otros rincones y contextos donde encontraremos referentes de personas que han hecho frente a esas opresiones y que han ido construyendo pensamiento y acción para el feminismo descolonial. Incluso podríamos detenernos en el caso español para revisar cómo se ha ejercido y se ejerce la opresión histórica en el caso del pueblo gitano y cómo la interseccionalidad puede ayudarnos a deconstruir la relación con esa cultura histórica y cómo lo está abordando el feminismo gitano.

La vinculación entre interseccionalidad y feminismo descolonial es una línea epistemológica y activista potente que subraya que las mujeres no son una categoría homogénea, que sus opresiones deben entenderse y abordarse desde el cruce de diversas razones de discriminación. El feminismo descolonial cuestiona el feminismo hegemónico occidental, construido desde Europa, eurocentrista, y que no discute sus raíces coloniales. En los últimos años el feminismo descolonial (o decolonial) va adquiriendo presencia en los círculos académicos y activistas. Tal y como lo define Yuderkis Espinosa "es un movimiento en pleno crecimiento y maduración que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo dado lo que considera su sesgo occidental, blando y burgués" (2014:7).

El feminismo descolonial además de sumarse a la crítica compartida con el feminismo europeo o, desde la crítica, eurocéntrico, de la opresión del

patriarcado, reclama una revisión del componente racista y colonialista del denominado feminismo hegemónico.

En esta línea la interseccionalidad es también cuestionada por el feminismo descolonial de una manera contrahegemónica. Desde esta propuesta "la clase social, la raza, el género y la sexualidad son considerados sistemas de opresión que forman parte del proceso colonial llevado desde Europa al resto del mundo" (Cubillos, 2014:268).

La perspectiva interseccional ha penetrado disciplinas y marcos de interpretación y por ello en los últimos años está obteniendo una mayor repercusión. Aumentan los artículos publicados y los simposios y congresos que tratan la perspectiva, desde posiciones más o menos convergentes. En Estados Unidos sigue publicándose en mayor medida trabajos sobre interseccionalidad, especialmente por mujeres de color (*women of colour* en el original en inglés) y considerando principalmente los factores de género y raza para analizar las opresiones y la discriminación social (Mügge et al, 2018).

3.2. Democratizar la interseccionalidad

Nuestra sociedad está construida a partir de un orden social. Este orden establece que las personas ocupan posiciones sociales distintas. Por tanto, las relaciones de poder funcionan como principio de estructuración de este orden social jerárquico. Poder e interseccionalidad van de la mano: la perspectiva interseccional tiene que revisar las relaciones de poder que se producen en una sociedad diversa.

En las propuestas interseccionales las relaciones de poder se deben entender desde una perspectiva mutua, es decir, que se influyen mutuamente y tienen que analizarse a través de sus interacciones. Esta idea expresada en palabras de Patricia Hill Collins y Sirma Bilge viene a decir que "las vidas e identidades de las personas normalmente están determinadas por muchos factores que se influyen de forma mutua y diversa" (2016: 35), como "sistemas de poder conectados". Nos parece muy relevante esta indicación, porque en el marco interseccional "no existe un

sexismo ni un racismo puros, más bien, las relaciones de poder del racismo y el sexismo adquieren sentido en la relación de uno y de otro" (ibídem, p. 35).

Una segunda idea sobre interseccionalidad y poder apuntada por estas autoras y que tiene también gran relevancia es que las relaciones de poder deben analizarse entre los ámbitos del poder, es decir el estructural, el disciplinario y el interpersonal. Estos tres ámbitos pueden ser analizados para examinar las relaciones de poder. Así pues, "la observación de cómo funciona el poder en cada ámbito puede arrojar luz sobre la dinámica de un fenómeno social de mayor envergadura" (ibídem, p. 36).

La reivindicación del reconocimiento de la diversidad es una reclamación de minorías y colectivos que con sus propuestas y activismos ponen el acento en la existencia de discriminaciones y la demanda de mejores condiciones y políticas para implementar la igualdad de trato.

Junto al concepto de discriminación interseccional aparecen frecuentemente otros términos como son 'discriminación múltiple' o 'discriminación aditiva'. Tienen un sentido análogo, pero no idéntico: la discriminación múltiple secuencial hace referencia a cuando una persona sufre discriminación por diferentes motivos en momentos diferentes. En cambio, cuando una persona es discriminada en el mismo momento por diferentes razones estamos ante una discriminación múltiple aditiva. Sin embargo, la discriminación interseccional añade un resultado cualitativamente diferente, sinérgica, porque no hace referencia al ejercicio teórico y práctico de sumar razones de discriminación. Esta naturaleza sinérgica de la discriminación desde un sentido interseccional hace más complejo la comprensión de esta discriminación y actuar sobre ella.

Es recurrente leer en la literatura especializada que la intereseccionalidad es una propuesta que no es únicamente propia del ámbito académico, sino que forma parte de los movimientos sociales, por lo que puede ser empleada como herramienta analítica para dar visibilidad a problemas silenciados (Mügge et al, 2018). Esta capacidad remarca su aportación como identificador de esas desigualdades y opresiones silenciadas, invisibilizadas. Esta capacidad nos parece muy relevante en una sociedad de

raíz diversa, pero que por sus procesos y relaciones de poder intenta homogenizar y hegemonizar sin reconocer siempre las desigualdades múltiples y sinérgicas.

La interseccionalidad entendida como una herramienta de análisis que puede tener en cuenta más de una forma de opresión simultánea (Kryllos, 2020) nos aporta la capacidad de llevar a cabo una aproximación crítica a la realidad social, para desenmascarar las discriminaciones, pero también debe llevarse a cabo, consideramos, a través de una continua reflexión autocrítica, para evitar despolitizarse y no caer en un "mantra multiculturalista" (Viveros, 2016). Ello nos puede llevar a considerar sumarlo todo, de manera aditiva, desdibujando los principios básicos de la perspectiva interseccional.

Terminamos este apartado sumándonos al reclamo planteado por Patricia Hill Collins y Sirma Bilge de democratizar la interseccionalidad, con la voluntad de:

> No dar por sentado que la historia negra solo interesa a los estudiantes afromericanos, ni que los jóvenes LGTB son los únicos a los que les interesa los estudios queer, ni que la interseccionalidad vale para cualquier Democratizar la interseccionalidad (Hills Collins y Bilge, 2016, p. 38)

Democratizar la interseccionalidad implica, a nuestro entender, no caer en recurrentes formas de apropiación que nos recuerdan a otros posicionamientos contrarios al feminismo o distintos a cómo nosotras entendemos el feminismo. Apropiarse de la interseccionalidad como una propropuesta epistemológica, de praxis crítica y de reivindicación activista asociándola a las categorías de negra, de blanca, de norte o de sur, de heteronormativa y así hasta una larga lista de categorías es una contradicción de principio fundamental. Ésto no conlleva ignorar los orígenes, situados en los feminismos negros y desarrollados desde el feminismo decolonial, principalmente, y, por supuesto, visibilizar autoras que han sido veladas por su propia condición de doble o triple opresión. Con ello, no nos referimos a borrar las diferencias en las formas de opresión, porque ello conllevaría a una contradicción de la propia perspectiva in-

terseccional. La interseccionalidad será más rica si suma voces, posiciones, miradas y con ese sumar intentar avanzar hacia una finalidad última que es la promoción y logro de la justicia social feminista para todas las personas.

4. CONCLUSIONES

Como cualquier política pública, las políticas de igualdad del estado español han seguido diferentes fases o estadios evolutivos desde que España se convierte en una monarquía parlamentaria hasta la actualidad. Una evolución que va unida a los debates y a las movilizaciones del movimiento feminista en estas últimas cuatro décadas y media.

Como hemos visto, un primer momento de las políticas de igualdad (1977-1982) se centró en la reivindicación de la igualdad civil básica, el derecho al divorcio y en la superación de la penalización especial que sufrían las mujeres en el totalitarismo nacional católico franquista. Conseguidos estos objetivos, el siguiente momento (1983-1986), se orienta a la garantías sobre la propia disposición del propio cuerpo por parte de las mujeres y la legalización del derecho al aborto.

La etapa posterior (1987-1996) se corresponde con la incorporación de la política de igualdad a las instituciones y los intentos de sistematizar medidas y hacerlas transversales a todas las áreas de gobierno mediante institutos de la mujer y planes de igualdad, y todo ello a la vez que se incorpora al debate público el problema de la violencia de género y la preocupación por la infrarrepresentación social y política de las mujeres.

En los años siguientes (1997-2003), con el cambio de partidos en el gobierno central y en muchos de los gobiernos autonómicos, las políticas de igualdad se institucionalizan, se consolidan muchas actuaciones anteriores y las políticas de igualdad se diversifican en función del partido en el gobierno y de los distintos sistemas de valores en disputa.

La siguiente de las etapas (2004-2010) da lugar a cambios significativos en materia de derechos sociales, civiles y políticos a través de leyes básicas como la ley de igualdad, la de legalización de los matrimonios de un mismo sexo, el cambio en la ley del aborto o la aprobación de una ley

específica e integral contra la violencia de género. Un sistema legislativo que, en muchos aspectos, suponen la conclusión de buena parte de las luchas y demandas feministas dominantes en las décadas anteriores.

Por eso, los debates que tienen lugar en la etapa siguiente de las políticas de igualdad (2010-2020) abren progresivamente dimensiones nuevas que, sin poner en duda las conquistas realizadas en las décadas anteriores, destacan la distancia existente entre la igualdad formal recogida en las leyes de igualdad y la igualdad real, e ponen el acento en algunas limitaciones de la propia concepción de la igualdad que había sido la dominante hasta el momento. Por ello las iniciativas legales y de políticas de estos años serán crecientemente más complejas y han ido acumulando perspectivas y nuevos problemas a superar para conseguir la igualdad, entendido el concepto de una manera más integral y completa.

Entre estas nuevas perspectivas, destaca de manera singular, la perspectiva interseccional que tiene sus orígenes en el feminismo negro y decolonial; y que progresivamente ha ido desarrollando un corpus analítico sistemático, gracias al cual está llamada a ocupar una posición determinante en los próximos años en la redefinición de la orientación de las políticas públicas de igualdad.

Al fin y al cabo, como hemos dicho, la interseccionalidad entendida como una herramienta de análisis que puede tener en cuenta más de una forma de opresión simultánea permite un mejor conocimiento de la realidad social y de la propia condición de todas las mujeres. Es, en definitiva, un instrumento reflexivo y autorreflexivo y, por ello, útil para generar conocimiento crítico y para generar politización, debate plural y democratización de las políticas de igualdad. Un democratización que supone utilizar la perspectiva interseccional para dar poder, es decir capacidad de debatir y de decidir, a todas las personas que sufren diferentes formas de opresión y dominación.

5. BIBLIOGRAFÍA

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 140, 139-167.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43 (6), pp. 1.241-1.299.

Espinosa Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. El Cotidiano, 184, 7-12. Recuperado de http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/18402.pdf

Gomà, R., Subirats, J. (1998). Políticas públicas en España : contenidos, redes de actores y niveles de gobierno. Barcelona: Ariel.

Han, B. C. (2019). La sociedad de la transparencia. Barcelona: Herder Editorial.

Hill Collins, P., Bilge, S. (2019). interseccionalidad. Madrid: Morata.

Kyrillos, G. M. (2020). Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. Revista Estudos Feministas, vol. 28 issue 1.

Morcillo Gómez, A. "Españolas con, contra, bajo, (d)el franquismo", Revista Desacuerdos, nº 7, 2012, págs. 42.63.

Mügge, L. et al. (2018), Intersectionality and the politics of knowledge production. European Journal of Politics and Gender, 1(1–2), 17–36.

Nash, M. (Ed.) (2013). Represión, resistencias, memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista, Granada.

Riechmann, J. (2016). Ética Extramuros. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Tasa Fuster, V., Villar-Aguilés, A. (2020). Igualtat inclusiva: Cap a una nova llei valenciana d'igualtat. Valencia: Fundació Nexe, Riu Rau Editors.

Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Almeida Santos, S. (2019). «Sex and Gender Equality Policies in Education in Three Southern European Societies: the cases of Andalusia and Valencian Community (Spain) and Portugal». Revista Española De Sociología, 29(1). Disponible en línia: https://doi. org/10.22325/fes/res.2020.09

García Campá, S., Ventura, A. (2017). «Hacia una nueva dogmática del derecho a la igualdad efectiva de mujeres y hombres», en Asunción Ventura Franch y Santiago García Campá (dir.). El derecho a la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Una evaluación del primer decenio de la ley orgánica 3/2007. Madrid, Thomson Aranzadi.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, 52, 1-17. DOI: 10.1016/j.df.2016.09.005

LENGUAJE INCLUSIVO

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN DIFERENTES ÁMBITOS DE LA ABOGACÍA, CON ESPECIAL CONSIDERACIÓN DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE 2019

Dr. Fernando Centenera Sánchez-Seco
Universidad de Alcalá, España

RESUMEN

A lo largo de las décadas más recientes el lenguaje inclusivo ha ido permeando en diferentes parcelas del mundo del Derecho. Así, por ejemplo, en la normativa, administrativa o judicial. Numerosos estudios dan cuenta de ello, pero al menos hasta donde llegamos a conocer, la cuestión apenas se ha tratado en lo que respecta a los ámbitos relacionados con la profesión de la abogacía.

El objetivo de este trabajo es precisamente estudiar la presencia del lenguaje inclusivo en el contexto citado recientemente. Con ello no pretendemos abarcar una relación exhaustiva de manifestaciones, un proyecto quizá más propicio para otro tipo de trabajo, sino considerar aquellas que puedan ofrecer una muestra del estado de la cuestión en la parcela que nos interesa.

Desde la perspectiva metodológica, en primer lugar nos referimos a numerosos ámbitos relacionados con la abogacía, en los que se aprecia la presencia del lenguaje inclusivo. Este desarrollo también contextualiza la redacción del Código Deontológico de la Abogacía Española (en adelante CDAE) de 2019, del cual nos ocupamos después, e informa de sus impulsos. Los contenidos en este punto se plantean a partir de referencias de hemeroteca y búsquedas en webs de entidades relacionadas con la abogacía. A continuación, dedicamos una atención especial al CDAE recientemente aprobado, analizando los recursos que hacen posible el lenguaje inclusivo en su redacción, planteando comparativas con respecto al texto del CDAE precedente, y formulando propuestas de mejora.

En cuanto a los resultados y conclusiones, cabe señalar que desde hace algunos años el lenguaje inclusivo está apareciendo en diferentes ámbitos de la abogacía. Más allá de lo que pueda tener de informativo, el dato cobra relevancia si se tiene en cuenta que casi es lugar común ver en la implementación un ejercicio meramente parcial y ocasional. Más concretamente, podemos decir que el lenguaje inclusivo se viene considerando en varios eventos (jornadas, cumbres, etc.), y que está apareciendo en las denominaciones de diversas entidades. Especialmente representativo de esto último es el caso de numerosos Colegios profesionales, con las consiguientes modificaciones en sus estatutos. Más allá de ello, en varios de estos Colegios, así como en el Consejo General

de la Abogacía Española, se están desarrollando planes de igualdad que asumen el compromiso con el lenguaje inclusivo, materializado en guías para el ámbito administrativo.
Especialmente destacable es la implementación del lenguaje inclusivo en el texto del CDAE, pues con ello llega a una parcela más, la del *soft law*. En la práctica llevada a cabo se utilizan numerosos recursos, estando entre los más representativos las construcciones con pronombre relativo. No obstante, también es cierto que podría mejorarse, bien recurriendo a opciones utilizadas en el propio texto, bien con otras que conducen al mismo resultado.
La implementación viene acompañada ocasionalmente del debate y del rechazo. Además, en el caso de las denominaciones de entidades no estamos ante una práctica mayoritaria. Sin embargo, la trayectoria que se observa en términos generales describe una tendencia ascendente, que avanza de forma paulatina; algo que, algunos años atrás, probablemente habría resultado impensable.

PALABRAS CLAVE

Abogacía, Código Deontológico de la Abogacía Española, Colegio de la Abogacía, Lenguaje inclusivo.

INTRODUCCIÓN

En nuestros días el lenguaje inclusivo puede observarse en diferentes ámbitos del mundo del Derecho. Uno de ellos es el normativo, donde la implementación se aprecia en disposiciones estatales, autonómicas y locales, que también en ocasiones solicitan la puesta en práctica en diferentes contextos (sobre ello Bengoechea, 2009, pp. 161, 162; Centenera Sánchez-Seco, 2010, pp. 45 y ss.; Centenera Sánchez-Seco, 2014, pp. 546-552). Lejos de desaparecer, esta práctica sigue presente en el ámbito señalado; así lo constatan noticias como la que anuncia el uso de un lenguaje inclusivo en el parlamento de Castilla-La Mancha (Sánchez Garzón, 2019, 23 de diciembre). Las propuestas de implementación han alcanzado también a la parcela administrativa (Oliva Blázquez, 2019, pp. 6, 7; Centenera Sánchez-Seco, 2010, pp. 29 y ss.; Centenera Sánchez-Seco, 2018, pp. 197-205), incluida la perteneciente al ámbito judicial, donde la Comisión de Igualdad del Consejo General del Poder Judicial conmina a aplicar varias directrices sobre el lenguaje inclusivo (Normas mínimas para evitar la discriminación de la mujer en el lenguaje administrativo del CGPJ, 2009). En lo referente a las sentencias

judiciales cabría señalar, teniendo en cuenta los estudios centrados en aquellas, que los resultados distan de ser satisfactorios (Rubio, 2016, pp. 20, 21).

Pero además de los ámbitos considerados, en los últimos años el lenguaje inclusivo empieza a estar presente en otras parcelas del mundo del Derecho que, al menos hasta donde llegamos a conocer, apenas se han considerado[34]. Una de ellas es la de la abogacía, en la cual centra la atención este trabajo, desarrollado en torno al objetivo y metodología que se consideran en el siguiente espacio.

1. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

Este trabajo tiene como objetivo analizar la presencia del lenguaje inclusivo en diferentes ámbitos de la abogacía. Con ello no se pretende presentar una relación de manifestaciones exhaustiva, que probablemente sería más apropiada para un estudio de características diferentes, sino considerar aquellas que puedan ofrecer una muestra representativa del estado de la cuestión en la parcela que nos interesa. Además de lo que pueda tener de informativo, el objetivo cobra relevancia si se tiene en cuenta que, prácticamente desde que aparecieron las primeras implementaciones del lenguaje inclusivo, la idea de su carácter meramente parcial y ocasional ha venido siendo recurrente. La aportación que aquí se presenta ofrece contenidos que invitan a reflexionar sobre lo anterior.

Desde el punto de vista de la metodología, en primer lugar consideramos numerosos ámbitos relacionados con la abogacía, en los que se solicita la implementación del lenguaje inclusivo, y se observa su puesta en práctica. Estos contenidos contribuyen también a contextualizar la redacción del Código Deontológico de la Abogacía Española (en adelante CDAE) de 2019, que analizamos posteriormente, al tiempo que dan cuenta de algunos de sus impulsos. En este desarrollo, tratando de seguir un orden cronológico, nos referimos a numerosos eventos cuyas

[34] No obstante, hemos localizado la siguiente propuesta, que hace referencia al cambio en la denominación de los Colegios y al lenguaje inclusivo en el CDAE: Abogacía en Red, 2019. Poco antes, Monasterio Chicharro (2015), reivindicaba lo primero.

temáticas se contextualizan en el ámbito de la abogacía, y a las denominaciones de diferentes entidades. En conexión con los contenidos anteriores, consideramos también varios documentos que muestran compromiso con la cuestión. En lo que respecta a las fuentes, el planteamiento presentado se desarrolla a partir de referencias de hemeroteca y búsquedas en webs de entidades relacionadas con la abogacía.

El trabajo dedica una atención especial al CDAE de 2019, pues su texto probablemente sea una de las manifestaciones más representativas de la implementación del lenguaje inclusivo en el ámbito que nos interesa. Concretamente, analizamos los recursos que hacen posible el lenguaje inclusivo en su redacción, planteamos comparativas con respecto al texto del CDAE precedente, aprobado en 2002, y desde una perspectiva valorativa ofrecemos algunas propuestas que podrían servir para mejorar el texto, avanzando en la línea iniciada.

2. EVENTOS

A lo largo de los diez últimos años el interés por el lenguaje inclusivo ha estado presente en numerosos eventos, organizados por varias instituciones relacionadas con la abogacía. Ofrece prueba de ello el *XXIII Congreso Estatal de Mujeres Abogadas*, celebrado en 2010 y organizado por la Coordinadora Estatal de Mujeres Abogadas, en colaboración con el Consejo General de la Abogacía Española (en adelante CGAE) y el entonces denominado Colegio de Abogados de Vizcaya. En él se dedicó una mesa redonda al "uso no sexista del lenguaje", en la cual la lingüista Teresa Meana puso de manifiesto la relevancia de "nombrar en femenino" (Abogacía Española. Consejo General, 2010, 30 de noviembre). En el mismo espacio también se planteó la siguiente opinión de algunas abogadas: la feminización del título de la profesión la rebaja y, por tanto, quita reconocimiento al trabajo que se realiza; se trata de una circunstancia que demuestra la desigualdad en la sociedad (Abogacía Española. Consejo General, 2010, 11 de octubre). Por otra parte, se consideró una cuestión que más adelante adquiriría dimensión práctica: la denominación de los Colegios profesionales (Abogacía Española. Consejo General, 2010, 11 de octubre).

Las reflexiones sobre el lenguaje inclusivo siguieron estando presentes en eventos posteriores, como, por ejemplo, la *III Cumbre Mujeres Juristas del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, celebrada en 2015. En su quinta conclusión, dedicada al lenguaje jurídico, se constatan las consecuencias del sexismo en ámbitos tales como la autoestima (Abogacía Española. Consejo General, 2015, 26 de octubre). La cuestión también se trató en la siguiente edición. En esta ocasión, Inés Herreros, presidenta de la Asociación contra Violencias Machistas Gafas Lilas, señaló que "los hombres se sienten discriminados con el uso de colectivos femeninos" (Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 2016, 21 de octubre); entendemos que en una argumentación en la que cabría apuntar la misma circunstancia con respecto a las mujeres y los colectivos masculinos. Del mismo modo, en la edición de 2017 una de las conclusiones versó sobre el tema que nos interesa, quedando formulada como sigue:

> "Lo que no se menciona no existe. Es necesario utilizar un lenguaje inclusivo sin renunciar a la corrección gramatical, porque es una herramienta indispensable para combatir el discurso que perpetúa la discriminación hacia las mujeres" (Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 2017, 27 de octubre).

En la lista de referencias también podemos tener en cuenta el *IV Congreso de Derechos Humanos de la Abogacía Española*, en el que se presentó una guía para la profesión con enfoque de género (Abogacía Española. Consejo General, 2017, 14 de diciembre), que consideraremos más adelante; o la jornada titulada *Abogacía en igualdad*, organizada por el CGAE. En esta última el lenguaje inclusivo estuvo presente en varios espacios, donde, por ejemplo, el periodista Álex Grijelmo constataría que el problema no está en el lenguaje, sino en su uso. Por su parte, la abogada Idoia Pérez Araiz remarcaría la necesidad de visibilizar a las mujeres con el lenguaje, solicitando también para ello el compromiso de los Colegios y las instituciones relacionadas con la abogacía (Abogacía Española. Consejo General, 2017, 10 de mayo).

Los ejemplos anteriores dan cuenta de numerosas solicitudes para implementar el lenguaje inclusivo, pero no se trata de una cuestión consensuada. Así lo constata, por ejemplo, el hecho de que diese lugar a

debate en el último evento citado (Abogacía Española. Consejo General, 2017, 10 de mayo).

3. DENOMINACIONES DE COLEGIOS PROFESIONALES Y OTRAS ENTIDADES

La presencia del lenguaje inclusivo en la parcela que nos ocupa también está apareciendo en las denominaciones de diferentes entidades. Especialmente interesante es el caso de los Colegios[35] profesionales, tanto por lo que está suponiendo la implementación en dicho ámbito, como por la trayectoria que describe.

Noticias de los años más recientes informan de que los Colegios de Albacete, Alicante, Barcelona, Bizkaia, Figueres, Gijón, Girona, Lanzarote, Lleida y Tarragona, tienen ya la denominación de "Colegio de la Abogacía". A esta relación debe sumarse el de Tortosa, hoy con el título de "Colegio de Abogados y Abogadas de Tortosa" (Abogacía Española. Consejo General, 2018, 19 de diciembre; Abogacía Española. Consejo General, 2018, 18 de abril)[36].

Lejos de quedar estancada, la tendencia descrita viene sumando otras implementaciones. A comienzos del año 2020 revisamos las webs de los Colegios existentes, y las búsquedas realizadas entonces presentaban cambios en las denominaciones de los de Álava (Decreto 42/2019, de 20 de marzo, por el que se aprueba el cambio de denominación del Ilustre Colegio de Abogados de Álava por el de Ilustre Colegio de la Abogacía Alavesa – Arabako Abokatuen Elkargo Ohoretsua), Reus y Sabadell. Conviene apuntar además que el cambio de denominación conlleva

[35] Sus denominaciones comienzan con la palabra 'Ilustre', omitida en el texto de este trabajo para facilitar la lectura. Doctrinalmente no existe unanimidad sobre la naturaleza de los Colegios. Por su parte, el Tribunal Constitucional contempla un carácter mixto, público o privado, en función de la cuestión que conozca. Desde esta perspectiva los Colegios no se consideran parte de la Administración, aunque se les otorga la "condición de poderes públicos a los efectos de la protección de los derechos fundamentales" (sobre estas cuestiones Garrido Suárez, H. M.ª, 2011, pp. 207-209).

[36] Según las fuentes consultadas, el procedimiento seguido es el de votación de las personas colegiadas (así, sobre el caso de Alicante, Abogacía Española. Consejo General, 2018, 18 de abril).

la modificación de los estatutos de los Colegios, quedando con ello reflejada la nueva fórmula en sus textos. A modo de ejemplo, pueden consultarse las siguientes referencias: Estatuts de l'Il·lustre Col·legi de l'Advocacia de Reus (2018); Resolució JUS/1545/2019, de 31 de maig, per la qual s'inscriuen al Registre de col·legis professionals de la Generalitat de Catalunya els Estatuts de l'Il·lustre Col·legi de l'Advocacia de Sabadell.

Por otra parte, la hemeroteca ha venido informando de otras propuestas de implementación, aunque de momento no se han hecho efectivas. Es el caso de los Colegios de Madrid (Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 2019, p. 7), León (Diario de León, 2018, 21 de junio), Sevilla y Oviedo (Glez de Aledo, 2019, 4 de marzo). Actualmente, la información recogida en sus webs no presenta cambios (respectivamente, a propósito de los tres primeros, Estatutos del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 2007; Resolución de 2 de diciembre de 2014, de la Secretaría General de la Consejería de la Presidencia, por la que se inscribe en el Registro de Colegios Profesionales y Consejos de Colegios de Castilla y León el Estatuto particular del Colegio Oficial de Abogados de León; Estatutos del Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla, 2004). Cabría, no obstante, señalar que la implementación podría estar en proceso. Podemos, por ejemplo, referirnos al *Plan de Igualdad de Género 2018-2022* del Colegio de Madrid, en cuyo texto se supedita el cambio a la aprobación por la Junta General, se cita entre los órganos gestores a la Comisión de Modificación de los Estatutos del Colegio, y se establece como plazo el intervalo de tiempo que figura en el título del documento (Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 2019, p. 7). Al parecer, ya está preparado el borrador de los nuevos Estatutos que incluirán el cambio de denominación del Colegio (Dorta Hermoso, 2020, 23 de julio).

A la finalización de este trabajo hemos comprobado que se han sumado a la relación precedente los Colegios de Ourense, Guadalajara y Gipuzkoa; siendo estos dos últimos los que han realizado la modificación más recientemente (Abogacía Española. Consejo General, 2020, 16 de septiembre). Como ya señalamos, el cambio en la denominación queda reflejado también en la redacción de los estatutos. En relación a ello debemos señalar que, en ocasiones, la implementación va más allá. Así lo

prueba la propuesta de redacción de los Estatutos del Colegio de la Abogacía de Gipuzkoa, en la que se percibe el cambio citado, pero también lenguaje inclusivo en otras partes del texto donde, por ejemplo, se recurre frecuentemente al uso de la barra en construcciones como "Abogados/as" o "compañeros/as" (Redacción completa de los Estatutos Colegiales con las modificaciones propuestas, [2020])[37].

A los contenidos anteriores cabría añadir otras propuestas para cambiar la denominación. Así, por ejemplo, la que procede del Colegio de Pamplona (Abogacía Española. Consejo General, 2020, 16 de septiembre).

No obstante, la implementación no se está haciendo efectiva en todo caso. En los Colegios de Oviedo y Santa Cruz de Tenerife las votaciones realizadas al efecto han dado como resultado mantener la denominación existente (Glez de Aledo, 2019, 4 de marzo; Europa Press, 2019, 15 de noviembre).

Además de los cambios constatados en lo que respecta a los Colegios profesionales, debemos señalar, siquiera brevemente, que el lenguaje inclusivo también se puede percibir en otras denominaciones, como las de los Consejos de la Abogacía de Castilla y León, Castilla-La Mancha, País Vasco, Galicia (Abogacía Española. Consejo General, 2020, 16 de septiembre) o Cataluña. La relación podría ampliarse con las implementaciones que se aprecian en la Confederación Española de la Abogacía Joven (Abogacía Española. Consejo General, 2018, 18 de abril), o la Asociación de la Abogacía Joven de Sevilla (Glez de Aledo, 2019, 4 de marzo).

4. PLANES Y GUÍAS

El cambio en las denominaciones que acabamos de considerar supone una práctica testimonial, que probablemente pudiera calificarse de inconsistente con la labor de las entidades en cuestión, si su compromiso

[37] Para una consulta del documento y sobre el proceso seguido en el cambio de denominación del Colegio en este caso, véase la información alojada en Ilustre Colegio de la Abogacía de Gipuzkoa (2020, 5 de febrero).

no fuera más allá. Sin embargo, al menos en algunos casos, las perspectivas alcanzan a otros ámbitos. Así lo demuestra nuevamente el *Plan de Igualdad de Género 2018-2022* del Colegio de Madrid, que en un apartado dedicado a las comunicaciones del Colegio, tanto externas como internas, establece lo siguiente:

> "Implantación del uso ordinario de un lenguaje inclusivo y no discriminatorio por razón de género en las comunicaciones verbales o escritas, documentos, publicaciones o publicidad de cualquier tipo que realice el ICAM" (Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 2019, p. 8).

Se trata de una apuesta por un lenguaje que no sea ambiguo y que visibilice a las mujeres del Colegio. Con tal objetivo se solicita evitar el masculino genérico, proponiendo diferentes alternativas a propósito de palabras como 'abogado' o 'colegiado'. En este último caso se recomienda, por ejemplo, el desdoblamiento, la barra ("colegiadas/os"), o la fórmula "miembros del colegio". En coherencia con todo ello, el cambio alcanza también a los formularios, ya sean materiales o telemáticos (Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, 2019, p. 8).

Otro ejemplo de compromiso con el lenguaje inclusivo en el ámbito que consideramos se percibe en el *Plan de Igualdad 2018-2021*, del Colegio de la Abogacía de Barcelona, en cuyo marco se ha presentado una guía de *Lenguaje Inclusivo y no Sexista*. Con ella se pretende concienciar sobre la discriminación en las comunicaciones y ofrecer recursos que hagan posible una comunicación libre de ambigüedades e inclusiva (Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona, sin fecha). De este modo, se considera que hay sexismo en el uso continuo del masculino genérico, la prelación de la palabra masculina a la femenina en todo caso, los duales aparentes, las inconsistencias en los tratamientos de cortesía, o la referencia a las mujeres como colectivo diferenciado, excluyéndolas de grupos específicos. Frente a todo ello, el documento presenta varias fórmulas para hacer posible el lenguaje inclusivo, que se consideran a propósito de la elaboración de diferentes documentos de carácter administrativo. Por otra parte, también incluye un glosario con numerosas opciones para sustituir palabras o expresiones (Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona, sin fecha).

Al menos en parte, en el impulso de acciones como las descritas entendemos que debe verse el compromiso del CGAE en la cuestión que nos ocupa. En su Estatuto, aprobado en 2013, ya se establecía que podría proponer a los órganos que tuvieran competencia para ello, las modificaciones que considerase oportunas para hacer efectivos los derechos de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En sintonía con ello, su primer *Plan de Igualdad* establecía el siguiente objetivo:

> "la igualdad de oportunidades y trato entre mujeres y hombres en todos sus procesos de gestión así como a su firme asentamiento en la cultura de la organización, eliminando con ello cualquier discriminación por razón de sexo" (Abogacía Española. Consejo General, sin fecha, pp. 3, 4).

Se trata de una de las medidas con las que el CGAE pretende ejemplificar el compromiso con la igualdad de género, en colaboración con los ochenta y tres Colegios profesionales. Más concretamente, el segundo objetivo del mismo documento, que se dedica a la "Comunicación interna y externa", recoge la siguiente acción:

> "Elaborar y difundir normas de estilo con enfoque de género para utilizar un lenguaje inclusivo e imágenes no sexistas en comunicaciones y documentos internos/externos del Consejo en todos los canales de difusión". (Abogacía Española. Consejo General, sin fecha, p. 17).

El compromiso se concreta en la elaboración de una guía de estilo que esté a disposición de toda la plantilla, y en un sistema de alerta en caso de incumplimiento. Por otra parte, el siguiente objetivo, dedicado al "Acceso al empleo, selección y reclutamiento", comprende la acción de "Emplear un lenguaje no sexista y neutro en todas las convocatorias de plazas, ofertas de empleo y anuncios en la denominación de los puestos" (Abogacía Española. Consejo General, sin fecha, p. 18).

Las búsquedas que hemos llevado a cabo, con vistas a localizar resultados de las medidas anteriores, no nos han conducido a una guía de estilo propiamente, pero sí hemos localizado una *Guía de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación para Colegios de la Abogacía*, impulsada por los aspectos señalados anteriormente. En ella se propone la elaboración

de normas de estilo para usar el lenguaje inclusivo en las comunicaciones verbales y escritas, así como publicaciones y publicidad libres de imágenes sexistas (Abogacía Española. Consejo General, [2019], p. 4).

Sin ánimo de exhaustividad, podríamos considerar también en este espacio otro documento al que aludimos anteriormente, a propósito de los eventos, titulado *Enfoque de Género en la Actuación Letrada. Guía práctica para la abogacía.* Como indica el propio enunciado, el recurso va dirigido al ejercicio de la profesión, y entre sus recomendaciones está la de usar el lenguaje inclusivo para hacer visibles a las mujeres (Martín González y Ocejo Álvarez, 2017, pp. 21, 22).

5. LA IMPLEMENTACIÓN DEL LENGUAJE INCLUSIVO EN EL CDAE

5.1. Cuestiones preliminares

Los apartados anteriores ofrecen muestra del interés por el lenguaje inclusivo en diferentes ámbitos de la abogacía, pero como ya adelantamos, en esta parcela merece una atención especial la redacción del CDAE aprobado en 2019. Detrás de su elaboración deben verse los impulsos que se vienen considerando a propósito de la práctica que nos ocupa en otras parcelas del Derecho: las recomendaciones de la UNESCO y del Consejo de Europa, las aportaciones de los estudios feministas, los planes de igualdad o las solicitudes normativas (sobre ello Bengoechea, 2009, p. 160; Centenera Sánchez-Seco, 2010, pp. 25-29, 41-45; Centenera Sánchez-Seco, 2014, p. 547). Pero además de ello, desde una perspectiva más inmediata pensamos que ha de tenerse en cuenta el contexto caracterizado por las manifestaciones presentadas en los apartados precedentes, en el cual se percibe de diferentes maneras el compromiso del CGAE[38] en la cuestión que nos ocupa. Es precisamente este órgano el

[38] Es el "órgano representativo, coordinador y ejecutivo superior de los Ilustres Colegios de Abogados de España y tiene, a todos los efectos, la condición de corporación de derecho público, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines" (Real Decreto 658/2001, de 22 de junio, por el que se aprueba el Estatuto General de la Abogacía Española, artículo 67).

que ha aprobado en Pleno[39] el CDAE vigente, que deroga el de 2002 (sobre los códigos deontológicos precedentes, Sánchez Stewart, 2012, pp. 36-38).

La implementación del lenguaje inclusivo en el texto en cuestión merece atención particular, porque se trata de una de las manifestaciones prácticas más representativas en el ámbito de la abogacía, y también por la novedad que conlleva, apareciendo en una nueva parcela normativa. Nos referimos al *soft law* o "derecho blando", que no procede del Estado (Garrido Gómez, 2017, p. 56), sino de la autorregulación de una organización que establece las normas de conducta de quienes la conforman, mediante un acuerdo institucional (Zapatero, 2009, p. 159).

En cuanto a la naturaleza de estas normas debe señalarse que en principio se localizan entre la moral y el Derecho, si bien, una vez concretadas en el CDAE, se supeditan al último contexto, debiendo ser obedecidas por quienes forman parte del colectivo (Garrido Suárez, 2011, p. 112). Su presencia en el CDAE contribuye a la publicidad, conocimiento y eficacia de la deontología profesional (Aparisi Miralles, 2013, pp. 62, 63).

5. 2. Los recursos utilizados

Apenas iniciado el preámbulo del CDAE, su texto informa de lo siguiente:

> "Por razones de corrección lingüística se ha preferido utilizar sólo en contadas ocasiones la expresión abogado que exigiría la doble referencia a abogado y abogada o emplear otros métodos para designar los dos géneros. Por eso, se sustituye por Abogacía que designa tanto la profesión como al conjunto, hombres y mujeres, que la ejercen" (CDAE, 2019).

[39] En su composición encontramos a Decanas y Decanos de los Colegios de la Abogacía (Real Decreto 658/2001, de 22 de junio, por el que se aprueba el Estatuto General de la Abogacía Española, artículo 70).

Como vemos, desde el comienzo se anuncian cambios desarrollados en la línea del lenguaje inclusivo. De entrada, la segunda parte del entrecomillado infunde la idea de que la práctica citada podría perjudicar la precisión lingüística, pues la persona que ejerce la profesión no es la profesión. Sin embargo, un análisis detenido del texto demuestra que la propuesta no consiste simplemente en la sustitución de palabras, sino en evitar la palabra 'abogado' recurriendo a fórmulas como las que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Recursos para la implementación

CDAE (2002)	**CDAE (2019)**
"Artículo 2.- Independencia 1. La independencia del abogado es una exigencia del Estado de Derecho y del efectivo derecho de defensa de los ciudadanos, por lo que para el abogado constituye un derecho y un deber."	"Artículo 2. Independencia 1. La independencia de quienes ejercen la Abogacía es una exigencia del Estado de Derecho y del efectivo derecho de defensa del justiciable y de la ciudadanía por lo que constituye un derecho y un deber."

Fuente: CDAE (2002) y CDAE (2019). Elaboración propia

Como puede verse, en esta ocasión se sustituye la palabra 'abogado' por una construcción con pronombre relativo: "quienes ejercen la Abogacía" (sobre esta opción y otras que consideraremos, Bengoechea, 2009, pp. 168-171; Guerrero Salazar, 2019, pp. 3-5). Además de ello, el ejemplo propuesto da cuenta de otras fórmulas. Por una parte, en él se recurre a la omisión del masculino genérico; concretamente, la palabra 'abogado' utilizada por segunda vez en la primera versión, desaparece en la nueva redacción. El resultado podría sorprender si se tiene en cuenta que uno de los objetivos del lenguaje inclusivo es hacer visibles a las mujeres en el ámbito formal; en el caso considerando no aparecen. Sin embargo, se trata de una opción que impide suscitar en el imaginario la presencia exclusiva de hombres; una consecuencia que surge con el uso del masculino genérico (sobre las razones para evitarlo Bengoechea, 2019, pp. 1, 2). Del mismo modo, el ejemplo demuestra que la implementación del lenguaje inclusivo va más allá de los cambios realizados en torno a la

palabra 'abogado'. En él también se sustituye la expresión "los ciudadanos" de la versión de 2002, por "la ciudadanía", presente en el texto actual.

Un análisis más detallado de todo el texto confirma las líneas de desarrollo presentadas, y muestra una panoplia más amplia de recursos. La palabra 'abogado' (también en plural), presente frecuentemente en la versión de 2002, o bien no se utiliza (en el caso de la inclusión de contenidos nuevos), o bien se sustituye mediante diferentes recursos. Uno de ellos son las construcciones con pronombres relativos, ejemplificadas en el caso anterior con la fórmula "quienes ejercen la Abogacía", que aparece también en singular y que se puede ver en otros artículos (por ejemplo, en los siguientes: 3.1, 4.3 o 5.1). Además, con base en el mismo recurso encontramos construcciones como las que se citan a continuación: "quien [...] asuma la dirección letrada" (artículo 8.7), "quien defiende a la parte contraria" (artículo 11.5), "Quien haya intervenido en defensa" (artículo 12.C.5), o "quien lleve la dirección del asunto" (artículo 14.2).

La opción anterior es la más utilizada, pero también pueden localizarse perífrasis como "profesionales de la abogacía" (artículos 5.4, 11, 11.9 y 21.3.c), o "asistencia letrada" (artículo 13.2); o el uso del 'se' impersonal (por ejemplo, en los artículos 8.2, 8.4, 9.1, 11.3, 11.4, 11.9, 12.A.8, 12.A.9, 12.A.11, 12.B.2 o 19). Además, aunque en menor medida, también aparecen desdoblamientos como los siguientes: "Los hombres y mujeres" (artículo 1.1), "Abogado o Abogada" (por ejemplo, en los artículos 6.5, 10.2.k u 11.12), "Letrado o Letrada" (artículo 8.6).

Por otra parte, desde el punto de vista de la construcción de los artículos cabría apuntar que en alguna ocasión se ha optado por incluir un texto introductorio del tipo "En las relaciones entre profesionales de la Abogacía se guardarán las siguientes reglas de conducta" (artículo 11), seguido de una enumeración. Con ello se evita estar repitiendo la palabra 'abogado' en cada uno de los ítems de la relación que se presenta a continuación, como así acontecía en el CDAE de 2002, y se favorece el uso de fórmulas tales como el 'se' impersonal (artículo 11.4).

Además de todo lo anterior, y como así quedó confirmado con el ejemplo inicial, debe señalarse que la implementación del lenguaje inclusivo en el texto del CDAE va más allá del objetivo constatado en un principio que, como ya vimos, centraba la atención en evitar la palabra 'abogado'. La redacción también incluye fórmulas que sustituyen a otros masculinos genéricos. Además del cambio de "los ciudadanos" por "la ciudadanía" que consideramos anteriormente, podemos citar aquellos casos en los que se sustituye 'Decano' por "Decano o Decana" (artículo 11.7), o bien 'compañero' por "compañero o compañera" (artículos 8.6, 11.10, 12.A.2, 13.1 y 14.2.d). Por otra parte, puede verse la perífrasis "persona destinataria" en un contexto relativo a las comunicaciones privadas (artículo 21.3.b), y el sustantivo genérico 'clientela' (artículo 18) que, no obstante, contrasta con el título del artículo 12 dedicado a las "Relaciones con los clientes". En el siguiente apartado nos referiremos a circunstancias de este tipo.

5. 3. Propuestas de mejora

La implementación del lenguaje inclusivo en el texto del CDAE merece reconocimiento, tanto por lo que supone, como por el esfuerzo realizado. No obstante, a nuestro modo de ver la puesta en práctica podría mejorarse. En este apartado ofrecemos algunas propuestas tendentes a la consecución de tal objetivo.

A lo largo del preámbulo y articulado del CDAE pueden localizarse masculinos genéricos o construcciones que los incluyen. Así, por ejemplo, 'experto', 'conocedor', 'compañeros', 'ciudadano', 'sustituto', 'sustituido' (preámbulo), 'obligados' (artículo 1.1), "los colaboradores" (artículo 2.3), "los miembros" (artículo 2.4), 'obligado' (artículo 5.1), "los contrarios" (artículo 5.4), 'Abogado' (artículo 6.3.c), 'designados' (artículo 8.6), "los compañeros" (artículo 10.2.j), "El que" (artículo 11.2), "ninguno de ellos" (artículo 11.7), "se estará obligado" (artículo 11.10), "los clientes" (artículo 12), o "sean desconocidos" (artículo 12.B.1).

Algunas de las propuestas presentadas en el apartado precedente podrían servir para modificar los casos expuestos, adaptándolos a un lenguaje inclusivo. A modo de ejemplo, en la siguiente tabla ofrecemos varias opciones, añadiendo también otras fórmulas (en la primera columna

aparecen destacados los masculinos genéricos que se evitan con las propuestas).

Tabla 2. Propuestas de mejora

Texto inicial	Propuesta
"quien ejerce la abogacía, **experto** en leyes y **conocedor** de la técnica jurídica"	"quien ejerce la abogacía, persona experta en leyes y conocedora de la técnica jurídica"
"Los hombres y mujeres que ejercen la Abogacía están **obligados** a respetar la Deontología"	"Quienes ejercen la Abogacía deben respetar la Deontología"
"sea respecto de **los colaboradores** o integrantes del despacho"	"o de quienes colaboren o se integren en el despacho"
"Las conversaciones mantenidas con **los clientes** o con **los contrarios**"	"Las conversaciones mantenidas con la clientela o con la parte contraria"
"**El** que pretenda iniciar una acción"	"Quien pretenda iniciar una acción"
"Las reuniones entre quienes ejercen la Abogacía se celebrarán en lugar que no suponga situación privilegiada para **ninguno** de **ellos**"	"Las reuniones entre quienes ejercen la abogacía se celebrarán en lugar que no suponga privilegio para ninguna de las partes"
"con un despacho o asesoría **cuyos** integrantes sean **desconocidos**"	"con un despacho o asesoría con personal desconocido"

Fuente: CDAE (2019). Elaboración propia

Por otra parte, cabría señalar que para avanzar en el objetivo que venimos considerando, y también con vistas a promocionar la sencillez y economía en el lenguaje, podrían mejorarse textos como los siguientes[40]: "con el profesional que ostente la defensa de la parte adversa" (artículo 11.14); "Los honorarios han de ser percibidos por quien lleve la dirección del asunto" (artículo 14.2). En esta ocasión las mejoras podrían aparecer con fórmulas como las siguientes: "con quien defienda a la parte contraria"; "Quien dirija el asunto debe percibir los honorarios".

[40] En algunas de las propuestas recogidas en la Tabla 2 ofrecemos también alternativas en este sentido.

6. CONCLUSIONES

Desde hace algunos años el lenguaje inclusivo está apareciendo en diferentes ámbitos relacionados con la abogacía. Su presencia se aprecia en numerosos eventos, en los cuales se reclama la implementación; una práctica que se viene percibiendo en la denominación de numerosas entidades. Especialmente interesante es la trayectoria que se aprecia a propósito de ello en los Colegios profesionales, que paulatinamente se están sumando al cambio, constatado tanto en los títulos de aquellos como en sus estatutos.

Además, debe señalarse que en varios Colegios profesionales, así como en el CGAE, se están desarrollando planes de igualdad que asumen el compromiso con el lenguaje inclusivo, materializado en guías de estilo para la parcela administrativa. Alguno de estos documentos alcanza también al ámbito del ejercicio de la profesión, para el cual se plantean numerosas recomendaciones.

No obstante, la implementación del lenguaje inclusivo no es consensuada; en determinados eventos han surgido debates al respecto, los Colegios que han cambiado su denominación suponen el 20% del total y en algunos casos se ha optado por mantener la existente.

En el desarrollo planteado en los contextos anteriores se advierte un compromiso decidido del CGAE por el lenguaje inclusivo, del cual se hace partícipes a los Colegios profesionales. Cabe entender que todo ello, junto con otras manifestaciones consideradas en términos más generales, ha impulsado la implementación del lenguaje inclusivo en el texto recientemente aprobado del CDAE. Este último probablemente sea una de las manifestaciones prácticas más representativas en el contexto que consideramos, que también resulta novedosa, al presentarse en el ámbito del *soft law*.

El preámbulo del CDAE informa de que en su texto la palabra 'abogado' apenas se utiliza para evitar desdoblamientos, y que por ello se usan otros recursos para aludir a mujeres y hombres. No obstante, un análisis detenido demuestra que la implementación va más allá. En base al mismo cabe señalar que la opción más usada son las construcciones con pro-

nombres relativos, redactadas conforme a diferentes fórmulas, pero también se observan omisiones del masculino genérico, perífrasis, el uso del 'se' impersonal, o desdoblamientos. Por otra parte, en alguna ocasión el texto introductorio del artículo favorece la implementación. Además, debe añadirse que el lenguaje inclusivo aparece en fórmulas con las que se evitan otros masculinos genéricos, como 'Decano', 'compañero' o 'destinatario'.

No obstante, cabe señalar que la implementación podría mejorarse. Otras modificaciones planteadas en base a los recursos utilizados en las precedentes, o bien llevadas a cabo conforme a diferentes propuestas, podrían ajustar aún más el texto al lenguaje inclusivo.

Conviene señalar además que las opciones propuestas en la línea expuesta ofrecen en varias ocasiones una mayor economía lingüística, en comparación con el texto inicial; algo que invita a reconsiderar la objeción, también recurrente en el tema que nos ocupa, de que el lenguaje inclusivo afecta negativamente a la brevedad del texto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior puede afirmarse que desde hace algunos años, el lenguaje inclusivo está empezando a ser visible en diferentes ámbitos de la abogacía. La trayectoria que se observa en la implementación describe una tendencia ascendente que avanza de forma paulatina. Volviendo la vista una década atrás, estos resultados probablemente habrían resultado impensables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abogacía en Red (2019). Abogacía en femenino. Recuperado de https://abogaciaenred.net/2019/11/03/abogacia-en-femenino/

Abogacía Española. Consejo General ([2019]). Guía de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación para Colegios de la Abogacía. Recuperado de https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2019/04/Guia-Igualdad-Colegios-de-la-Abogacia.pdf

Abogacía Española. Consejo General (sin fecha). Plan de Igualdad. Propuesta de la Comisión de Igualdad para el Pleno del CGAE. Recuperado de https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2019/09/Plan-Igualdad-CGAE-Pleno-80219.pdf

Aparisi Miralles, Á. (2013). Deontología Profesional del Abogado. Tirant lo Blanch.

Bengoechea, M. (2019). Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo. En Seminario. El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades (1-2). Recuperado de http://www.cepc.gob.es/docs/default-source/agenda2018/resumen-de-las-intervenciones.pdf?sfvrsn=0

Bengoechea, M. (2009). Redacción legislativa y español no sexista. En Legislar Mejor 2009 (158-182). Ministerio de Justicia.

Centenera Sánchez-Seco, F. (2018). Las Defensorías del Pueblo y el uso sexista del lenguaje administrativo. Algunas consideraciones sobre el caso español. En G. Escobar Roca (Dir.). Las Defensorías del Pueblo iberoamericanas ante la agenda 2030* (197-205). Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Recuperado de https://pradpi.es/libros/Las_Defensorias_del_Pueblo_iberoamericanas_ante_Agenda_2030.pdf

Centenera Sánchez-Seco, F. (2010). Nombradas. También en el ámbito jurídico. Dykinson.

Centenera Sánchez-Seco, F. (2014). Solicitud normativa de un lenguaje no sexista y terminología sobre políticas de género en la web GENTYLL: hacia una consulta más funcional. En I + G 2014. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género (544-559). Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/40752/Pages%20from%20Investigacion_Genero_14-1-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Garrido Gómez, M.ª I. (2017). El Soft Law como fuente del Derecho extranacional. Dykinson.

Garrido Suárez, H. M.ª (2011). Deontología del Abogado: El Profesional y su Confiabilidad. Edisofer.

Guerrero Salazar, S. (2019). Alternativas al masculino genérico. En Seminario. El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades (3-5). Recuperado de http://www.cepc.gob.es/docs/default-source/agenda2018/resumen-de-las-intervenciones.pdf?sfvrsn=0

Ilustre Colegio de Abogados de Madrid (2019). Plan de Igualdad de Género 2018-2022. Recuperado de https://web.icam.es/bucket/1_-%20DEFINITIVO_Plan%20de%20Igualdad%20de%20G%C3%A9nero%20del%20Ilustre%20Colegio%20de%20Abogados%20de%20Madrid%20Rev.pdf

Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona (sin fecha). Lenguaje Inclusivo y no Sexista. Recuperado de http://igualtat.icab.cat/wp-content/uploads/2018/01/guia_llenguatge_inclusiu_icab_castellano.pdf

Martín González, M. y Ocejo Álvarez, E. (2017). Enfoque de Género en la Actuación Letrada. Guía práctica para la abogacía. Recuperado de https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2017/12/guia-enfoque-de-genero-3.pdf

Oliva Blázquez, F. (2019). El uso del lenguaje no sexista en la legislación y en la administración: marco jurídico. En Seminario. El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades (6-9). Recuperado de http://www.cepc.gob.es/docs/default-source/agenda2018/resumen-de-las-intervenciones.pdf?sfvrsn=0

Rubio, A. (2016). El lenguaje y la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Revista de Bioética y Derecho, 38, 5-24. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n38/perspectivas.pdf

Sánchez Stewart, N. (2012). Manual de Deontología para Abogados. La Ley.

Zapatero, Virgilio (2009). El Arte de Legislar. Thomson. Aranzadi.

Hemeroteca y noticias alojadas en webs de entidades

Abogacía Española. Consejo General (2018, 19 de diciembre). El Colegio de Abogados de Girona cambia su denominación por Colegio de la Abogacía de Girona. Recuperado de https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/el-colegio-de-abogados-de-girona-cambia-su-denominacion-por-colegio-de-la-abogacia-de-girona/

Abogacía Española. Consejo General (2010, 11 de octubre). Juana Balmaseda, presidenta del XXIII Congreso de Mujeres Abogadas: "Es hora de visibilizar a las mujeres abogadas y reconocer su peso profesional y social". Recuperado de https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/juana-balmaseda-presidenta-del-xxiii-congreso-de-mujeres-abogadas-es-hora-de-visibilizar-a-las-mujeres-abogadas-y-reconocer-su-peso-profesional-y-social/

Abogacía Española. Consejo General (2017, 10 de mayo). La Abogacía reivindica la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Recuperado de https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/la-abogacia-reivindica-la-igualdad-de-derechos-entre-mujeres-y-hombres/

Abogacía Española. Consejo General (2015, 26 de octubre). La III Cumbre Mujeres Juristas del ICAM pide protección de género en la crisis migratoria. Recuperado de https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/la-iii-cumbre-mujeres-juristas-del-icam-pide-proteccion-de-genero-en-la-crisis-migratoria/

Abogacía Española. Consejo General (2020, 16 de septiembre). Más de una veintena de corporaciones e instituciones de la abogacía, por un lenguaje inclusivo. Recuperado de https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/casi-una-decena-de-colegios-de-la-abogacia-por-un-lenguaje-inclusivo/

Abogacía Española. Consejo General (2017, 14 de diciembre). Presentada la Guía "Enfoque de Género en la Actuación Letrada" en el Congreso de DDHH de la Abogacía. Recuperado de https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/presentada-la-guia-enfoque-de-genero-en-la-actuacion-letrada-en-el-congreso-de-ddhh/

Abogacía Española. Consejo General (2018, 18 de abril). Una decena de "Colegios de la Abogacía", por un lenguaje inclusivo. Recuperado de https://www2.abogacia.es/actualidad/noticias/casi-una-decena-de-colegios-de-la-abogacia-por-un-lenguaje-inclusivo/

Abogacía Española. Consejo General (2010, 30 de noviembre). XXIII Congreso Estatal de Mujeres Abogadas: Corregir y evitar la desigualdad entre abogados y abogadas. Recuperado de https://www.abogacia.es/actualidad/noticias/xxiii-congreso-estatal-de-mujeres-abogadas-corregir-y-evitar-la-desigualdad-entre-abogados-y-abogadas/

Diario de León (2018, 21 de junio). El Colegio de Abogados será el "de la Abogacía" para adaptarse al lenguaje inclusivo. Diario de León. Recuperado de https://www.diariodeleon.es/articulo/leon/colegio-abogados-sera-de-abogacia-adaptarse-lenguaje-inclusivo/20180621040001776118.html

Dorta Hermoso, I. (2020, 23 de julio). El Colegio de Abogados de Madrid cambia los estatutos: limitación en el cargo y un órgano para representar a los colegiados. El Confidencial Digital. Recuperado de https://www.elconfidencialdigital.com/articulo/Judicial/colegio-abogados-madrid-cambia-estatutos-limitacion-mandatos-creacion-organo-representar-asociaciones/20200722170024148565.html

Europa Press (2019, 15 de noviembre). El Colegio de Abogados de Santa Cruz de Tenerife aprueba mantener su denominación. El Día. La Opinión de Tenerife. Recuperado de https://www.eldia.es/sociedad/2019/11/15/colegio-abogados-santa-cruz-tenerife/1025273.html

Glez de Aledo, A. (2019, 4 de marzo). Hacia un Colegio de la Abogacía de Sevilla inclusivo. Diario de Sevilla. Recuperado de https://www.diariodesevilla.es/juzgado_de_guardia/actualidad/lenguaje-inclusivo-abogacia_0_1333066870.html

Ilustre Colegio de Abogados de Madrid (2016, 21 de octubre). La idea de compromiso y esfuerzo por el cambio abre la IV Cumbre de Mujeres Juristas. Recuperado de https://web.icam.es/la-idea-de-compromiso-y-esfuerzo-por-el-cambio-abre-la-iv-cumbre-de-mujeres-juristas/

Ilustre Colegio de Abogados de Madrid (2017, 27 de octubre). Manifiesto de la V Cumbre de Mujeres Juristas: igualdad para que hombres y mujeres elijan con las mismas oportunidades. Recuperado de https://web.icam.es/manifiesto-de-la-v-cumbre-de-mujeres-juristas-igualdad-para-que-hombres-y-mujeres-elijan-con-las-mismas-oportunidades/

Ilustre Colegio de la Abogacía de Gipuzkoa (2020, 5 de febrero). Cambio de la denominación vigente "Ilustre Colegio de Abogados de Gipuzkoa" a "Ilustre Colegio de la Abogacía de Gipuzkoa". Recuperado de https://www.icagi.net/es/actualidad/noticia.php?id=3321

Sánchez Garzón, T. (2019, 23 de diciembre). Las Cortes regionales cierran el primer periodo de sesiones con seis leyes aprobadas. Eldiario.es Castilla-La Mancha. Recuperado de https://www.eldiario.es/clm/Cortes_Castilla-La_Mancha-Pablo_Bellido-Balance_0_977102442.html

Normativa y otras disposiciones

Código Deontológico de la Abogacía Española (2002). Recuperado de https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2012/06/codigo_deontologico1.pdf.

Código Deontológico de la Abogacía Española (2019). Tirant lo Blanch. Recuperado de https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2019/05/Codigo-Deontologico-2019.pdf

Decreto 42/2019, de 20 de marzo, por el que se aprueba el cambio de denominación del Ilustre Colegio de Abogados de Álava por el de Ilustre Colegio de la Abogacía Alavesa – Arabako Abokatuen Elkargo Ohoretsua. Boletín Oficial del País Vasco, 58, 25 de marzo de 2019. Recuperado de https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2019/03/1901513a.pdf

Estatutos del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid (2007). Recuperado de https://web.icam.es/bucket/1381385763_Estatutos%20del%20Ilustre%20Colegio%20de%20Abogados%20de%20Madrid.pdf

Estatutos del Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla (2004). Recuperado de https://www.icas.es/of_files/normativa-estatutos-icas/

Estatuts de l'Il·lustre Col·legi de l'Advocacia de Reus (2018). Recuperado de https://www.advocatsreus.cat/sites/default/files/inline-files/Projecte%20Reforma%20Estatuts%20Col.legi%20Advocats%20de%20Reus.pdf

Normas mínimas para evitar la discriminación de la mujer en el lenguaje administrativo del CGPJ. (2009). Recuperado de http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Igualdad-de-Genero/Normas-minimas-lenguaje-inclusivo/

Real Decreto 658/2001, de 22 de junio, por el que se aprueba el Estatuto General de la Abogacía Española. Boletín Oficial del Estado, 164, 10 de julio de 2001. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-13270-consolidado.pdf

Redacción completa de los Estatutos Colegiales con las modificaciones propuestas, [2020]. Recuperado de https://www.icagi.net/archivos/archivoszonapublica/noticias/ficheros/Estatutos%20Colegio%20corregidos%20con%20Disposicion%20Transitoria%20Completada%2003-02-20.pdf

Resolució JUS/1545/2019, de 31 de maig, per la qual s'inscriuen al Registre de col·legis professionals de la Generalitat de Catalunya els Estatuts de l'Il·lustre Col·legi de l'Advocacia de Sabadell. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 7896, 13 de junio de 2019. Recuperado de https://www.icasbd.org/upfiles/normatives/files/estatuts-de-lillustre-collegi-dadvocats-de-sabadell-ca_569.pdf

Resolución de 2 de diciembre de 2014, de la Secretaría General de la Consejería de la Presidencia, por la que se inscribe en el Registro de Colegios Profesionales y Consejos de Colegios de Castilla y León el Estatuto particular del Colegio Oficial de Abogados de León. Boletín Oficial de Castilla y León, 242, 17 de diciembre de 2014. Recuperado de https://www.ical.es/colegio/normativa

Otras referencias

Monasterio Chicharro, B. (2015). Abogada o abogado / letrada o letrado. Recuperado de https://ala.org.es/abogada-o-abogado-letrada-o-letrado/

LGBTI

EL MATRIMONIO IGUALITARIO EN LOS GRUPOS LGBTI EN ECUADOR

Mgs. Yamil De Haz Cruz
Mgs. Sally Melaine Ruales De Haz
Universidad de Guayaquil, Ecuador

RESUMEN

En el presente artículo se investigó a los grupos LGBTI de la última década en el Ecuador, donde se ha debatido mucho sobre los Derechos Humanos aplicados a la Ley que ampara el matrimonio igualitario a nivel internacional y local, donde ha sido presentada como una opción para que amparado en la Ley, se establezca como derecho de estado a estos grupos, los que mismos consideran como un logro muy merecido en la fijación de otros grupos: como religiosos fundamentalistas, que ven al matrimonio igualitario como una perdición bíblica igual a de Sodoma y Gomorra, generando malestar en la mayoría de los hogares constituidos por personas de distintos sexos. Muchos religiosos se basan en la Biblia como un instrumento para llamar perdición y establecer juicios de valores en la sociedad, y que la única manera de liberarnos sería con la venida tan esperada de nuestro Señor Jesucristo, quien sería el único salvador de la humanidad. Podría referir en esta temática que luego de aplicar la metodología cuantitativa-cualitativa, mediante las entrevistas, se puede concluir que los extremos son malos para ambos conceptos en entorno a este seguimiento sobre este tema. Para muchos países no tan conservadores es muy normal ver una pareja gay, pero para otros países conservadores aún existen grupos de opiniones religiosos que satanizan están uniones. Dentro de las mismas familias en donde existe un miembro LGBTI sufren abandonos, fobias, recriminaciones, alejamiento, vergüenza, discriminación; en el Ecuador mediante el Art. 11 numeral 2 de la Constitución de la Republica, establece "que no se prohíbe tanto una discriminación directa que tiene como objeto una discriminación expresa y una discriminación indirecta que tiene por resultado menoscabar o anular el reconocimiento goce o ejercicio de los derechos a primera vista aparece como neutral o invisible pero es irrazonable injusta y desproporcional". Como resultado investigativo podemos recalcar que entre los 29 países que han aprobado este matrimonio hay que tomar en cuenta que para este siglo, Canadá y Sudáfrica son los únicos países de la lista que obtienen la aprobación del matrimonio igualitario por vía jurisdiccional. Los demás Estados del período de estudio, lo realizaron mediante la vía legislativa, y que en la mayoría si pueden adoptar niños y niñas y constituir una familia con todos los derechos civiles que están establecidos en la Ley de cada país. Dentro de

los tres casos estudiados podemos concluir que han sido de éxito, el aporte generado nos ha ampliado la visión sobre este tema.

PALABRAS CLAVE:

Matrimonio, igualitario, década, grupos LGBTI, países.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los Derechos Humanos se promulga que las lesbianas, gais y bisexuales son y deben ser considerados como miembros valiosos de la sociedad con exactamente los mismos derechos y responsabilidades que los demás ciudadanos. Esto incluye los derechos y responsabilidades involucradas en una asociación civil. En Ecuador cinco de los nueve jueces, votaron por la necesidad de reforma Constitucional para implementar el matrimonio igualitario. Según organizaciones LGBTI, existen 10 causas judiciales abiertas de matrimonio civil igualitario en Guayaquil, Quito y Cuenca en las tres ciudades principales del Ecuador. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) respaldó la decisión de la Corte Constitucional "en seguimiento a los estándares de la CIDH y los establecidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, basados en los principios de igualdad y no discriminación". El primer caso de consulta se refiere al de la pareja formada por Javier Benalcázar y Efraín Soria, en el cual la Corte de Pichincha preguntó si la opinión consultiva 24-17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), que se emitió por pedido del Estado de Costa Rica y en que se permite el matrimonio de personas del mismo sexo, es de obligatorio cumplimiento para el Ecuador, sin la necesidad de reformar la Constitución y las leyes.

La segunda se relaciona al caso de la pareja de Rubén Salazar y Carlos Verdesoto, que tras la negativa del Registro Civil a casarlos presentó una acción de protección; la Unidad Judicial preguntó si las leyes secundarias, es decir, el artículo 81 del Código Civil y el 52 de la Ley Orgánica de Gestión de Identidad y Datos Civiles son discriminatorios; si están

cumpliendo los principios de igualdad y no discriminación al solo permitir el matrimonio para parejas de distinto sexo. Las dos consultas son de distintas parejas y preguntas, pero las dos apuntaban a lo mismo.

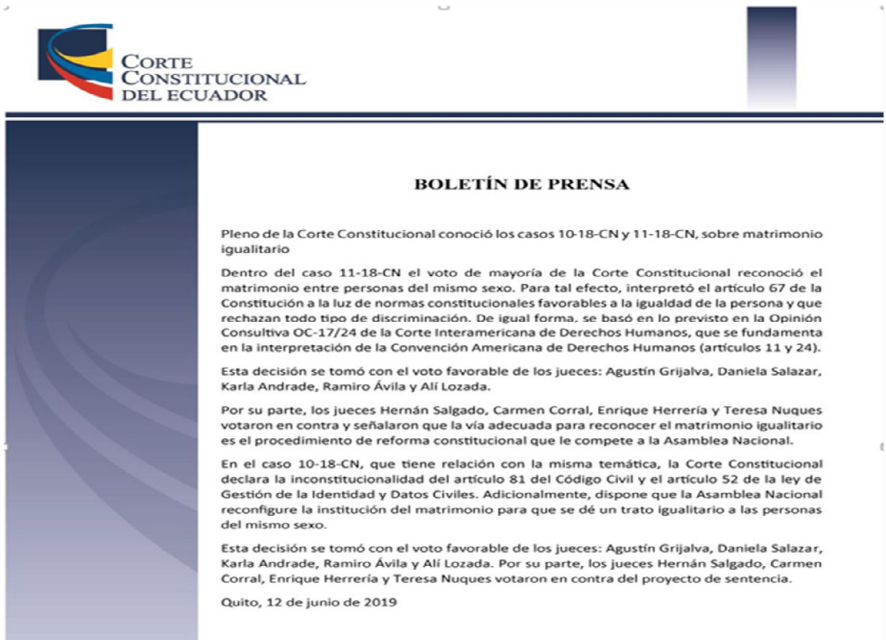
En la primera, el juez ponente Ramiro Ávila, solo dio paso al matrimonio en ese caso puntual. En la segunda, el juez ponente Ali Lozada, incluyó la expresión *erga omnes*; o sea que es aplicable para todos. La comunidad GLBTI celebró la decisión de la Corte convocando a plantones. Pamela Troya, vocera del movimiento LGBTI Matrimonio Civil Igualitario en Ecuador, relató que la lucha por esa reivindicación empezó casi hace seis años cuando ella y su pareja Gabriela Correa se presentaron ante el Registro Civil en Quito para contraer matrimonio.

La institución dio su negativa por escrito, por lo que el 13 de agosto de 2013 presentaron una acción de protección que fue negada en dos instancias, y en junio de 2014 plantearon una acción extraordinaria de protección, que fue admitida a trámite por la anterior CC, en diciembre de 2014; y desde esa fecha aún no tramita el recurso. Ellas, dijo Troya: "piensan acogerse al fallo actual y casarse".

Silvia Buendía, activista y defensora de los derechos de los LGBTI, manifestó que aunque al momento no se conoce al detalle la sentencia, que es la que tiene la jerarquía más alta en tema constitucional en el país, su cumplimiento debería darse de manera inmediata.

Expresó, Silvia Buendía: "que este fallo debe bajar a la Corte de Pichincha que, a su vez, debe emitir una sentencia dirigida al Registro Civil para que no se impida el matrimonio igualitario. "Ahora, si yo fuera el director del Registro Civil diría que no necesito una sentencia, (...) solo el hecho de que la Corte haya dicho que sí, me impide seguir negando derechos". Recordó que esta opinión consultiva 24/17 ya fue acogida el 18 de junio pasado con la sentencia del caso conocido como Satya. "La Corte Constitucional anterior dijo que esta opinión consultiva debía ser ingresada como parte de nuestro bloque constitucional a partir de la sentencia Satya".

IMAGEN No. 1. Boletín de Prensa



CORTE CONSTITUCIONAL DEL ECUADOR

BOLETÍN DE PRENSA

Pleno de la Corte Constitucional conoció los casos 10-18-CN y 11-18-CN, sobre matrimonio igualitario

Dentro del caso 11-18-CN el voto de mayoría de la Corte Constitucional reconoció el matrimonio entre personas del mismo sexo. Para tal efecto, interpretó el artículo 67 de la Constitución a la luz de normas constitucionales favorables a la igualdad de la persona y que rechazan todo tipo de discriminación. De igual forma, se basó en lo previsto en la Opinión Consultiva OC-17/24 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que se fundamenta en la interpretación de la Convención Americana de Derechos Humanos (artículos 11 y 24).

Esta decisión se tomó con el voto favorable de los jueces: Agustín Grijalva, Daniela Salazar, Karla Andrade, Ramiro Ávila y Alí Lozada.

Por su parte, los jueces Hernán Salgado, Carmen Corral, Enrique Herrería y Teresa Nuques votaron en contra y señalaron que la vía adecuada para reconocer el matrimonio igualitario es el procedimiento de reforma constitucional que le compete a la Asamblea Nacional.

En el caso 10-18-CN, que tiene relación con la misma temática, la Corte Constitucional declara la inconstitucionalidad del artículo 81 del Código Civil y el artículo 52 de la ley de Gestión de la Identidad y Datos Civiles. Adicionalmente, dispone que la Asamblea Nacional reconfigure la institución del matrimonio para que se dé un trato igualitario a las personas del mismo sexo.

Esta decisión se tomó con el voto favorable de los jueces: Agustín Grijalva, Daniela Salazar, Karla Andrade, Ramiro Ávila y Alí Lozada. Por su parte, los jueces Hernán Salgado, Carmen Corral, Enrique Herrería y Teresa Nuques votaron en contra del proyecto de sentencia.

Quito, 12 de junio de 2019

Fuente: Corte Constitucional 2019

Los colectivos LGTBI esperan que los reconocimientos por vía judicial a sus reclamaciones sienten jurisprudencia y colaboren a abrir el debate sobre la necesidad de reformar la legislación vigente a fin de impedir que se incurra en contradicciones entre la protección de sus derechos de identidad sexual y la imposibilidad de llevarlos a la práctica en condiciones de igualdad. Esto para el año 2018.

Imagen No. 2

14 años
ALFOL
Identidades en diálogo
Asociación Trans
Estrellas del Futuro—ESFU
Con población GLBI, Santa Rosa—El Oro
verdequilibrante
se tu mismo
SU MANO AYUDA
By Ivanna Melgar
AÑOS DORADOS
OBSERVATORIO
GLBTI Ecuador
Asociación
SX
Silueta X
PLAN DIVERSIDAD
Construyendo el Buen Vivir en un Mundo Diverso...
crisalys
CIRCULO TRANSGENERO

Las organizaciones activistas de Ecuador entre las reconocidas con vida jurídica de hecho y derecho son las siguientes:

Psic. Diane Rodríguez. Asoc. Silueta X. Guayaquil
Karina Rashell Erazo. Representante Legal de Asociación ALFIL. Quito
Georgina Feikers. Fundación Plan Diversidad. Guayaquil
Jorge Betancourt. Presidente Fundación Verde Equilibrante. Cuenca
Psic. Fernando Orozco. Organización LGBTI Años Dorados. Guayaquil
Jesenia Vivanco. Asociación Trans Estrellas del Futuro. Santa Rosa
Ivanna Melgar. Su Mano Ayuda. Guayaquil
Daniel Moreno. Director de la Agrupación Dionisio de Arte Cultura e Identidad. Quito
Karla Rodríguez. Círculo Transgénero Crisalys. Quito
Econ. Carlos Isaías Álvarez. Observatorio Ciudadano GLBTI del Ecuador. Guayaquil
Néstor Estacio. Director Movimiento de Derechos Humanos Tres Estrellas. Guayaquil

Fuente: Asociación Silueta X. 2020-26-10

En el Ecuador, el día 12 de junio de 2019, se convierte en un día histórico para el país. En el mes del orgullo Glbti, cinco de nueve magistrados de la Corte Constitucional apoyaron una sentencia favorable para el matrimonio civil de las parejas del mismo sexo.

Este triunfo para las personas Gais, lesbianas, bisexuales, transgénero e intersexo (Glbti).

La Corte IDH pidió a los estados que no discriminen a personas del mismo sexo y que les permitan acceder al matrimonio. ¿Cómo obró Pakta? Juntó a ocho parejas del mismo sexo interesadas en casarse, que fueron al Registro Civil. Y su negativa abrió paso a juicios. Efraín Soria y Javier Benalcázar acudieron al Registro Civil en mayo del 2018. Luego fueron ante la Corte de Justicia de Pichincha, que decidió enviar una consulta de norma a la Corte Constitucional. Justicia preguntó si acá se puede aplicar la Opinión Consultiva sin que medie una reforma constitucional o a la Ley Orgánica de Identidad y Datos Civiles y Código

Civil. Pakta es una palabra kichwa que en español significa igualdad. Los seis abogados que conforman la organización, cinco Glbti y un heterosexual (cinco hombres y una mujer) no tienen oficina, pero brindan su tiempo sin recibir un pago.

A favor votaron los jueces Agustín Grijalva, Daniela Salazar, Karla Andrade, Ramiro Ávila y Alí Lozada. En contra, Hernán Salgado, Carmen Corral, Enrique Herrería y Teresa Nuques. En el otro caso, de Carlos Verdesoto y Rubén Salazar, la CC declaró inconstitucional el artículo 81 del Código Civil y 52 de Ley de Datos Civiles, que se refieren al matrimonio como uniones entre hombre y mujer. Y dispuso que la Asamblea reconfigure la institución del matrimonio para dar un trato igualitario. "Estoy emocionadísima. Esto significa que mi hija Amada se podrá casar en Ecuador", comentó Lorena Bonilla, de la Fundación Amor y Fortaleza, que reúne a familias de niños y adolescentes trans. Troya, con la camiseta del matrimonio igualitario, reiteraba: "Hay más igualdad en la sociedad ecuatoriana". "Seguiremos luchando por la niñez trans, por las paternidades y maternidades que deben ser reconocidas. Este es un granito de arena", dijo Paula.

A continuación, se muestra cada país y cada jurisdicción que ha legalizado el matrimonio entre personas del mismo sexo en el mundo junto a la fecha de entrada en vigor de la norma.

Los países en los que el matrimonio entre personas del mismo sexo está legalizado y reconocido en todo su territorio son veintinueve, además en Reino Unido y México se reconocen dichos derechos en gran parte del territorio.

ESTUDIO CASO 1

Diversos estudios psicológicos han mostrado que los mensajes negativos sobre el matrimonio igualitario en los medios de comunicación crean un ambiente dañino para la población LGBT que puede afectar a su salud mental y su bienestar.

El activista gay Jonathan Rauch, ha argumentado que el matrimonio es bueno para todos los hombres, independientemente de que sean heterosexuales u homosexuales, ya que implicarse en sus roles sociales reduce la agresividad masculina y la promiscuidad.

Gregory M. Herek,_afirma que los resultados indican que las relaciones heterosexuales y homosexuales no se diferencian en sus dimensiones psicológicas fundamentales; que la orientación sexual de un progenitor no tiene relación con su habilidad para proporcionar un entorno familiar sano y cultivado; y que el matrimonio otorga beneficios psicológicos, sociales y de salud sustanciales. Tras revisar los estudios psicológicos actuales y los estudios de otras ciencias sociales sobre el matrimonio igualitario quien concluye que: “las parejas del mismo sexo y sus hijos probablemente se beneficiarán de numerosas maneras con el reconocimiento jurídico de sus familias, y proporcionar dicho reconocimiento a través del matrimonio proporcionará un beneficio mayor que la unión civil o las parejas de hecho”.

Pero quien es esta activista, he investigado y escribo sobre sus propuestas lo siguiente: Diane Marie Rodríguez Zambrano (Guayaquil, Ecuador; 16 de marzo de 1982) es una mujer transgénero, defensora de los derechos humanos, cuya lucha se enfoca a favor de la comunidad LGBTI. En el 2017 fue electa como la primera asambleísta alterna trans a la Asamblea Nacional de Ecuador Ha ocupado además los cargos de presidenta en la Asociación Silueta X y presidenta en la Federación Ecuatoriana de Organizaciones LGBTI.

La Asociación Silueta X, dirigida por Diane Rodríguez, saludó la decisión de la Corte y lo calificó como un "paso icónico" para el país, y van por "más", pues pedirán se permita la adopción homoparental. En un comunicado, este grupo resaltó que el matrimonio homosexual es un derecho fundamental, y que la resolución constitucional lo que hace es ajustarse al control de convencionalidad de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) respecto a la opinión consultiva hecha en enero del 2018 al país, sobre los derechos de la población LGBTI, respecto a la igualdad y no discriminación, identidad de género y derechos de la familia.

Gráfico nº 1.
Orden de países que han legalizado el matrimonio igualitario a nivel internacional

	País	Método efectivo	Fecha de vigencia	Adopción
14	Uruguay	Aprobado por el Parlamento, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	5 de agosto de 2013	✓ Sí
25	Taiwán	Aprobado por el Parlamento.	24 de mayo de 2019	✗ No
7	Suecia	Aprobado por el Congreso.	1 de mayo de 2009	✓ Sí
5	Sudáfrica	Sentencia del Tribunal Constitucional, seguido por el Parlamento.	30 de noviembre de 2006	✓ Sí
8	Portugal	Aprobado por el Parlamento, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	5 de junio de 2010	✓ Sí
15	Nueva Zelanda	Aprobado por el Congreso.	19 de agosto de 2013	✓ Sí
6	Noruega	Aprobado por el Congreso.	1 de enero de 2009	✓ Sí
21	Malta	Aprobado por el Parlamento, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	1 de septiembre de 2017	✓ Sí
16	Luxemburgo	Aprobado por el Congreso.	1 de enero de 2015	✓ Sí
1	Países Bajos	Aprobado por el Congreso.	1 de abril de 2001	✓ Sí
9	Islandia	Aprobado por el Parlamento, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	27 de junio de 2010	✓ Sí
18	Irlanda	Los ciudadanos votaron en referéndum la enmienda de la Constitución.	16 de noviembre de 2015	✓ Sí
13	Francia	Aprobado por el Parlamento, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	18 de mayo de 2013	✓ Sí

	País	Método efectivo	Fecha de vigencia	Adopción
20	Finlandia	Aprobado por el Parlamento, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	1 de marzo de 2017	✓ Sí
17	Estados Unidos	Sentencia del Tribunal Supremo.	26 de junio de 2015	✓ Sí
3	España	Aprobado por el Congreso.	3 de julio de 2005	✓ Sí
26	Ecuador	Sentencia del Tribunal Constitucional.	8 de julio de 2019	✗ No
11	Dinamarca	Aprobado por el Congreso.	15 de junio de 2012	✓ Sí
19	Colombia	Sentencia del Tribunal Constitucional.	28 de abril de 2016	✓ Sí
4	Canadá	Aprobado por el Congreso.	20 de julio de 2005	✓ Sí
12	Brasil	Sentencia del Tribunal Constitucional.	16 de mayo de 2013	✓ Sí
2	Bélgica	Aprobado por el Congreso.	1 de junio de 2003	✓ Sí
24	Austria	Sentencia del Tribunal Constitucional.	1 de enero de 2019	✓ Sí
23	Australia	Aprobado por el Congreso.	9 de diciembre de 2017	✓ Sí
10	Argentina	Aprobado por el Congreso, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	22 de julio de 2010	✓ Sí
22	Alemania	Aprobado por el Parlamento, seguido de una firma oficial de la entrada en vigor.	1 de octubre de 2017	✓ Sí

Fuente: Federación Ecuatoriana de Organizaciones LGBTI

CASO DE ESTUDIO 2

Para la pareja de estudio que he realizado en la presente investigación es el caso de Diane Rodríguez, presidenta de la Federación Ecuatoriana de Organizaciones LGBTI, y su pareja, Fernando Machado, acudieron este martes en la mañana al Registro Civil, en el centro de Guayaquil, para inscribir al hijo varón que concibieron de manera natural y que nació el 20 de mayo del 2016.

Ellos decidieron darle los apellidos Machado Rodríguez, antes que Rodríguez Machado, pues se acogieron al artículo 37 de la Ley. El certificado de nacimiento que el Registro Civil expidió señala que el padre es Rodríguez y la madre, Machado.

Este indica que los apellidos en la inscripción de nacimiento "serán el primero de cada uno de los padres y precederá el apellido paterno al materno", pero que "el padre y la madre de común acuerdo, podrán convenir cambiar el orden de los apellidos al momento de la inscripción".

Diane y Fernando mantienen una unión de hecho. Rodríguez es hombre de nacimiento y, hace algunos meses, pidió al Registro Civil que el dato de su sexo sea reemplazado por el del género y que se le pusiese 'femenino'. Machado es hombre de nacimiento pero se identifica con el género femenino.

En agosto pasado pidió al Registro Civil, acogiéndose a la antes referida ley, que reemplace el dato del sexo en su cédula por el del género, y que en este último casillero ponga la información 'femenino'. Diane expresó que esperaba que esta decisión sirva de precedente para que otras familias puedan "exponer su caso para llegar a la conciencia ecuatoriana para que no haya tanta discriminación".

Machado es mujer biológica pero se identifica como masculino. En el certificado de nacimiento de su hijo consta como María Fernanda Machado. Explicó que no puede acogerse al beneficio de la norma sobre el registro del género o el cambio de nombres porque no es naturalizado ecuatoriana.

Rosemary Ponce, la coordinadora del Registro Civil, afirmó que "la particularidad" de esta inscripción es la inversión del orden de los apellidos, y que el materno se define en base a quién es la madre biológica. En este caso, Machado. Diane explicó que decidieron que su hijo lleve primero el apellido de la madre biológica, a modo de reivindicar los derechos de la mujer. "Él (Fernando) llevó el proceso de gestación, y porque las mujeres históricamente han sido discriminadas", indicó Diane.

La Ongs Silueta X *"Principalizar apellidos: lucha que llevó años"*. A través de la campaña Familia Diversa, la asociación Silueta X, presidida por la activista Diane Rodríguez, en su sede en la ciudad de Guayaquil, busca visibilizar a las familias diversas LGBTI, se informó en un comunicado. "La finalidad es sensibilizar a los ecuatorianos. La discriminación a las familias diversas no solo es la génesis de Bull ying contra los LGBTI (...). La nueva ley del Registro Civil nos permite optar por la principalización del apellido, una lucha que llevó años al movimiento feminista y a las organizaciones LGBTI".

CASO DE ESTUDIO 3

El Papa Francisco, dice: "La homosexualidad un problema para la iglesia Católica; apoyó públicamente los derechos de los homosexuales, pero al mismo tiempo mantiene la discriminación dentro de la Iglesia. La homosexualidad sigue siendo un tabú para la Iglesia Católica".

Ocurrió en el vuelo de regreso de Río de Janeiro a Roma. Después de la Jornada Mundial de la Juventud celebrada en Copacabana en julio de 2013, el papa Francisco se dirigió a los periodistas del avión y les preguntó: "¿Quién soy yo para juzgar a los homosexuales?". Siete años más tarde, sigue hablando del tema. En el nuevo documental "Francesco", el Papa dice: "Los homosexuales tienen derecho a vivir en familia. Son hijos de Dios y tienen derecho a una familia". Nadie debe ser discriminado por su orientación sexual.

Para la Pastora MSc. Janet Parra, de la Iglesia Evangélica Bautista Casa de Oración para las Naciones del Ministerio Rhema y Palabra, manifiesta: "Ciertamente vivimos en tiempos muy peligrosos la palabra de Dios no es caduca no es moderna es eterna, el diseño de Dios fue crear

hombre y mujer ambos se complementan, la mujer necesita al hombre y el hombre necesita a la mujer, y no creo Dios a la homosexualidad esto es una aberración contra la naturaleza".

Las personas homosexuales no se las puede juzgar ni tampoco se las puede discriminar pero si es importante que conozcan si están ciegos si no tienen una conciencia clara de la vida sepan que es contra la naturaleza y eso no le agrada a los principios establecidos por Dios. El mundo se está degenerando a las cosas buenas las llaman malas y a las malas las llaman buenas pero nos paramos firmes, el cielo y la tierra pasara pero su palabra no pasara. Recalco.

MSc. Sally Ruales De Haz, Psicóloga, opina:" desde mi perspectiva y desde la visión de la sique humana considero que la tendencia del matrimonio igualitario surge desde un sentir de afecto hacia personas del mismo sexo lo cual ha sido muy estigmatizado a lo largo de la historia, actualmente existen leyes que lo respaldan, tanto para una pareja heterosexual como gay, por lo tanto el matrimonio es un vínculo de conexión emocional".

Respetar esas tendencias es clave para llevar una convivencia más armónica en nuestra sociedad. La felicidad que genera un vínculo afectivo independientemente del sexo de preferencia es algo que respeto mucho y merecen tener la oportunidad de casarse si así lo desean.

Pamela Troya, activista, dice: *"Jurídicamente con esto no hay avance* para la consecución jurídica de derechos, lo que ha hecho Diane (...) no aporta en lo absoluto en la lucha GLBTI, porque en cuestiones biológicas y jurídicas no hay nada más que un hombre y una mujer que hacen lo que otros hacen en nuestra sociedad (...). Diane y Fernando son un hombre y una mujer, una familia heterosexual, pueden gozar de los mismos derechos que una pareja heterosexual, y por eso pudieron tener un hijo; inclusive, no solo pueden unirse de hecho, sino que también pueden casarse, cosa que las personas homosexuales no podemos hacer (...). Genera, a mi juicio, confusión, porque la gente no entendió cómo es que Diane tuvo un hijo biológico con Fernando...".

OBJETIVOS

Analizar y ampliar el amparo legal y psicológico en los grupos organizados para mejorar el estándar de vida con la única finalidad de crear y mantener una relación de convivencia progresista.

Garantizar y socializar que se cumplan los derechos establecidos en la Ley, para frenar abusos, violaciones, muertes, para mantener en la sociedad una cercanía más incluyente en todos los aspectos sociales.

Crear un ambiente saludable vivible que contenga equidad de género que sea pluralista multifacético y que se aplique las resoluciones de Ley, para una convivencia de un clima más humano en todo sentido especialmente en lo laboral con los mismos derechos de goce civil y penal en caso de ser necesario.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de corte transversal, para Hurtado (2006) "el investigador estudia el evento en un único momento del tiempo", y cualitativo - cuantitativo, donde se tomó un universo de entrevistas de Ongs involucradas en el tema, que pertenecen solo al área de grupos LGBTI y que cumplen con las variables de ser personal fijo involucrados en dicha políticas estatales, según Tamayo (2005): que la población es la "totalidad de un fenómeno de estudio, e incluye la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno". Se estudiaron las versiones de los jueces de la Corte Constitucional por lo que se estudió, analizo, la Ley que en estos días se encuentra en debate del Ejecutivo.

DISCUSIÓN

Mediante estos análisis realizados encontramos 2 grupos enfrentados en la sociedad ecuatoriana debatiendo el mismo tema, y queriendo cada uno por su cuenta dar su opinión respecto a la resolución determinada por Ley mediante una resolución Constitucional dada y celebrada en la República del Ecuador el 8 de julio de 2019, los religiosos fundamentalistas y quienes viven la realidad del tema expresado. Las cifras arrojadas

requeridas para esta investigación han sido determinantes y podríamos decir que la sociedad esta y debe aceptar en su núcleo a los grupos LGBTI, de otra parte, debe manifestarse que la protección igualitaria y la consecuente no discriminación consagrada en los textos constitucionales contemporáneos como principio y como derecho, así como su incorporación en una serie de instrumentos internacionales, no es más que un reflejo de un compromiso mundial de respetar y garantizar efectivamente los derechos humanos que se fundan en aquel principio.

RESULTADOS

Los resultados demostraron en esta investigación de género antropológica sobre los hogares las relaciones de parentesco, y las familias en todas las culturas ecuatorianas como Costa, Sierra y Amazonía en épocas, que no acreditan la idea de que la civilización o las órdenes sociales viables dependan del matrimonio como una institución exclusivamente heterosexual, al contrario esta investigación nos arroja como resultados la conclusión de que una gama de tipos de familia está construida entre parejas del mismo sexo, y que estas pueden contribuir a sociedades estables y humanas.

CONCLUSIONES

En el Ecuador, hay numerosas pruebas que demuestran que los niños criados por padres del mismo sexo evolucionan tan bien que aquellos criados por heterosexuales. En esta investigación se plasma o documenta que no existe una relación sexual de los padres y cualquier medida de adaptación emocional, psicosocial y contractual del niño y niña.

Estos datos de seguimiento a las parejas nos han demostrado en esta investigación, que no hay riesgos para los niños que resulte de haber crecido en una familia con uno o más padres gay.

Adultos conscientes y con disposición hacia la crianza ya sean hombres o mujeres heterosexuales u homosexuales pueden ser excelentes padres. Los derechos beneficios y protecciones del matrimonio civil pueden fortalecer aún más a estas familias.

Las creencias o los tabúes que hay de que el hijo o los hijos que nacen de una pareja gay o una pareja transexual puede tener una influencia para transformarse como ellos, eso es falso...".

BIBLIOGRAFÍA

Diane Rodríguez: La odisea de ser trans, política y mamá» (14 de junio de 2017). El Espectador: Diario de Colombia. Consultado el 22 de febrero de 2018.

«Tras Diálogo Nacional se conforma la Federación Ecuatoriana de Organizaciones LGBT» (10 de septiembre de 2015). Ministerio de Justicia Derechos Humanos y Cultos: Institución Ecuatoriana. Consultado el 22 de febrero de 2018.

Boswell, John (1995). Same-sex unions in premodern Europe. New York: Vintage Books. pp. 80-85. ISBN 0-679-75164-5.

Kuefler, Mathew (2007). «The Marriage Revolution in Late Antiquity: The Theodosian Code and Later Roman Marriage Law». Journal of Family History 32 (4): 343-370. doi:10.1177/0363199007304424.

Carlos Callón. «Callón gaña o Vicente Risco de Ciencias Sociais cun ensaio sobre a homosexualidade na Idade Media» (en gallego). Archivado desde el original el 5 de marzo de 2011. Consultado el 1 de marzo de 2011.

«Andrew Galloway en Oxford Bibliografies, "John Clanvowe".».

Saltar a:a b Bray, Alan: The Friend.

Santerre, Edouard de. "Same Sex Unions & The Churches of Europe".

«Margaret Aston, "Lollardy and the Gentry in the Later Middle Ages".».

Boswell, John (1995). Same- sex unions in Pre Modern Europe (en inglés). Vintage; First Thus edition. ISBN 978-0679751649.

«Case No. S147999 in the Supreme Court of the State of California, In re Marriage Cases Judicial Council Coordination Proceeding No. 4365, Application for leave to file brief amici curiae in support of the parties challenging the marriage exclusion, and brief amici curiae of the American Psychological Association, California Psychological Association, American Psychiatric Association, National Association of Social Workers, and National Association of Social Workers, California Chapter in support of the parties challenging the marriage exclusion».

«http://www.asanet.org/press/asa_files_amicus_brief_in_same-sex_marriage_cases.cfm».

«http://www.cpa.ca/cpasite/userfiles/Documents/Practice_Page/Marriage_SameSex_Couples_PositionStatement.pdf». Archivado desde el original el 7 de julio de 2012. Consultado el 1 de abril de 2017.

«http://web.archive.org/web/http://www.aaanet.org/stmts/marriage.htm». Archivado desde el original el 29 de junio de 2015. Consultado el 1 de abril de 2017.

«http://pediatrics.aappublications.org/content/118/1/349». Consultado el 1 de abril de 2017.

Royal College of Psychiatrists. «Royal College of Psychiatrists' Position Statement on Sexual Orientation». Archivado desde el original el 10 de julio de 2011. Consultado el 13 de noviembre de 2010.

Price, M. "UPFRONT - Research uncovers the stress created by same-sex marriage bans" in Monitor on Psychology, Volume 40, No. 1, page 10, January 2009. Washington DC: American Psychological Association. [1]

Potoczniak, Daniel J.; Aldea, Mirela A.; DeBlaere, Cirleen"Ego identity, social anxiety, social support, and self-concealment in lesbian, gay, and bisexual individuals." Journal of Counseling Psychology, Vol 54(4), Oct 2007, 447-457.

Balsam, Kimberly F.; Mohr, Jonathan J. "Adaptation to sexual orientation stigma: A comparison of bisexual and lesbian/gay adults." Journal of Counseling Psychology, Vol 54(3), Jul 2007, 306-319.

Rauch, Jonathan. "For Better or Worse?" The case for gay (and straight) marriage. The New Republic, May 6, 1996. [2]

Rauch, Jonathan (2004). Gay Marriage: Why It Is Good for Gays, Good for Straights, and Good for America. New York, NY: Henry Holt and Company, LLC.[3]

Herek, Gregory M. "Legal recognition of same-sex relationships in the United States: A social science perspective." American Psychologist, Vol 61(6), Sep 2006, 607-621.

«El Congreso aprueba el matrimonio homosexual. El País. 22 de abril de 2005». Consultado el 1 de abril de 2017.

«Francia aprueba el matrimonio gay. El País. 23 de abril de 2013». Consultado el 1 de abril de 2017.

«Noruega abre la puerta al matrimonio gay por la Iglesia. El País. 12 de junio de 2008». Consultado el 1 de abril de 2017.

«Portugal legaliza el matrimonio gay sin derecho a la adopción. El País. 18 de diciembre de 2009». Consultado el 1 de abril de 2017.

MICROMACHISMOS

PERCEPCIÓN DE MICROMACHISMOS EN EL ÁMBITO LABORAL: LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN EN GÉNERO

Lucía Moreno Solís
María Jesús Luque Rojas
Esther Mena Rodríguez
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

La formación en género es uno de los elementos cuya influencia determina que se tenga o no percepción del machismo en la etapa laboral. A través de esta investigación, se han logrado obtener datos tanto cualitativos como cuantitativos provenientes de una muestra de la población española que lo demuestran. Utilizando herramientas como un cuestionario y una entrevista, se han obtenido datos provenientes de una gran diversidad de personas que han participado en este estudio: de todas las edades, profesiones y tiempo de servicio.

Se ha diseñado esta investigación con el objetivo principal de conocer si la formación en género en etapas tempranas de la persona influye en que exista posteriormente un reconocimiento de conductas machistas en el ámbito laboral.

A través de este estudio, se ha podido conocer que la formación sensibilizadora es influyente al analizar la perspectiva de género de la muestra. Aquellas personas que habían tenido una formación en género de calidad habían obtenido suficientes herramientas para percibir las conductas machistas en el futuro. Además, todos estos elementos tienen una relación directa con el interés que las personas participantes del estudio muestran hacia la formación en género en el ámbito laboral, lo cual es relevante para la realización futura de proyectos de intervención en esta misma área.

Es necesario que se produzca un cambio en la forma en la que las personas se relacionan en el ámbito laboral, y esto puede llegar a conseguirse a través de proyectos de intervención con perspectiva de género.

PALABRAS CLAVE

Formación, género, investigación empírica, relaciones laborales.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se rige según las normas que marca el sistema estructural en el que vivimos. Este sistema, que definiremos de aquí en adelante como patriarcado, influye en la forma que tenemos las personas de relacionarnos entre nosotras y con las instituciones. Según la autora Millett (1970), este patriarcado podría definirse como el conjunto de relaciones de acuerdo con el poder establecido de los hombres sobre las mujeres. Pero a pesar del avance social que hemos vivido durante este último siglo, se sigue perpetuando el poder del hombre a través acciones estratégicas normalizadas en sociedad (Mena et al., 2019).

En el caso del patriarcado es relevante tener en cuenta la definición de género y lo que éste significa en cuanto al estudio del machismo. Si nos basamos en la definición de la Organización Mundial de la Salud (2011), podríamos referirnos al género como "roles, características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias".

En base a la definición anterior, vemos que el género no solo hace referencia a hombres y mujeres. Cuando trabajamos el género hemos de ser conscientes de que no nos situamos dentro de un binarismo, entendido por García-Granero (2017) como el modelo de división varón-mujer. Sin embargo, y durante esta investigación, utilizaremos el término de género como la discriminación que sufre la mujer por el mero hecho de serlo, ya que la desigualdad social que discrimina a la mujer lo hace por razón de género. No con esto queremos olvidar que también existe exclusión social por motivos de identidad y expresión de género.

Las consecuencias directas que se pueden apreciar de este sistema patriarcal es la opresión hacia las mujeres, fomentado además por la cultura audiovisual ya que, al no tener a la gran mayoría de instituciones de su lado, el patriarcado crea un imaginario social a través de los medios (Verdú, 2018). Los patrones de conducta social están marcados por este imaginario, transmitiendo una serie de valores sexistas en los contextos de desarrollo de las personas. Incluso la propia venta de imagen que se realiza en los medios de comunicación también se ve influenciada por el

sistema patriarcal, y perpetúa este desequilibrio (Verdú y Briones, 2016).

Esta desigualdad es la que puede llevar, en el peor de los casos, a la violencia de género, definida por la ONU (1993) como actos de violencia sexista que puedan causar cualquier tipo de daño (físico, sexual o psíquico), ocurra en la vida privada o pública.

El concepto de patriarcado se va desarrollando junto a la sociedad, cambiando sus características y formas, pero manteniendo la base. La sociedad actual va modificándose en términos de organización, estructura, política y formas de relación. Por tanto, siguiendo esta argumentación, el patriarcado hará lo mismo. Al ser un elemento que existe de forma transversal en todas las áreas de la sociedad, no solo existe este patriarcado en un marco social, sino que, según expresaba Foucault (2005) cualquier gran violencia solo puede ser identificada siempre que exista dentro de un marco legislativo o de poder, por lo que es necesario vincular la violencia de género al patriarcado y enmarcarla en la Ley.

Por un lado, en el marco legal de nuestro país, el ámbito de la igualdad se rige según la Ley Orgánica 3/2007, del 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, actualizada el 27 de julio de 2013. Esta LO marca como principio fundamental en el marco de los derechos humanos la igualdad de género, además de respaldarla como parte esencial en el marco escolar. Además, siguiendo la argumentación de Barragán et al., (2016), el considerar la igualdad de género como un derecho humano conlleva brindar el acceso a estos derechos teniendo en cuenta las necesidades del colectivo, en este caso, de mujeres.

La igualdad de género es un pilar esencial en la sociedad, y debe basarse en la práctica real con el objetivo de que exista una igualdad de condiciones en la participación social (Duarte y García-Horta, 2016).

La Ley Orgánica 1/2004, del 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, es la Ley de referencia en nuestro país para los casos en los que se de esta violencia sexista. Sin embargo, aunque esta Ley es completamente necesaria, no es suficiente para paliar las desigualdades existentes en la sociedad.

Uno de los aspectos más relevantes para la investigación es lo que Bonino (2004) denominó micromachismos (mM):

> "actitudes de dominación suave o de bajísima intensidad, formas y modos larvados y negados de abuso e imposición en la vida cotidiana. Son, específicamente, hábiles artes de dominio, comportamientos sutiles o insidiosos, reiterativos y casi invisibles que los varones ejecutan permanentemente" (p. 1).

Estos micromachismos, que se muestran de forma sutil, serán los que nos permitan medir la percepción que tiene la sociedad en cuanto a los actos de violencia hacia la mujer.

Estos micromachismos pretenden que se mantenga la superioridad del varón sobre la mujer a través de determinadas estrategias que, dependiendo del motivo o del objeto que las motive, se describen por el autor de diferente manera, categorizándolas en cuatro tipos principales: coercitivos, encubiertos, de crisis y utilitarios (Bonino, 1996).

Los primeros son aquellos en los que hay uso de la fuerza física o psíquica para limitar a la mujer y restringir su libertad. Los micromachismos encubiertos, al contrario que la categoría anterior, utilizan el afecto para disminuir la acción de la mujer, dirigiéndola hacia donde el hombre quiere. Por otro lado, los micromachismos de crisis son aquellos que se utilizan en situaciones de desequilibrio de poder para impedir la autonomía de la mujer. Por último, los micromachismos utilitarios tienen como objetivo mantener los roles de género asignados a la mujer en cuanto a los fines domésticos (Bonino, 1996).

Si bien podemos hablar de patriarcado y violencia de género en términos generales, al ahondar en el ámbito laboral podemos ver como no hay regulación política en cuanto a la sensibilización.

Por todo esto se hace necesario fomentar un modelo social en igualdad que se base en la defensa de los derechos humanos y el acceso a estos para todas las personas teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada cual.

2. OBJETIVOS

Esta investigación parte de una hipótesis inicial: la desinformación sobre conductas machistas lleva a un desinterés por la formación en género. En esta hipótesis podemos ver que aquellas personas que perciben con una mayor facilidad las conductas machistas tienen un mayor interés en formarse en esta temática, lo cual en última instancia podría ayudar a combatir estas conductas.

Por este motivo se plantea como objetivo general analizar la relación que existe entre la desinformación que hay en la sociedad sobre los micromachismos, y la falta de interés en formación de género. Este objetivo se llevó a cabo en este caso dentro del ámbito laboral.

Para poder alcanzar el objetivo principal, la investigación tiene tres objetivos específicos:

1. Evaluar el nivel de conocimiento sobre micromachismos de la muestra.
2. Conocer el interés de esta muestra hacia la formación en género.
3. Determinar la correlación entre la formación previa y la percepción de micromachismos.

3. METODOLOGÍA

Con la intención de crear un programa de intervención para trabajar el género en los equipos laborales, se realizó un sondeo para analizar la situación actual en la población general y así, obtener el dato de si realmente era interesante para la sociedad que se realicen este tipo de intervenciones. Este sondeo trataba de relacionar el interés con factores como la edad, el género y el ámbito laboral para poder encontrar un patrón y así focalizar el proyecto de intervención.

Al analizar los resultados obtenidos de las 146 personas encuestadas, pudimos comprobar que, si bien existía una mayor percepción por parte de las mujeres, no se tomó este dato como significativo debido a la poca participación de hombres en la encuesta, constituyendo estos tan solo un 15,8%. Además, y debido a la poca participación de personas cuyo

género no es ni hombre ni mujer, se decidió no tomar el género como dato significativo, y buscar algún otro dato demográfico más relevante.

En el caso de la edad, se obtuvieron respuestas de personas de todas las edades, por lo que se realizó una división por tramos: menos de 20, entre 20 y 25, entre 25 y 30, entre 30 y 40, y mayores de 40. Si bien se vio un mayor interés en los tramos de entre 20 y 25, y más de 40, no llegan a ser datos tan significativos como para ser tomados en cuenta como base para una investigación.

En cuanto al ámbito laboral, hubo respuestas de diferentes áreas, siendo los grupos más multitudinarios la hostelería, ventas, educación y sector social, pero no existiendo diferencias significativas relacionadas con estos ámbitos laborales en cuanto al interés en formación.

Por último, se trató de buscar una correlación en cuanto al puesto de trabajo que ocupaban en su ámbito laboral las personas encuestadas. Teníamos una hipótesis basada en que las personas con puestos de mayor calibre tendrían un menor interés por el privilegio que tienen en la empresa. Sin embargo, no respondieron la encuesta muchas personas en puestos de poder, y lo único relevante de este dato fue la presencia masculina por encima de la femenina, aun siendo menos hombres encuestados. En el caso del interés por la formación no había diferencias significativas.

Finalmente, se intentó encontrar la correlación entre la percepción de actitudes machistas, dato que medía la encuesta, con el resto de los datos. Se trató de analizar si estas personas que tenían una mayor percepción coincidían en algún otro dato, y pudimos ver que de estas personas cuya percepción era alta, ninguna había dicho no estar interesada en formación de género.

Este dato resultó tan relevante que se decidió realizar una investigación para analizar si era correcta esta correlación hipotética que se había encontrado en el sondeo.

En este caso se está realizando una investigación no experimental, tratando de obtener los fenómenos en su forma natural, y utilizando específicamente una metodología mixta: obtención de datos cualitativos y

cuantitativos. Esta metodología utiliza, por un lado, la encuesta o "survey", y por otro la entrevista. Se ha decidido optar por este diseño ya que, según Pereira (2011) "el uso de más de un método potencia la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos donde está involucrado el ser humano y su diversidad" (p.17).

3.1. Primera herramienta: cuestionario

Para la elaboración del cuestionario utilizado para esta investigación nos hemos basado, por un lado, en la escala acumulativa de Guttman (1944) que permite medir actitudes que pertenezcan a una dimensión única a través de una serie de ítems que miden la percepción de los micromachismos.

Por otro lado, se han utilizado los micromachismos descritos por Méndez (1995), utilizando los tipos coercitivos, encubiertos y de crisis, ya que tras las pruebas iniciales se descartaron los micromachismos utilitarios al darse en menor medida en el ámbito laboral.

Con esta combinación se asegura poder medir la percepción de los micromachismos, al jerarquizar diferentes situaciones en las que se dan estos micromachismos de mayor a menor sensibilidad de percepción.

Se realizó una prueba de reproductividad para probar la fiabilidad de la escala, utilizando las respuestas de 14 voluntarios, y obteniendo una reproductividad de la escala de un 0,99%.

Los ítems utilizados para construir la escala que se sometió a esta prueba de reproductividad fueron un total de 10, siendo tan solo uno de ellos el que mostraba errores que podían llevar a un sesgo en la investigación. Por tanto, de los 10 ítems que había tan solo se eliminó uno de ellos, para así afinar con la efectividad del cuestionario.

Finalmente, la encuesta quedó en 9 ítems jerarquizados, de respuesta afirmativa o negativa, siendo el primero el más sencillo de percibir y el último el más sutil, siendo más complicado percibirlo. Estos ítems esta-

ban basados en situaciones hipotéticas sobre un equipo laboral compuesto por dos hombres y una mujer. Se menciona, previo al cuestionario, que estas tres personas tienen la misma relación laboral.

Por último, se añadió al cuestionario una última pregunta en la que tenían que evaluar del 1 al 100 el interés que mostraban ante la formación, siendo 0 "ningún interés en formación de género" y el 100 "mucho interés en formación de género".

El cuestionario se pasó a la población a través de herramientas virtuales, y esta última pregunta se veía representada con una barra de control deslizante.

3.2. Segunda herramienta: entrevista

La entrevista tiene como objetivo ampliar la información obtenida del cuestionario, tratando de profundizar en algunos de los resultados para conseguir una mayor cantidad de datos, en este caso, cualitativos.

La construcción de la entrevista se hizo tras finalizar el análisis de resultados de la primera herramienta, para así poder adaptarla lo máximo posible a estos datos obtenidos. De esta forma se conseguiría adecuar el contenido de la entrevista a la profundización de los aspectos más relevantes obtenidos del cuestionario.

Se ha escogido un tipo de entrevista semiestructurada situada al final del proceso de investigación, y se utiliza para obtener información cualitativa en profundidad sobre los resultados de la anterior herramienta.

Las preguntas se fijaron en base a un objetivo principal: definir y comprender la relación entre la formación previa en género y la percepción de micromachismos.

Para ello, se conformaron una serie de objetivos específicos:

1. Analizar la formación previa de las personas entrevistadas.
2. Encontrar la relación entre la formación previa y la percepción de micromachismos.
3. Estudiar la importancia de la formación de género para la persona entrevistada.

La entrevista fue única para todas las personas entrevistadas, independientemente de la puntuación obtenida por las personas en el cuestionario. Ya que se trata de una entrevista semiestructurada, fue posible reconducir hacia determinados elementos en base a las respuestas que se fueron obteniendo de las personas entrevistadas.

Para poder conseguir el objetivo la entrevista estaba dividida en tres secciones. En la primera sección se realizaron preguntas sobre la formación que la persona entrevistada ha recibido anteriormente, y su interés actual en recibir más formación. En la segunda sección, las preguntas fueron dirigidas hacia algunos ítems específicos del cuestionario, para así profundizar en los resultados que la persona obtuvo con la primera herramienta. Por último, en la tercera parte, se preguntó a las personas entrevistadas sobre la importancia de trabajar los micromachismos y la igualdad de género englobado en el ámbito laboral.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados del cuestionario

En total, se realizaron 116 cuestionarios. Los datos obtenidos de esta herramienta se ordenaron en base a la puntuación total de respuestas afirmativas de cada persona participante, dividiéndolos por tanto en niveles comprendidos del 1 al 9. Los datos, por tanto, se relacionaron con el porcentaje medio de interés que la persona participante ha respondido en el cuestionario.

Los resultados que arroja el cuestionario pueden resumirse en el siguiente cuadro:

Figura 1: Cuadro resumen de resultados del cuestionario. Elaboración propia, 2020.

Nivel alcanzado	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6	Nivel 7	Nivel 8	Nivel 9
Encuestados con esa puntuación	6	3	4	2	5	12	13	50	21
Porcentaje medio de interés	17,60%	0	21%	40%	38%	41,16%	68,15%	86,90%	92,30%

A simple vista, podemos extraer de este cuadro resumen que la mayoría de las personas encuestadas se encuentran en los cuatro últimos niveles, y representan un 82,76% del total. Esto denota una percepción más alta

de la esperada en esta investigación. Por tanto, esto nos deja con un 17,24% de las personas encuestadas en los primeros cinco niveles, lo que denota que las personas con dificultad para percibir micromachismos forman parte de una minoría.

Por otro lado, y refiriéndonos a los porcentajes de interés, los porcentajes más altos los encontramos a partir del nivel 4, concentrándose en los niveles 7, 8 y 9 los porcentajes más altos de interés hacia la formación en género.

Este cuestionario y los resultados obtenidos del mismo nos permiten conocer que aquellas personas encuestadas cuyo interés hacia la formación en género es más alto, también ha demostrado tener una mayor percepción en cuanto a los micromachismos estudiados en la investigación.

Esta información nos puede resultar de una gran utilidad al afirmar la hipótesis inicial que indica que la formación en género es significativa para aquellas personas capaces de percibir conductas micromachistas. Esto nos permite deducir que se le da una mayor importancia a la formación en el caso de estas personas al compararlas con aquellas que no perciben los micromachismos estudiados.

A través del cuestionario se ha recopilado una información significativa para poder dirigir la entrevista a la obtención de datos cualitativos relacionados directamente con los resultados de la anterior herramienta. Esto permitirá profundizar en aquellos aspectos que han resultado de mayor relevancia, como el hecho de tener en cuenta los diversos perfiles de las personas participantes en el cuestionario.

Es necesario este paso previo a la puesta en marcha de la herramienta cualitativa para así poder profundizar si realmente existe relevancia en el hecho de que las personas encuestadas hayan recibido formación previa significativa y de calidad.

Este dato es también el que explica el motivo por el que se tomó la decisión de realizar las entrevistas a la misma muestra que realizó el cuestionario, utilizando a nuestro favor esta variedad de perfiles.

4.2. Resultados de la entrevista

Las entrevistas fueron realizadas a un total de 12 personas voluntarias que pertenecían a la muestra utilizada para la herramienta anterior. Se trató de respetar la paridad de género y tener en cuenta los tramos de edad y las profesiones, para así fomentar la diversidad de perfiles.

La información extraída de las 12 entrevistas realizadas ha sido de lo más diversa, obteniendo un gran número de opiniones que, si bien son totalmente heterogéneas, también presentan puntos en común de alta relevancia.

Para poder analizar estos resultados se transcribieron todas las entrevistas, y se utilizó un sistema de categorías y temáticas, que permitió dividir los datos en 73 temáticas organizadas en 11 categorías. Las categorías obtenidas fueron las siguientes:

- **Formación**: Los resultados muestran que la calidad de esta formación es escasa, dato que se obtiene de forma constante en casi todas las entrevistas. Además, las personas entrevistadas no arrojan excesiva información sobre la formación previa recibida, lo que denota una falta de sensibilización y concienciación de esta formación para las personas. En cuanto a la formación fuera del ámbito escolar, las personas entrevistadas denotaban interés, dando como motivo la necesidad de alcanzar la igualdad. Sin embargo, otras de las personas entrevistadas han dudado en cuanto a su interés, mostrando que ya saben lo suficiente o alegando que no es necesaria esta formación. Un dato relevante ha sido que la mayoría de las personas entrevistadas han realizado propuestas de mejora para formaciones futuras, alegando su necesidad o mencionando la importancia de que éstas se realicen en grupo, fomentando el trabajo en equipo.

-**Muestras de machismo**: podemos comprobar en esta categoría que todas las personas entrevistadas mencionan situaciones que han vivido en primera persona o en su entorno relacionadas con muestras de machismo. En algunas ocasiones, las personas entrevistadas no han mencionado esta situaciones como machismo de forma literal, pero se ha podido interpretar que formaban parte de esta categoría, como puede

ser la discriminación por aspecto físico, la desigualdad laboral o el techo de cristal.

-Falta de percepción: podemos extraer de los resultados de las entrevistas que la mayoría de las personas no son conscientes de esa falta de percepción. Es cierto que en algunas ocasiones se da una falta de importancia o valor hacia las conductas, pero esto parece estar basado en un discurso relacionado con la falta de formación en género sumado a una falta de interés.

-Micromachismos: las personas entrevistadas también les quitan peso a los aspectos relacionados con los micromachismos. Sin embargo, un dato relevante es que las personas entrevistadas han identificado los micromachismos como comportamientos leves, sutiles, que pasan desapercibidos, lo cual denota una comprensión hacia el concepto al asemejarse a la definición aportada por Bonino (2004) utilizada para esta investigación.

-Igualdad: las personas entrevistadas muestran confusión hacia el concepto, mostrando cierto conocimiento en algunas ocasiones al tratar temas como la igualdad de derechos, oportunidades y trato, pero a la vez tildando el movimiento como innecesario o exagerado. De hecho, en alguna ocasión se considera que la igualdad de oportunidades y derechos ya se ha conseguido, lo que hace que se le reste valor al movimiento. Se tratan también durante las entrevistas los conceptos de hembrismo, discriminación positiva y equidad, conceptos relevantes para comprender el entendimiento social que existe realmente en cuanto al movimiento por la igualdad entre hombres y mujeres.

-Estereotipos de género: las personas entrevistadas han identificado en determinadas partes de las entrevistas los estereotipos de género como muestras representativas del machismo en nuestra sociedad.

-Roles de género: al igual que con los estereotipos de género, las personas entrevistadas muestran tener conciencia sobre la influencia de los roles en el patriarcado, teniendo incluso como referencia las situaciones dadas en el contexto del ámbito laboral.

-Normalidad: esta categoría muestra los elementos considerados esenciales para poder comprender el origen de las conductas machistas, habiendo mencionado las personas entrevistadas la costumbre o la educación como motivo por el que se realizan determinadas conductas.

-Cambio: esta categoría engloba aquellos aspectos de las entrevistas que muestran la actitud que tienen las personas entrevistadas al cambio, tanto de su entorno cercano como a gran escala. Algunas de las personas entrevistadas realizan autocrítica, identificando aquellos aspectos propios que son conductas machistas hasta ahora inconscientes, mostrando una actitud positiva hacia el cambio de esas conductas. Por otro lado, algunas personas también dicen que tratan de aportar en su grupo cercano los aspectos que van aprendiendo, para poder extender el cambio hacia otras personas.

-Experiencias: se han extraído datos relevantes de las experiencias propias de cada persona entrevistada en su ámbito laboral y personal, lo que ayuda a comprender la ideología y el imaginario que denotan en las entrevistas. De hecho, se puede apreciar que existe una gran importancia al hecho de haber vivido estas experiencias para así tener una percepción real de conductas o situaciones machistas.

-Lenguaje: se ha querido también tener en cuenta el lenguaje utilizado por las personas entrevistadas que, al analizar en profundidad las entrevistas, han mostrado algunos elementos relevantes en cuanto al lenguaje inclusivo. Además, también se han dado ocasiones en que el uso del lenguaje inclusivo puede haber provocado duda o inquietud en las personas entrevistadas, y por ello no atreverse a utilizarlo durante las entrevistas y su vida cotidiana.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Gracias a la información obtenida de estas dos herramientas, apreciamos que existe una correlación entre la percepción de micromachismos, la formación recibida hasta el momento de la investigación y el interés que se muestra hacia formaciones futuras. Lo realmente interesante ahora sería analizar el origen de esto, existiendo variables diferentes que pueden ser causa y consecuencia de un mismo hecho.

Por un lado, podríamos pensar que la facilidad que tienen las personas en percibir micromachismos hace que consideren necesaria la formación, y por tanto tengan un mayor interés en ella. Por otro lado, también se podría analizar al contrario ya que al considerar necesaria la formación, la percepción se vuelve más sensible y esto permite que puedan visualizar estos micromachismos en su entorno.

A través de esta investigación se han podido obtener suficientes datos para afirmar que la formación previa es relevante en cuanto a la actitud que tienen las personas participantes hacia el machismo. La influencia que ejerce esta formación es directamente proporcional al interés en formación posterior y a la percepción de micromachismos en su entorno más cercano, siendo en este caso el más relevante el laboral.

Existen una serie de autores que trabajan el tema de la sensibilización que se realiza a través de la formación, demostrando la efectividad que puede tener en la percepción futura del machismo. Remarcan la idea de que esta sensibilización es la que permite que se conozca la realidad con objetivos de cambio (Papí y Orbea, 2011).

En este caso, sería relevante tener en cuenta la importancia de esta formación sensibilizadora en los primeros estadios de la educación de la persona, llevando a las escuelas la perspectiva de género. Las personas entrevistadas en esta investigación recalcan la ineficacia e insuficiencia de la formación que han recibido en las escuelas.

Este tipo de formaciones consiguen que las personas obtengan algunas competencias relacionadas con temas como las enfermedades de transmisión sexual o los métodos anticonceptivos. Sin embargo, estas temáticas solo conforman un pequeño porcentaje de lo que significa aprender sobre género, igualdad, machismo y relaciones interpersonales. Sería necesario, por lo tanto, que la educación con perspectiva de género incluya aspectos mucho más amplios, ya que de esta forma aportaría estrategias para percibir en el futuro conductas machistas y una mayor conciencia de género.

Además, si las personas reciben este tipo de formación, podrán comprender la importancia que conlleva percibir estas conductas, lo cual fomentará que estén más abiertas a seguir recibiendo formación. Cuantas

más herramientas tenga la población para poder percibir las actitudes machistas, más facilidad tendrá para hacerlo y más fomentará esto que haya un aumento en esa sensibilidad de percepción.

La importancia de la formación de género se encuentra en todas las edades y ámbitos laborales, por lo que la formación de calidad también debe estar presente en todas las etapas de la vida de las personas. Esto, a largo plazo, podrá conseguir que aumente la conciencia de género y la sensibilización, lo que a fin de cuentas es un logro para la lucha contra el machismo.

Desde las carreras de educación se debería fomentar la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio, para así poder inculcar estas ideas y valores en las personas que, en el futuro, será el profesorado del alumnado en las escuelas. Esto fomentará que se potencie esta sensibilización para una mejora en su vida personal y profesional.

Actualmente existen propuestas de proyectos relacionados con la sensibilización sobre igualdad de género dirigidas al profesorado de las escuelas primarias y secundarias. Este tipo de proyectos, como por ejemplo el planteado por Coyotzin y Vázquez (2018) en México podrían conseguir dos metas principales: conocer los conocimientos que el profesorado de las escuelas tiene actualmente en cuanto al género, lo cual sería totalmente enriquecedor para la creación de nuevos proyectos; y adaptar a este nivel un modelo de intervención que actúe en cuanto a la mejora de estos conocimientos para su puesta en práctica con el alumnado (p. 16 y 17).

Una mayor comprensión de las consecuencias del patriarcado en la escuela por parte del profesorado también conseguiría una mejora en la orientación que se da al alumnado por su parte. De hecho, el mismo sistema de valores y la transmisión que se explica en esta investigación se da de la misma manera en el alumnado de las escuelas, potenciado también por el profesorado (Michel, 2001).

Por este motivo también existen proyectos que tienen como objetivo el análisis de las consecuencias de este sexismo en las aulas de las escuelas, como es el ejemplo de la elección de los estudios superiores (Mena et al., 2017).

Este tipo de propuestas resultan esenciales para poder trabajar el género en las escuelas de forma transversal, cerrando el ciclo que supondría comenzar trabajando desde las universidades con el futuro profesorado, para que los conocimientos sigan su transmisión hasta el alumnado de las escuelas en las etapas más tempranas.

Gracias a trabajar este tipo de sensibilización en las etapas escolares y en las carreras universitarias relacionadas con la educación, se podrían a largo plazo crear proyectos, programas e intervenciones específicas dirigidas a trabajar en el ámbito laboral. Esta investigación permitió ver que la mayoría de los equipos de trabajo en las diferentes profesiones eran mixtos, incluyendo tanto a hombres como a mujeres. Esta convivencia exige que haya un trabajo activo de la perspectiva de género para disminuir al máximo las acciones y actitudes machistas en esas relaciones interpersonales.

De esta manera, se podría conseguir un sistema de transmisión de valores con perspectiva de género, combatiendo al patriarcado de la misma forma que el mismo actúa: de boca en boca. La diferencia en este caso sería que lo que finalmente se obtendría no sería discriminación sino inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, F., Lorens, D., Pérez, J. (2016). Coeducación y género: Un debate político interminable. Archivos Hispanoamericanos de Sexología, XXIII. UNAM

Bonino, L. (2004) Los Micromachismos. La Cibeles, 2.

Bonino, L. (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. Primeras Jornadas de género en la sociedad actual (págs. 25-45). Valencia: Generalitat Valenciana.

Coyotzin Torres, R., & Vázquez González, N. I. C. (2018). Taller de sensibilización sobre igualdad de género y convivencia escolar armónica, dirigido a docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Toluca.

Duarte, J. y García-Horta, C. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. CS (18), 107-158.

Focault, M. (2005). Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber. Siglo XXI.

García-Granero, M. (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. Dilemata, (25), 253-263

Ley 1/2004, de 28 de diciembre de 2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 29 de diciembre de 2004, núm. 313, 42166-42197.

Ley 3/2007, de 22 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 23 de marzo de 2007, núm. 71, 12611-12645.

Lomas, C. (2007). Ni víctimas ni verdugos. Fuentes, 7, 21-36.

Mena, E., Gómez, V.d.R., y Fausto, C. (2019). Análisis de micromachismos disfrazados con palabras bonitas: el piropo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Dykinson eBook, 446.

Mena, G. M. M., Diaz, A. O. G., Torres, B. E. V., & Loachamin, E. S. S. (2017). El sexismo en la elección de carreras técnicas y propuesta de sensibilización sobre equidad de género. Dominio de las Ciencias, 3(3), 341-373.

Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. Educere, 5(12), 67-77.

Millet, K. (1970). Sexual Politics. University of Chicago Press

ONU. (20 de diciembre de 1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea general.

Papí, N. y Orbea, J. (2011). Comunicación institucional eficaz en igualdad de género. Sensibilizar en corresponsabilidad: claves y recomendaciones. Asociación de la Comunicación Publicitaria, ACP, 2011. ISBN 978-84-694-0129- 3, 35 p.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1. P.15-29.

Verdú Delgado, A. D. (2018). El sufrimiento de la mujer objeto. Consecuencias de la cosificación sexual de las mujeres en los medios de comunicación. Feminismo/s 31

Verdú, A. y Briones, E. (2016). Desigualdad simbólica y comunicación: el sexismo como elemento integrado de la cultura. La ventana. Revista de estudios de género, V. (44), 24-50.

MUJERES CIENTÍFICAS

CIENTÍFICA, MUJER Y EDUCADORA EN EL SIGLO XX: HISTORIA DE VIDA DE UN MODELO DE REFERENCIA

Andra Santiesteban
Universidad Complutense de Madrid, España

RESUMEN

Esta investigación enfoca la memoria de una educadora científica en el siglo XX, desconocida en el presente. Una historia de vida que permaneció oculta por su condición de género.
Durante siglos se negaba a la mujer el reconocimiento de sus aportaciones científicas y educativas de manera equitativa con respecto a sus compañeros varones. Ni siquiera como modelo de referencia femenino, se ha desarrollado en la actualidad la reconstrucción del relato de vida de aquellas pioneras. Motivado por hacer visible lo invisible se recupera la voz de una mujer excepcional, cuyo nombre es Juana Fernández Alonso. Por ello este estudio histórico-educativa, situado en el ámbito de los estudios feministas, se elabora con el fin de establecer un modelo de referencia femenino en el campo de la ciencia y de la enseñanza. El paradigma de investigación empleado es de una metodología cualitativa, contando con una perspectiva de género, la cual se determina por ser una categoría analítica.
Con ese fin se justifica igualmente la aplicación del método histórico-educativo, que principalmente se compone por la revisión de diferentes fuentes, su análisis, interpretación y una reflexión crítica. De esta manera se pone de relieve las características propias y circunstancias específicas de la educadora científica, como el significado social y cultural del papel desempeñado por la mujer, así como los dobles retos y obstáculos con los que se encuentra en el ámbito científico-educativo y su alcance como modelo de referencia.

PALABRAS CLAVE

Género, Historia de la Educación, Mujer científica, modelo de referencia.

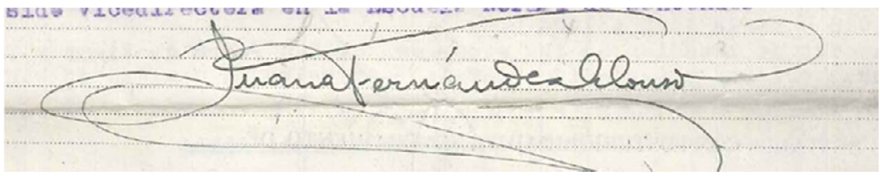
INTRODUCCIÓN

Durante siglos la historia de la mujer fue la otra historia (Robles Sanjuan, 2008). Una historia que quedó al margen de las grandes narraciones de la época, siendo silenciada sistemáticamente. En el campo de la ciencia y la enseñanza, por su condición de género, se negaba a la mujer el reconocimiento de sus aportaciones científicas y educativas de manera equitativa con respecto a sus compañeros masculinos. Se enfrentó a dobles retos y obstáculos, y ni siquiera en la actualidad se ha desarrollado la reconstrucción de la historia de vida de aquellas pioneras. Lo que en fin deja entre ver una brecha de género que hasta hoy en día perdura. Ello motiva a investigar sobre una protagonista que merece ser visibilizada, ella y su recuerdo. Se trata de una investigación histórica-educativa que se sitúa en el ámbito de los estudios de género, cuyo objeto de estudio es la memoria de una educadora científica en el siglo XX, con el fin de ofrecer un modelo de referencia femenino a lo largo de la historia de la mujer, la ciencia y la educación. La investigación educativa debe destapar los silencios sobre la mujer con el propósito de visibilizar la trayectoria de mujeres en los diferentes espacios. A fin de construir una sociedad en clave de igualdad y consolidar una línea de sensibilización de la comunidad educativa sobre el impacto de la variable género. Ya que la cultura escolar extendida en el territorio español es como una caja negra que ha ido acumulando y guardando los silencios de la Historia de la Educación.

La cultura de la escuela es, dada que la escuela es una construcción cultural, un sistema subyacente de códigos como pensar, actuar y sentir enmarcado en un discurso hegemónico a través del tiempo. A lo largo del último siglo ha surgido la necesidad de responder a las sensibilidades culturales y pedagógicas, naciendo con ello enfoques que permitan desvelar los silencios de la historia a través de la mirada microanalítica, según los cuales todo puede ser historiado. Pensando en que la historia contada y difundida suele ser la historia de los grandes personajes, acontecimientos y fenómenos el objetivo de este proyecto es hacer visible a través de un breve recorrido biográfico, diferentes aspectos vitales sobre la formación profesional y la especialización científica de un modelo de referencia, acercando al alumnado la vida e hitos de la mujer científica

entre el ayer y el hoy. Así como recordar, rescatar y reconocer mediante un paradigma cualitativo la historia de vida de Juana Fernández Alonso, su interés en la metodología de enseñanza, cómo se especializó en las Ciencias Naturales y sobre todo el extraordinario espíritu científico y de investigación de esta educadora científica en el siglo XX. Atendiendo de esta manera a la microhistoria y promover un modelo de referencia en el que orientarse o verse reflejada. Se parte de la hipótesis que la visualización de un modelo de referencia femenino en el ámbito científico-educativo influye positivamente en el alumnado al constituir un ejemplo a seguir y a ser emulado por la comunidad educativa.

Figura 1: Firma de Juana Fernández Alonso



Fuente. AGUCM, 126/14-11

1. METODOLOGÍA

El paradigma de investigación es de una metodología cualitativa. Cuenta con una perspectiva de género, la cual se determina por ser una categoría analítica. Se trata de una herramienta útil para acercarse a las construcciones culturales y sociales propias para los hombres y las mujeres, lo que identifica lo femenino y lo masculino (Calvo Fajardo, 2012). Una noción feminista que ha sido generada para cuestionar el carácter esencialista y fatal de la subordinación de la mujer y de sus aportaciones en los diversos ámbitos (Serret, 2008). La investigación educativa de enfoque feminista es un enfoque del posmodernismo centrado en el sujeto, enfatizando el género, el poder y el análisis social como estrategias para el cambio (Brown, 2010). Aproximarse de esta manera a una cuestión de tal envergadura permite contrastar que la mujer vivía en invisibilidad, o sea en desmemoria de la historia de la humanidad. Lo que justifica la investigación educativa desde una perspectiva de género, ya que refleja cuál era el discurso habitual de la época o cuál era el marco

social de esta época. Contribuyendo en la lucha contra la programación sistemática que las mujeres fueran dependientes de los hombres y su naturaleza biológica. Con ese fin se justifica igualmente la aplicación del método histórico-educativo (Ruiz Berrio, 1976; Tiana Ferrer, 1988), que principalmente se compone por la revisión de diferentes fuentes, un profundo análisis documental, su interpretación y reflexión crítica.

De este modo se analiza y se recrea la historia como una construcción cultural sometida a la variable tiempo y espacio. Dado que la realidad está social y culturalmente construida (Ramos Zamora, 2008) la posterior interpretación de significados permite investigar un fenómeno en su contexto real. Tal como se aludía anteriormente se muestra que su aplicación está más que justificada al tratarse de una investigación histórica-educativa, cuya finalidad es ofrecer proyecciones en el presente. Por lo que este estudio se basa en el contexto y transcurso histórico del hecho investigativo. Se pretende crear un vínculo entre el pasado y la realidad actualmente vivida por las mujeres, las características y circunstancias particulares de las educadoras científicas en el siglo XX, el significado histórico, social y cultural del papel desempeñado por la mujer en la ciencia, así como los dobles retos y obstáculos con los que se encontraron las mujeres en el ámbito científico. Por ello se revisan diferentes expedientes personales y profesionales de la maestra a lo largo de su servicio en las instituciones de enseñanza y culturales. Además de acudir a testimonios vivenciales de aquellas mujeres que propiamente se educaron en las Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio. Todo ello a partir de un proceso de investigación objetivo, que se fundamenta exclusivamente en fuentes primarias sin excepción, la característica más destacable de este estudio. La principal fuente documental en esta investigación que permite reconstruir la historia de vida de la educadora-científica son diferentes expedientes profesionales, localizados en el Archivo General de la Administración (AGA) en el municipio de Alcalá de Henares y en el Archivo General de la Universidad Complutense Madrid (AGUCM) en el Campus de la Moncloa, los Boletines Oficiales del Estado y Provinciales u otro tipo de publicaciones periódicas como lo es la Gaceta de la República, El Magisterio, etcétera, complementados con la

información brindada por la Hemeroteca Municipal de Madrid, la Biblioteca Nacional y producciones científicas acerca del estado actual de la temática en cuestión.

2. DISCUSIÓN

Como principales líneas de investigación sobre el objeto de estudio, se detectan tres ejes temáticos. Por un lado, aparecen estudios sobre la Historia de la Mujer, normalmente se refieren a los aspectos relacionados con la mujer en el pasado y el presente de manera genérica, relatando de la dependencia y subordinación de la mujer, por otro lado se encuentran estudios sobre la Historia de la Educación femenina, cuales hablan de la enseñanza o las vivencias escolares de la mujer, y finalmente, formando el tercer eje, se señala a los estudios que reflejan la Historia de la Mujer científica, vinculados con el trayecto de la mujer en el ámbito científico y de investigación. Sin embargo, la realización de estudios de naturaleza feminista en educación que rescatan a modelos de referencia, analizando sus historias de vida o carreras profesionales, apenas se ha desarrollado. La escasa bibliografía y la falta de relevamiento documental acerca de esta temática suscitó la necesidad de realizar un estudio sobre mujeres en ciencia desde una perspectiva de género. Un hecho incomprensible teniendo en cuenta el inminente cambio y los retos relacionados. Lo aludido deja entrever la necesidad de realizar estudios históricos-educativos sobre la mujer en este campo. Se trata de un tema novedoso sobre el que en estos momentos existe poca información ni siquiera de carácter descriptivo. Por lo que la realización de estudios feminista que rescatan a figuras femeninas y sus aportaciones científicas desde una perspectiva de género es un imperativo.

Autores como Solbes Matarredona, Montserrat y Furió Más (2007) hacen referencia exactamente a dicha ausencia de modelos de referencia femeninos. Es tal la falta generalizada de conocimiento sobre el trabajo de las científicas que conlleva que las estudiantes no se sientan identificadas con el mundo de la ciencia, y, por tanto, que no les interese (Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2016). Otro aspecto muy relevante relacionado con la falta de modelos femeninos parece ser la presión social

de los roles de género, que son instrumentos de la sociedad que sustentan ciertas normas sociales y también ayudan a clasificar la identidad de los individuos. El sujeto aprende dichos roles a través de hechos creados, es decir no son casuales. Desde la infancia tienen una alta influencia en la creación de la identidad de género de cada individuo (Lagarde, 1998). La misma autora (1998) señala, que se trata de una categoría compleja, la cual afecta a los sujetos en su conducta, ya que marca la base de sus acciones. Debido a que mediante esta imagen interiorizada se determina no solo la identidad de género, sino también la relación con los demás y del entorno circundante. De la misma manera influye en gran medida en el comportamiento de las personas, su forma de pensar y entender el mundo, y sus conexiones entre sí. No se trata de un hecho aislado, en la sociedad de manera generalizada hay ciertas expectativas de como una persona ha de comportarse en función de su sexo. Ocurre en las familias, se ve reflejado en el juego o en el trato diferente hacia el niño y la niña que hace que los infantes interioricen los roles de género de manera diferente. Los niños son propensos a jugar por naturaleza, pero es la cultura la que define la manera en la cual se realizan los juegos. También la escuela hace que esto ocurra, mediante el currículo oculto, un trato diferenciado hace que las desigualdades entre ambos en cuanto a sus expectativas, conductas y habilidades sean cada vez mayores. El género es una gran influencia a la hora de elegir una trayectoria científica-investigadora, pues existen diferentes expectativas de futuro en hombres y mujeres ya que desempeñan diferentes roles en la sociedad. Pero es en la adolescencia cuando esta brecha se hace insuperable. En muchas ocasiones a pesar de que las chicas han obtenido calificaciones muy elevadas en materias del ámbito científico, a lo largo de la Educación Secundaria se decantan por una formación relacionada con las Ciencias Sociales, de Salud o Humanidades. Ellas, aunque se amoldan más al currículum escolar por tener una mayor adaptación social y disciplina, aspectos muy valorados en el sexo femenino; no lo hacen en las ramas científicas, por tener estos unas características basadas en valores androcéntricos. Entre aquellos valores más masculinos, destacan la racionalidad y la objetividad, frente a la intuición y subjetividad que tradicionalmente han sido atribuidas a las mujeres. De ahí que en la presente investigación se ana-

liza el relato de vida de una educadora científica en el siglo XX y se relaciona los resultados con los desafíos y necesidades de la sociedad del siglo XXI. Una sociedad que todavía está marcada por la lucha constante de la mujer.

La lucha por la igualdad en la educación de la mujer ha constituido una de las mayores revoluciones sociales de la modernidad. En la actualidad la paridad total entre hombre y mujer constituye un nuevo reto en el proceso de modernización social, reanudado con la democracia en nuestro país. Se debe recordar la presencia de la mujer en los espacios educativos, reconociendo así el papel histórico que la mujer ha venido desarrollando en la transformación y el cambio de las sociedades en todo el mundo. Es la historia de una revolución silenciosa que ha sobrevivido a las diferentes oleadas culturales y políticas de carácter posmodernista, y que está en la base del movimiento por conducir el cambio y ajuste estructural que necesita la sociedad europea con vistas al siglo XXI. Hablar de ciencia, educación y mujer se trata de un debate con un alto grado de vigencia y pertenencia en el siglo XXI, que permite reflexionar acerca de los avances logrados, pero en igual medida permite discutir lo que aún queda por hacer para lograr una igualdad plena. A partir de esta premisa se describen y se argumentan los motivos que justifican tanto este proyecto, como de manera general la inclusión de esta temática en los planes de estudio de todas las organizaciones educativas. Se trata de transformar el conjunto de la sociedad en un espacio más justo y solidario. Cuando ya no haya diferencias acuciantes entre la trayectoria profesional de una mujer y un hombre; entonces el sexo femenino vivirá en espacios compartidos sin tener que temer ni violencia ni discriminación en ningún momento o etapa de su vida. Es cuando vivirá libre, escogiendo de manera autodeterminada su destino social y personal.

3. RESULTADOS

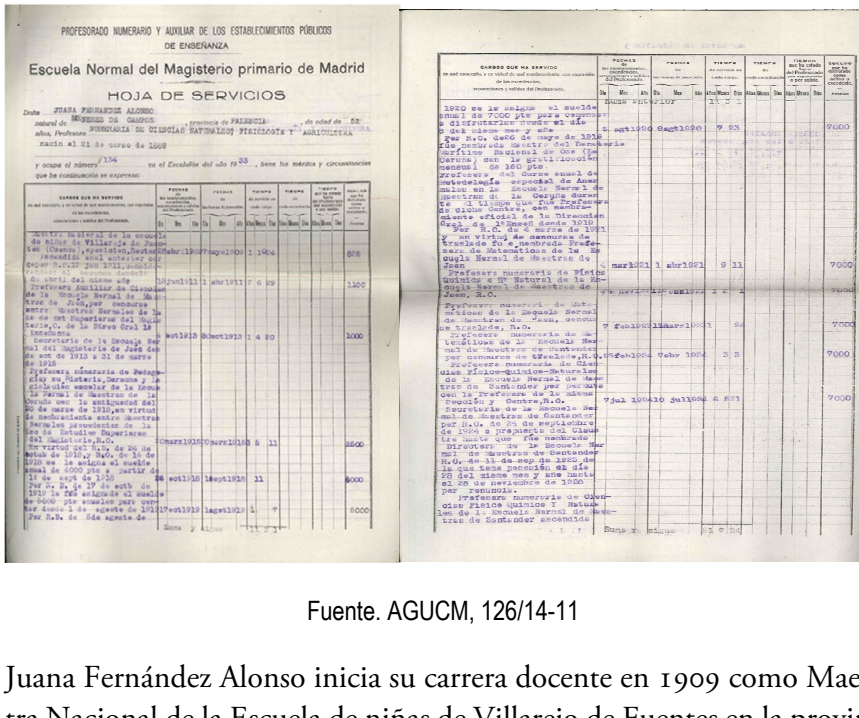
Juana Fernández Alonso nació el 21 de marzo de 1887 en Meneses de Campo en la provincia de Palencia. En 1909 ingresó en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (Delgado Martínez, 2009), obteniendo el título de Maestra Normal en la Sección de Ciencias en el año 1913, con el número 21 de su promoción. Centro de formación del

profesorado normalista a principios del siglo XX, altamente influido por la Institución Libre de Enseñanza (Rubalcaba Pérez, 2010). Durante sus estudios en Madrid en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio entre 1909 y 1913, fue alumna de diversos cursos organizados por el Museo de Ciencias Naturales (Delgado Martínez, 2009) y el Museo Pedagógico. Participó en clases de Zoología y un curso de Protozoología del profesor Antonio de Zulueta, un curso de Botánica, dirigido por Francisco Beltrán, un curso de Biología Marítima, dirigido por José Rioja, y un curso de Química, impartido por Edmundo Lozano.

Interesada en la rama de Ciencias Naturales se fue especializando con visitas a centros de varios países, actividades con diferentes grupos en la naturaleza, investigaciones sobre biología marina y atención a la metodología de las Ciencias Naturales. En consecuencia, fue premiada por su brillante labor por el Consejo de Instrucción Pública y pensionada en 1920 por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas (JAE) con una estancia de tres meses en la estación de biología marítima de Santander. En el mismo año colaboró también con el Museo Nacional de Ciencias Naturales de Madrid en colaboración con el Instituto de Estudios Gallegos y la JAE, siendo la profesora encargada de un curso de Biología Marítima organizada en La Coruña (Otero Carvajal, 2018).

En su práctica docente ocupó como acreditada Profesora normalista de Matemáticas y Ciencias Naturales diferentes cargos. Antes había ejercido como maestra nacional. Entre otros empieza como profesora de las Colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional en los años 1909, 1910, 1911 y 1914, o con posterioridad ocupa el cargo de Profesora de Biología Marina de la Escuela Normal de La Coruña o la cátedra de matemáticas de la Normal jiennense.

Figura 2: Hoja de Servicios de Juana Fernández Alonso



PROFESORADO NUMERARIO Y AUXILIAR DE LOS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS DE ENSEÑANZA

Escuela Normal del Magisterio primario de Madrid

HOJA DE SERVICIOS

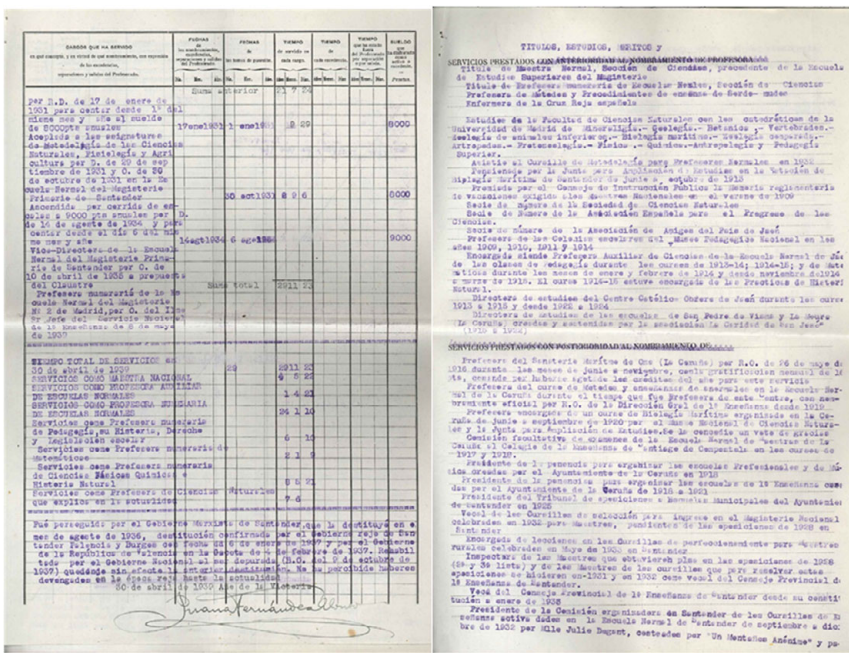
Fuente. AGUCM, 126/14-11

Juana Fernández Alonso inicia su carrera docente en 1909 como Maestra Nacional de la Escuela de niñas de Villarejo de Fuentes en la provincia de Cuenca. En el año 1913 asciende por concurso entre maestras normales a Profesora auxiliar de Ciencias de la Escuela Normal de Maestras de Jaén, donde es encargada de las clases de Pedagogía, de Matemáticas y de las prácticas en Historia Natural. Dos años más tarde, en 1913, es nombrada Secretaria de la Escuela Normal de Magisterio de Jaén. Posteriormente en 1915 se integra como profesora normalista de Pedagogía y su Historia, Derecho y Legislación Escolar en La Coruña. Durante el tiempo que ejercía en dicho centro fue Profesora del curso anual de Metodología Especial de Anormales. A continuación, es nombrada maestra del Sanatorio Marítimo Nacional de Oza en 1916. En 1921, en virtud de concurso de traslado, fue nombrada Profesora de Matemáticas de la Escuela Normal de Maestras de Jaén. Juana Fernández Alonso compaginó su labor docente en la Escuela Normal con el cargo de Directora de Estudios de diferentes centros escolares. En su temporada en Jaén, por ejemplo, es Directora de Estudios del Centro Católico Obrero de Jaén durante varios cursos, así como de las Escuelas de San Pedro de

Visma y en La Coruña de un centro escolar creado y sostenido por la Asociación La Caridad de San José. De Jaén es destinada, a propuesta por la Dirección General de Instrucción Pública, a Santander en 1924, donde desarrolló una labor docente muy importante, colaborando asimismo con entidades culturales como el Ateneo de la ciudad. Se creó una sección femenina en 1935 en dicho Ateneo santanderino, dirigida y presidida por la profesora de la Escuela Normal de la misma localidad, Juana Fernández Alonso (Herreros Ara, 2007).

En 1925 es nombrada Directora de la Escuela Normal del Magisterio en Santander. Repentinamente, renuncia a este puesto de alta responsabilidad en 1928 y vuelve a ejercer únicamente en el mismo centro como Profesora de Matemáticas y de Ciencias Naturales. Gracias al acoplamiento de las asignaturas Metodología de las Ciencias Naturales, Fisiología y Agricultura en 1931 amplía su carrera docente. A propuesta del claustro en 1935 asciende a Vicedirectora de la Escuela Normal del Magisterio en Santander. En el verano de 1936 estalla la Guerra Civil en territorio nacional; acontecimiento que notablemente influyó en muchas biografías españolas, pero que sobre todo dejó huella en el magisterio nacional mediante la depuración del cuerpo de docentes a partir de 1936. Según informa la Comisión Depuradora correspondiente en octubre de 1937 no existe cargo alguno contra Juana Fernández Alonso. Por lo que es declarada confirmada en su cargo y cesada en la suspensión de empleo acordada al ser rehabilitada por el Gobierno de Burgos. La profesora fue supuestamente perseguida por el Gobierno Republicano y destituida en 1937 en sus cargos en Santander (Orden 16448, 1937). En 1939 se traslada por razones profesionales a Madrid (Morata Sebastián, 1998). En virtud de concurso de traslado en 1945 ha sido nombrada Profesora numeraria de Fisiología e Higiene y Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura de la Escuela Normal del Magisterio Primario n°2 de Madrid. Finalmente, en 1957, es jubilada con 70 años.

Figura 3: Hoja de Servicios de Juana Fernández Alonso



Fuente. AGUCM, 126/14-11

Juana Fernández Alonso participó en el Congreso Internacional para el Progreso de las Ciencias, celebrado en diferentes años en Madrid, Valladolid, Oporto y Santander. En el XI congreso de Cádiz en 1927 participó presentando un trabajo con el título "La manera de estudiar las alumnas y los recuerdos de la infancia" en la Sección de Astronomía y Física. Ella fue reconocida como la primera mujer que no es socia honorífica de la Sociedad de Ciencias Naturales, de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias y en la Real Sociedad Española de Historia Natural (Magallón Portolés, 2004). Publicó en numerosas revistas y periódicos nacionales y extranjeros títulos tan ilustres como: en 1917 "El retardo escolar", en 1918 "Asuntos pedagógicos: Edificios escolares", 1929 "La educación de la voluntad", "Vegetaciones adenoideas" y "Su influjo en la educación". Basándose en la propia experiencia, publicó en 1917 acerca de un principio educativo, entonces innovador, como la enseñanza individualizada y la adaptación del currículum a la diversidad del alumnado. La profesora de la Escuela Normal de Jaén planteaba esta

cuestión ya en una publicación sobre el retardo escolar. En 1925 publicó un estudio sobre las técnicas de estudio y cómo favorecer un mejor rendimiento escolar y, en especial, sobre cómo mitigar el índice de fatigabilidad de los estudiantes. Para dicha publicación científica se basó en las experiencias llevadas a cabo en las escuelas por las que había ido pasando, y sobre todo en los estudios realizados con niñas de colonias escolares. Principalmente utilizó métodos de observación directa, apoyándose en encuestas y en cuestionarios. También era conocida por ser autora en el Boletín de la Academia de Santa Teresa, más tarde pasó a llamarse Revista Crítica, una revista de ensayo pedagógico y de análisis cultural. En él divulgó una reseña sobre el trabajo de la mujer en el hogar. Muestra de que durante toda su trayectoria personal nunca perdió contacto con la Institución Teresiana de Linares, Asociación Católica fundada por el sacerdote Pedro Poveda en 1911.

Figura 4: Preparaciones microscópicas en el MBC

Fuente. Elaboración propia

Sin embargo, su actividad de investigación no se limitaba únicamente a publicaciones o la realización de estudios. En el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación 'Manuel Bartolomé Cossío' (MBC) se encuentra una caja de madera con preparaciones microscópicas elaboradas y donadas por aquella educadora. En la tapa superior lleva un papel pegado, escrito a mano, que dice "Preparaciones donadas por Dª Juana

Fernández Alonso, Catedrática de Ciencias Naturales de María Díez Jiménez". Contiene diferentes muestras preparadas para observar con un microscopio biológico y favorecer la iniciación en la observación de muestras difíciles de conseguir o incluso de preparar. El material científico y pedagógico de la Escuela Normal es una herencia histórica-educativa de inestimable valor y revela el interés de esta educadora en la generación de conocimiento científico o la introducción de propuestas innovadoras en la enseñanza de las ciencias.

4. CONCLUSIONES

Como conclusiones, una reflexión muy breve y personal. Para las pioneras españolas en el campo de la ciencia, se trató de uno de los campos más discriminatorios dado que históricamente fue dominado por el otro sexo. Como ya se ha señalado con anterioridad, insistiendo y sin cansarse de repetirlo, por su condición de género se les negaba el reconocimiento de sus aportaciones científicas de manera equitativa con respecto a sus compañeros varones. La creación en 1909 de la Escuela Superior del Magisterio, inspirada en las innovaciones internacionales para adquirir el tratamiento universitario, favoreció el fomento del espíritu científico y de investigación, así como una respuesta a las aplicaciones y problemas metodológicos (Escolano, 1982). Además, en el contexto español la enseñanza de las ciencias no fue introducida hasta principios del siglo XX, lo cual subraya aún más el extraordinario papel de la mujer en esta práctica casi novedoso e innovador. La presencia femenina en las Escuelas de Magisterio como instituciones de docencia e investigación científica en el siglo XX forma parte de un "proceso emancipador de las españolas entre el periodo de 1900 hasta 1936" (Capel Martínez, 2012, p.5). Posteriormente la memoria de estas mujeres excepcionales quedó desterrada y se convirtieron en las grandes olvidadas de la Historia de la Educación. Es un hecho irreversible que las mujeres en las últimas décadas se han ido abriendo puertas a mundos que antiguamente quedaron reservados exclusivamente a los hombres. Aun así, esa evolución histórica hacia una equidad mayor entre ambos géneros a un nivel educativo y científico no se ha producido en todos los aspectos. Sin em-

bargo, hoy no cabe duda de que comprender mejor el pasado y sus protagonistas es una oportunidad que debería aprovecharse bien con el objetivo de construir un futuro más alentador para la mujer. De manera figurativa, se pretende sembrar la semilla de la igualdad con perspectiva de género en futuras generaciones de mujeres y hombres ante la esperanza de que no tendrán que sufrir la exclusión a la que el género femenino había sido sometido entonces. Una exclusión que antaño había sido perpetuada mediante el ideario pedagógico y educativo de su tiempo.

Sin embargo, aunque en la actualidad uno de los principales retos supone avanzar en la sensibilización en cuanto a la historia del acceso a la Enseñanza Superior de la mujer para entender futuros pasos posibles, tampoco se debe perder de vista que otro reto por afrontar todavía es cómo garantizar la permanencia de las mujeres en las organizaciones educativas para no dar ni un paso atrás. Refiriéndose esta preocupación sobre todo al área científico-investigador, dado que actualmente existe un androcentrismo en la ciencia; que además es considerado un déficit de la mujer, el cual se basa en su naturaleza biológica y psicológica, en lugar de reconstruir la ciencia para que sea igualitariamente accesibles para la mujer y el hombre. Vázquez Cupeiro (2009) denomina este efecto la dimensión informal de los méritos académicos. Esta paradoja de la desigualdad de género y de la meritocracia en el entorno universitario se produce porque el modelo académico fue formado por el hombre y sigue dominado en gran parte por él. Muestra aparte de que la mujer no suele contar con los mismos sistemas de apoyo, es decir, que ella para destacar con resultados sobresalientes requiere no solo de una vocación profesional extraordinaria, sino también tiene que hacer más sacrificios y tiene que poner más esfuerzo que el promedio del sexo masculino. Esto también es conocido como paradoja de pasión (Vázquez Cupeiro, 2009), poniendo de manifiesto la tradicional discriminación jerárquica de la mujer en las ciencias y en el espacio académico profesional. Una manera de enfrentar este reto en las universidades y sus programas de ciencia y de investigación, por ejemplo, podría ser hacerlos más atractivos, adaptándose más a las necesidades educativas de la mujer

y trabajar de manera activa y consciente los diferentes estereotipos y roles de género.

En este sentido, y a modo de conclusión, el presente estudio arroja luz sobre la historia de vida de una mujer y su enorme legado pedagógico, investigador y científico. La memoria de Juana Fernández Alonso pone de manifiesto que la realización de un estudio de naturaleza feminista, que rescata a un modelo de referencia femenino y recupera su figura es una cuestión de primer orden, contrastando que vivía en invisibilidad, o sea en desmemoria de la historia de la humanidad. Visto algunos datos biográficos más reseñables no cabe duda de que se puede considerar a esta mujer un modelo de referencia femenino en el ámbito científico-educativo. Entre estos muchos hitos, la pionera fue una mujer extraordinaria, por su compromiso, su capacidad de trabajo o por su pasión. Resumiendo, el relato de vida de esta educadora científica se concluye que la memoria de la pionera española gira indudablemente en torno a un fuerte compromiso con la enseñanza y una profunda vocación hacia la ciencia. Nos encontramos ante una vida íntegramente dedicada a la enseñanza y la ciencia a pesar de los diferentes obstáculos y dobles retos con los que se encontraba. A lo largo de su vida en el siglo XX, además de practicar en diferentes Escuelas Normales nacionales como profesora, ocupando cargos de dirección en varias ocasiones, o su enorme preocupación por la metodología de enseñanza, desarrolló una actividad investigadora extensa y desconocida hasta ahora. Con este estudio se incorporan las aportaciones que realizaron las mujeres científicas como ella en nuestro país durante las primeras décadas del siglo XX al conocimiento histórico-educativo y se divulga su relato entre futuras generaciones de mujeres educadoras y científicas. En fin, con los resultados del proyecto de investigación que le ha dado origen se completa la historia de vida de un modelo de referencia femenino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, L. S. (2018). Feminist Therapy. APA.

Calvo Fajardo, Y. (2012). Terminología Feminista. Uruk Editores.

Capel Martínez, R. M. (2012). Una mujer y su tiempo: María de la O Lejárraga de Martínez Sierra. Arenal: Revista de historia de mujeres, 19(1), 5-46

Delgado Martínez, M. A. (2009). Científicas y educadoras. Las primeras mujeres en el proceso de construcción de la Didáctica de las Ciencias en España. EDITUM.

Escolano Benito, A. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. Revista de Educación, 269, 55-76.

Herreros Ara, A. (2007). Damas ilustres y mujeres dignas. Algunas historias extraordinarias del siglo XX en Cantabria. Dirección General de la Mujer.

Magallón Portolés, C. (2004). Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química. CSIC.

Morata Sebastián, R. (1998). El profesorado de la Escuela Normal de Maestras de Madrid (1914-1939). Revista Complutense de Educación, 9(1), 177 - 208.

Lagarde, M. (1998). Identidad genérica y feminismo. Instituto Andaluz de la Mujer.

Orden 16448/1937, de 4 de febrero, por la que se destituye de sus cargos, con pérdida de todos los derechos, a los Profesores numerarios de Escuelas Normales del Magisterio que se relacionan. (1937). Gaceta de la República, 37, de 6 de febrero 1937, 675-676.

Otero Carvajal, L. E. (2018). Mujeres, ciencia y universidad. Cambio y regresión social, 1910-1951. En A. Egido León y J. J. Montes Salguero (Eds.), Mujer, franquismo y represión: una deuda histórica (289-322). Sanz & Torres.

Ramos Zamora, S. (2008). Protagonistas de una desmemoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida. En V. Juan (Ed.), Museos Pedagógicos. La memoria recuperada (pp. 19-54). Museo Pedagógico de Aragón.

Robles Sanjuan, V. (2008). Feminismo y memoria educativa: Las trayectorias profesionales de maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español 1970-2001. En V. Juan (Ed.), Museos Pedagógicos. La memoria recuperada (109-115). Museo Pedagógico de Aragón.

Rubalcaba Pérez, C. (2010). Primero pasos de la Escuela Normal Femenina de Santander, 1915. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(4), 145-154.

Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. Revista Española de Pedagogía, 34(134), 449-475.

Serret, E. (2008). Qué es y para qué es la perspectiva de género. Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

Solbes Matarredona, J., Montserrat, R. & Furió Más, C. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 21, 91-117.

Tiana Ferrer, A. (1988). La investigación histórico-educativa actual enfoques y métodos. UNED.

Vázquez Alonso, A., & Manassero Mas, M.A. (2016). La voz de los estudiantes de primer año en seis países: evaluación de sus experiencias en estudios superiores científico-técnicos. Ciência & Educaçao, 22(2), 391-411.

Vázquez Cupeiro, S. (2009). Mujeres y Poder empresarial en España. Instituto de la Mujer.

MUJERES Y PODER

¿POR QUÉ NO ESTAMOS EN EL PODER? EL ACCESO DE LAS MUJERES A ÁMBITOS DE DECISIÓN EN UNIVERSIDADES MEXICANAS[41]

Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara
Ma. del Refugio Navarro Hernández
Laura Isabel Cayeros López
Universidad Autónoma de Nayarit, México

RESUMEN

Para explicar el escaso acceso de las mujeres a puestos de poder y gestión de las universidades mexicanas se ha planteado la existencia de 1) factores culturales, en el sentido de que la cultura, la ideología, los estereotipos de género, la política, entre otros son elementos que explican el limitado acceso de las mujeres a puestos de alto nivel; 2) factores estructurales que forman parte de la organización institucional y que se convierten en determinantes de la falta de oportunidades para el avance de las mujeres a puestos de dirección.

En México, la presencia de las mujeres en las universidades públicas representa el 53% de la matrícula estudiantil, el 47% del profesorado y el 43% del personal administrativo; sin embargo, esa presencia no se refleja en el acceso a puestos de poder o de gestión. En 2020 solo se tienen dos rectoras -de un total de 35- de universidades públicas, en tanto que, en conjunto, las mujeres apenas representan el 13% en los primeros y segundos cargos de gestión. La falta de acceso de las mujeres a los puestos de dirección evidencia la existencia de una segregación vertical en los puestos de toma de decisiones de primer nivel al interior de las universidades, pero también la existencia de una segregación horizontal en nombramientos académicos, integración de cuerpos colegiados, comisiones académicas y administrativas y en áreas del conocimiento. Todo ello, aún cuando las mujeres sean una presencia en los diversos ámbitos universitarios en la segunda década del siglo XXI.

En el presente trabajo se realiza un análisis de los factores individuales, culturales y estructurales que ocurren en universidades mexicanas seleccionadas con la finalidad de destacar el peso e interrelación de los diversos factores en el resultado final de déficit

[41] Este capítulo forma parte del proyecto: *Construyendo liderazgos de mujeres en universidades mexicanas*, financiado por el Fondo Instituto Nacional de las Mujeres y el Consejo de Ciencia y Tecnología de México, mediante la Convocatoria 2016-1

de representatividad de mujeres en los puestos de gestión y poder universitarias. En ellos se pone en evidencia la tensión entre la supuesta igualdad entre mujeres y hombres y el conjunto de valores y prácticas asociadas a la supremacía masculina tanto en la estructura organizacional como en las relaciones académicas entre ambos.
El trabajo pretende aportar elementos para entender las posibilidades de construcción de liderazgos en universidades mexicanas a partir del análisis de la experiencia de mujeres que han accedido a cargos; discute los factores organizacionales, sociales y culturales que influyen en la deficiente participación de las mujeres en la toma de decisiones al interior de las universidades y al mismo tiempo visibiliza las condiciones y capacidades de mujeres universitarias a fin de establecer propuestas académicas para la elaboración de políticas, programas y acciones que fortalezcan las capacidades de las mujeres para participar activamente en la toma de decisiones en las universidades tanto a nivel académico como administrativo en un marco de apropiación de derechos.

PALABRAS CLAVE

Feminismo, Género, Democracia.

INTRODUCCIÓN

La creación de los liderazgos ha estado vinculada al mundo de lo masculino puesto que tanto las historias sagradas como las leyendas o mitos muestran la conducción de hombres en la consecución de objetivos civilizatorios. Desde el texto homérico en la cultura occidental, hasta los mitos de origen de los grupos mesoamericanos, el héroe cultural es masculino. Las mujeres se quedan en los márgenes de lo que puede considerarse lo civilizatorio, ellas son parte del escenario donde se realizan las proezas, así como los mejores regalos intercambiados. Generalmente, las historias del origen prescinden de la conducción de las mujeres, de tal manera de ser consideradas parte de lo que es guiado, conducido.

Esta visión del liderazgo masculino ha considerado excepcional los casos de mujeres capaces de conformarse como líderes, de tal manera, de convertirlo en una patología. Recuérdese el caso de Juana de Arco (1412-1431), quien después de ser considerada heroína por su decisiva participación para el triunfo de la Guerra de los Cien Años, en Francia, -inspirada por el Arcángel Miguel y Santa Margarita-, fue quemada en la hoguera por los ingleses (Ruiza y otros, 2004). Las mujeres, justificaron

su liderazgo al frente de diversas empresas, como la fundación de conventos, a través de *mensajes* o *revelaciones* divinas, como Teresa de Ávila (1515-1582).

El orden de género ha confinado a las mujeres en el lugar de la domesticidad donde los liderazgos no tienen cabida. En todo caso, el liderazgo reconocido a las mujeres es el que corresponde, precisamente, al ámbito doméstico. Ella debe perfilarse como la administradora de las actividades del hogar, la responsable de la familia; por lo que el único poder que se le reconoce es un poder delegado por el varón titular de la jefatura de familia. La mujer-esposa ejerce un liderazgo sobre sus hijos, derivado de su relación con el esposo. Puede mandar y disponer de las pequeñas cosas, organizar el orden menor, dentro de parámetros conocidos y esperados.

El control de género ha minimizado la posibilidad de agencia de las mujeres. Contra ello se establecieron simbologías centradas en los hombres, así como normas morales y legales que las sujetaban a liderazgos externos.

El ingreso masivo de las mujeres al ámbito laboral registrado a fines del siglo XX mostró que la organización laboral heredaba los rasgos de jerarquización del orden de género. Las empresas y la administración estatal se organizaban a través de una jerarquización vertical en cuya cúspide se encontraba el jefe máximo, director general, presidente o el cargo que fuese. Las instituciones educativas fueron parte de esta organización laboral a cuyo frente se encontraba el director y, en el caso de las universidades, el rector. Esta jerarquización estableció un orden disciplinario basado en liderazgos masculinos a partir de las características asignadas a los hombres, dejando fuera de ello la emocionalidad al priorizar la eficiencia, el cumplimiento de metas y la realización de productos.

Además de lo anterior, debe decirse que existe una segregación vertical y horizontal en los cargos de poder en las universidades, lo que ocasiona una subrepresentación en el poder universitario. Las universidades son la cúspide del sistema educativo, el cual está organizado a partir de la diferenciación genérica que atraviesa a la comunidad estudiantil como si fuera algo natural, se inserta en el imaginario juvenil como parte de lo

que es el orden de género y permanece durante toda la vida educativa. Se trata de una estructura social externa a los individuos (Bourdieu, 2007) pero que es, al mismo tiempo, reproducido por ellos como un orden de poder/género institucionalizado e institucionalizante. En esa estructura se encuentra fijado lo que es la educación superior, lo que debe ser la universidad, la visión del mundo de la que se parte y a la que se aspira y la que reproduce la desigualdad entre lo femenino y lo masculino.

OBJETIVOS

La investigación tuvo como objetivo documentar el acceso de las mujeres a cargos de poder y gestión en seis universidades mexicanas: Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Guanajuato (UGTO), Universidad de Guadalajara (UdG), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). La selección de universidades obedece a la intención de incluir diversas realidades universitarias de la región Centro-Pacífico, así como el aprovechamiento y fortalecimiento de redes existentes de académicas para realizar el estudio.

METODOLOGÍA

Se utilizó metodología cuantitativa y cualitativa. En la primera, se aplicó una encuesta en línea a través de la plataforma Survey Monkey a 1,325 académicas de las seis universidades participantes, la cual fue coordinada por la Mtra. Adriana Aguilera de la Universidad de Guanajuato. En la segunda, se realizaron 60 entrevistas a académicas que habían ejercido cargos de poder y gestión en esas instituciones. Se realizaron, además, grupos focales con académicas.

Se organizaron grupos de trabajo en cada una de las universidades: en la UCOL, el equipo fue coordinado por Ana Azucena Evangelista Salazar; en la UGTO, por Adriana Aguilera Arrieta; en la U d G, por Patricia Angélica García Guevara; en la UMSNH la dirección correspondió a Flor de María Gamboa Solís; en la UAN, a Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara y en la UAS, a Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez.

La investigación se realizó durante los ciclos escolares de 2018-2020.

DISCUSION

Las académicas en las universidades de estudio

La presencia de las académicas en las seis universidades de estudio: Universidad de Colima, Universidad de Guanajuato, Universidad de Guadalajara, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nayarit y Universidad Autónoma de Sinaloa, revela el avance de las mujeres en este campo profesional de manera similar al que ha ocurrido a nivel nacional. En la década de los ochenta del siglo XX, la presencia de las mujeres en el personal académico universitario era del 20% del total (Osorio y Martell, 2009), en tanto que, en el ciclo escolar 2019-2020, ese porcentaje es de 43.5% (SEP, 2019). En las universidades de estudio, los porcentajes se ubican alrededor de la media nacional referidas al personal docente de tiempo completo por lo que cuatro de cada diez integrantes del personal académico, son mujeres. Este avance significa que de la década de los ochenta al año dos mil veinte, las mujeres han duplicado su presencia en el sector académico.

Cuadro 1. Personal Docente de Tiempo Completo por Género. Ciclo Escolar 2019-2020

IES	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
Universidad de Colima	456	100	313	68.6	143	31.3
Universidad de Guanajuato	1,227	100	798	65.0	429	34.9
Universidad de Guadalajara	3,804	100	2,197	57.7	1,607	42.2
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	1,276	100	865	67.7	411	32.2
Universidad Autónoma de Nayarit	858	100	493	57.4	365	**42.5**
Universidad Autónoma de Sinaloa	1,138	100	756	66.4	382	33.5
Total	8759	100	5422	61.9	3337	38.1

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP-DEGESU) 2019

En cuanto a la obtención de grados escolares, las académicas se ubican por debajo de los obtenidos por sus pares varones, en una brecha que va

del 36.9% en la Universidad de Colima al 10.5% en la Universidad Autónoma de Nayarit. De acuerdo a los datos del ciclo escolar 2019-2020, menos mujeres tienen posgrados en la Universidad de Colima y más lo tienen en la Autónoma de Nayarit. Debe hacerse notar que, en todas las universidades, más del 30% de las académicas tienen estudios de posgrado; en los hombres, ese porcentaje se ubica por encima del 55.2%.

Las mujeres han desarrollado liderazgos académicos en las actividades de docencia y de investigación, lo cual se puede observar a través de los indicadores del Programa de Reconocimiento al Desempeño Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública y al Reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Cuadro 2. Personal Docente de Tiempo Completo con Perfil Deseable Vigente PRODEP por Género. Ciclo Escolar 2019-2020

IES	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%	Brecha
Universidad de Colima	362	100	244	67.4	118	32.6	34.8
Universidad de Guanajuato	791	100	518	65.4	273	34.5	30.9
Universidad de Guadalajara	2,779	100	1,571	56.5	1,208	43.4	13.1
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	597	100	372	62.3	225	37.6	24.7
Universidad Autónoma de Nayarit	449	100	225	50.1	224	49.8	0.3
Universidad Autónoma de Sinaloa	420	100	273	65.0	147	35.0	30

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP-DEGESU) 2019.

El reconocimiento del SNI implica trabajos realizados con pares externos, viajes constantes y tiempo dedicado a la investigación. Los datos para las universidades participantes en el estudio son:

Cuadro 3. Personal Docente de Tiempo Completo con Reconocimiento de SNI por Género. Ciclo Escolar 2019-2020

IES	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
Universidad de Colima	209	100	134	64.1	75	35.9
Universidad de Guanajuato	632	100	428	67.7	204	32.3
Universidad de Guadalajara	1439	100	856	59.5	583	40.5
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	422	100	290	68.7	132	31.3
Universidad Autónoma de Nayarit	125	100	76	60.8	49	39.2
Universidad Autónoma de Sinaloa	348	100	221	63.5	127	36.5

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT. Sistema Nacional de Investigadores SIN. Padrón de Beneficiarios 2020. http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/Vigentes_2020.xlsx

Los datos anteriores muestran el posicionamiento de las mujeres en las actividades académicas; sobresale las relacionadas con la docencia, lo que estaría implicando que las académicas realizan más actividades al interior de las universidades que al exterior. Por su parte, la brecha de género favorece a los hombres, puesto que más hombres tienen más reconocimientos PRODEP y SNI, lo que junto con el mayor número de puestos administrativos y de poder, los convierte en un colectivo que predomina en los ámbitos jerárquicos del poder académico y político. Consecuencia de ello es que obtienen más recursos de la universidad como colectivo. Una académica expresa: "*El proceso de estímulos al desempeño favorece a los hombres al tener casi todos puestos directivos o en consejos y con eso tienen más puntos y por lo tanto ganan más. Tanto el SNI como los procesos de estímulos favorecen a los hombres de varias maneras*".

RESULTADOS

En cuanto a la discriminación, sólo el 10% percibe que siempre hay discriminación, en tanto que el 30% menciona que casi siempre. La baja percepción de la discriminación por género para acceder a puestos de dirección tiende a negar su existencia en las universidades, lo que puede atribuirse a la naturalización de estas prácticas, así como a una postura de las académicas de "pagar el costo" por estar en la universidad. Con ello se minimizan las barreras y obstáculos vinculados a la pertenencia al

sexo femenino ya que la mayoría de las participantes considera que no existe discriminación nunca o casi nunca (66%). También se puede relacionar con la idea ampliamente extendida de que las mujeres académicas no acceden a puestos de dirección debido a que no les interesan esos puestos.

Además, la igualdad genera un espejismo de que las mujeres son tratadas de la misma manera en las universidades. Ello deriva de que solo la tercera parte de las académicas no percibe la existencia de exclusión de puestos de primer nivel debido a estereotipos. Esta percepción se encuentra en contradicción con los datos sobre las mujeres que se encuentran en puestos de gestión en las universidades. Las dos terceras partes que sí perciben diversas formas de exclusión a puestos de tomas de decisión por estereotipos de género mencionan diversas condiciones particulares. Por ejemplo:

> "En mi Estado el machismo es muy alto. Por ello, se cree que las mujeres deben ser buenas y dedicarse a su familia. Entonces, cuando somos profesionistas se nos ve mal. Esta postura se filtra al ámbito académico y hace difícil el desarrollo de una carrera".

Armonización de la vida laboral y familiar

La necesidad de realizar tareas de cuidado y reproducción en el hogar, al mismo tiempo que cumplir con las tareas laborales, ocasiona estrés frecuente (79%) y daños a la salud (68%). En sus palabras: "*la ansiedad y el estrés son muy altos, puesto que tengo que tener mayor disponibilidad de tiempo para la crianza de los hijos*", dice una académica. Además, consideran que la familia impide el desarrollo laboral siempre y casi siempre (35%); en tanto que el 24% dice que casi nunca y el 41% que nunca. No obstante, el 63% manifiesta saberse en desventaja para participar en capacitaciones derivado de las responsabilidades familiares:

> "Desearía que se difundieran más los intercambios y oportunidades, pues muy poco se sabe. A pesar de que dicen que debemos buscar estancias en otras universidades, lo cierto es que no nos dicen fechas o cómo se puede lograr".

Derivado de las responsabilidades familiares, las mujeres se encuentran en desventaja para continuar con su desarrollo profesional ya sea en cursos de actualización o en la obtención de posgrados.

Las académicas reconocen sentir culpabilidad por atender el trabajo en mayor medida que la familia: "El desarrollo de mujeres en dirección no es tan aceptable y la culpabilidad de las mujeres por no cumplir otros roles es algo que esta presente", lo que puede estar en la base de la falta de interés por escalar lugares de poder. Por una parte, no son bienvenidas a los espacios de toma de decisiones y por otra, el costo en cuanto a culpabilidad será alto.

Las propias universitarias establecen algunas de las medidas que deberían tomarse al respecto:

> "Que los periodos de embarazo y cuidado maternos no signifiquen una nula productividad en nuestro currículum para acceder a proyectos"; "Se debe sensibilizar a los directivos en cuestiones que tienen que ver con maternidad y lactancia. Promover que se establezcan y se cumplan leyes que respalden estos temas;" "el tiempo que invertimos en nuestras familias no facilita la obtención de grados ni tiempo para involucrarnos en investigación y publicación"; "me gustaría que se contemplara la posibilidad de que se nos diera la opción de realizar trabajo en casa cuando se nos dificulte por cuestiones familiares asistir al lugar de trabajo"; "creo que el acceso a mujeres a puestos directivos está relacionado con la edad de la mujer y de los hijos, ya que en las primeras etapas no es posible dar la atención siquiera a la aspiración de tener un puesto directivo"; "existen envidias de mujeres que boicotean el desarrollo de otras mujeres";

Climas laborales entre mujeres

En cuanto al trabajo colaborativo entre mujeres, las entrevistadas reconocen que los climas laborales donde predominan las mujeres, son más amigables:

> "He mencionado que he tenido problemas de acoso, pero ha sido en lugares en los que he trabajado en su mayoría con hombres y aunque no tenía puestos directivos era una amenaza para ellos por así llamarle. actualmente laboro con un grupo de mujeres sensibilizadas en género y

lo que hacemos es apoyarnos unas a otras para alcanzar metas laborales y familiares"

También reconocen la importancia de que cada una sea reconocida, para que, en conjunto, se logre un reconocimiento como colectivo: "*es importante visibilizar los logros académicos de las mujeres, y fortalecer nuestras redes de colaboración en todos los ámbitos. Los logros individuales son importantes, pero sólo las acciones colectivas nos beneficiarán a todas*".

Mujeres con poder en las universidades

En cuanto a las mujeres con poder, se puede decir que a principios del siglo XXI se ha posicionado la figura de las mujeres con poder a partir del avance de las mujeres en las asambleas legislativas de los diversos países y en particular, de México, donde se logró la incorporación de cuotas de género para las candidaturas en partidos políticos durante el último tercio del siglo XX y, a partir del año 2019, se estableció la paridad. Esta visibilización de las mujeres en los asuntos públicos, ha generado un efecto en las universidades, en el sentido de abrir paso a la conducción de las instituciones de educación superior por parte de mujeres. De esta manera la elección de rectoras de universidades públicas autónomas de Entidades Federativas inició a principios del siglo XXI, constituyendo excepciones al largo predominio masculino en el primer cargo rectoral: Universidad Autónoma de Querétaro (M. en C. Dolores Cabrera Muñoz: 2000-2006 y Margarita Teresa de Jesús García Gasca (2018-2021 y 2021-2024) Universidad Autónoma de Tabasco (M. A. Candita Victoria Gil 2004-2012), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Dra. Silvia Figueroa Zamudio, 2007-2011), Universidad Autónoma de Quintana Roo (M. en C. Elina Coral Castilla 2011-2015), Universidad Veracruzana (Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González, 2013-2017 y 2018-2021).

Las rectoras tienen altas credenciales académicas, todas son doctoras, se han destacada en su campo académico, como investigadores y la mayoría han pertenecido al Sistema Nacional de Investigadores. Todo ello habla de los altos requisitos que deben cumplir las mujeres cuando pretenden acceder a cargos de poder. Se les exigen los más altos méritos académicos como una manera de habilitarlas desde la academia.

Las académicas actuales tienen una presencia en las universidades y a su vez, reconocen la necesidad de avanzar a puestos de poder. Ello ocurrirá en medio de resistencias de los varones, puesto que al decir del 35% de las entrevistadas, los hombres no saben trabajar bajo la dirección de las mujeres; de ahí que las participantes en la investigación reconozcan la importancia de romper esas resistencias (86%).

Las universidades han sido pioneras en diversos avances sociales, por ejemplo, la gestación de movimientos sociales que han transformado el orden social, como el movimiento estudiantil en el siglo XX que transformó el orden político. Sin embargo, en el caso del acceso de las mujeres a puestos de primer nivel, las universidades han sido instituciones sumamente rezagadas, lo que ha ocasionado que el poder sea un asunto de negociación entre hombres. Las académicas lo perciben en las siguientes expresiones:

> "Los cargos directivos no se dan por méritos profesionales, académicos o concurso, todos son de asignación directa por amistad o compromisos políticos"; "hay mucha desigualdad entre puestos para mujeres y el sesgo obviamente provocado por los hombres"; aunque los procesos se abran para hombres y mujeres por igual, es bien sabido que el compadrazgo o tráfico de influencias es decisivo para los nombramientos y en este rubro las mujeres estamos en desventaja".

Por ello, las académicas reconocen que "*se necesitan mecanismos para que las mujeres tengan puestos de dirección*" y reiteran la importancia de que las mujeres accedan a cargos de poder:

> "que los hombres sepan que ya se acabó la época donde quieren utilizar a las mujeres para escalar a puestos directivos. Las mujeres necesitamos más apoyo para poder denunciar todas esas anomalías laborales porque de otra forma nos va peor como lo hemos vivido en varias ocasiones".

También, admiten que las responsabilidades familiares son una de las principales desventajas a la hora de aceptar puestos de poder y gestión:

> "El acceso a puestos de dirección es problemático para algunas de nosotras por la necesidad de atender no solo a los hijos sino también a los padres ancianos"; "para mí más que un problema de discriminación, el

> no acceso a puestos directivos o estancias largas de investigación e incluso el deseo de salir del Sistema Nacional de Investigadores se debe a que debo atender demasiadas cosas entre la familia y la universidad".

Las académicas han avanzado en la actividad docente y de investigación, pero no se les considera con capacidad para ejercer puestos de mando:

> "El ámbito de las ciencias exactas el ascenso de mujeres a puestos directivos puede ser mayor por ser un área donde habemos muy pocas mujeres, pero nos consideran incapaces de, además de estar en él área, tomar desiciones y ocupar puestos directivos".

Para que las mujeres ejerzan puestos de poder tienen que demostrar tener capacidades académicas y de ahí, pueden ser consideradas para ocupar puestos de poder. El siguiente testimonio refiere la discriminación autopercibida:

> "Dado que desempeño funciones de docencia e investigación, además de estar en una coordinación de la universidad vivo y percibo algunas diferencias significativas en cada uno de ellos. Por experiencia me ha resultado menos complicado asumir liderazgo en lo acadèmico que en lo administrativo. En el primero se priorizan las distinciones, habilidades y disposición para invertir mayor tiempo planeando actividades, organizando, administrando y llenando formatos para las evaluaciones. En el segundo, simplemente ha sido porque ya conocen que sí trabajas y/o coincide con necesidades que se tienen que resolver".

Los puestos de poder colocan, a las mujeres, en una vitrina en la cual son observadas permanentemente. De ahí que tengan que desarrollar una personalidad que sea agradable a todos. Como dice el siguiente testimonio, tener una dirección firme porque siempre las está observando. Por lo tanto, ¿cómo conservar el equilibrio ante las miradas de los demás cuando la propia vida personal entra como un componente del ejercicio del poder?

> Muchas de las profesoras indican no haber padecido episodios de discriminacion. Pero por ejemplo si te muestras severa como directiva los hombres se quejan de que los humillas. No aceptan que eres la jefa y te saltan y se van con un jefe superior. Y siempre les creen a los hombres. También debes de ser como mayor en edad o parecer poco femenina para ser tomada en cuenta. Me explico, si te ves guapa no te hacen caso

> como profesionista o no puedes tener un puesto alto, no solo es eso como que debes emular a los varones o no ser sujeta de deseo. Tampoco debes ser muy sexy o muy fea. En fin es muy agotador ser directiva. Te juzgan tu vida privada. A mi me criticaron una relación con un hombre menor y debía ser yo muy muy recatada. No puedes mostrar mucha autoridad como los hombres.

¿Cómo son los ambientes de trabajo cuando las mujeres han tenido cargos de gestión?

> "En mi facultad afortunadamente tenemos a cargo a una mujer y la dependencia ha funcionado mejor lo cual no significa que los hombres tengan menor capacidad en la Dirección, sino que la directora ha mostrado un compromiso superior. Sin embargo, no se ha logrado erradicar el acoso de profesores a alumnos o de profesores a profesoras debido a que se sienten protegidos por el sindicato y en muchas ocasiones prefiere la Dirección evitar escándalos de esta naturaleza".

De la misma manera, las evidencias dan cuenta de las opiniones sexistas sobre las mujeres:

> "al trabajar con hombres en puestos directivos escuché muchos comentarios sexistas sobre otras mujeres con las que colaboramos. Gestos de desaprobación constante y acciones para limitar el desarrollo de las comisiones asignadas"; "hay círculos de trabajo que parecieran "el club de Toby": donde "no se admiten mujeres"

Ello conduce, además, que las mujeres tengan que utilizar lenguajes no autoritarios en los mandos de poder: *"Las mujeres no pueden mostrar autoridad como los hombres. Tienen que utilizar lenguajes propositivos con los hombres, porque en caso contrario, piensan que se les humilla"*

Todo ello conforma el ambiente de trabajo de las mujeres al acceder a cargos de gestión.

A lo largo de la investigación, se tuvieron distintas expresiones alrededor de:

> "Más mujeres deben tener puestos de dirección en las universidades"; "Se necesitan más Mujeres que dirijan las Universidades"; "Es importante que las mujeres sean tomadas en cuenta y no se les considere infe-

riores por el hecho de ser mujeres. Es necesario organizarse entre nosotras para defender nuestros derechos laborales, que tenemos distintas condiciones que el de los hombres"

CONCLUSIONES

El orden de género existente en las universidades desvaloriza a las mujeres, su subjetividad y prácticas, por lo que el ejercicio del poder masculino se convierte en espacio de no reconocimiento para el colectivo de las mujeres. Sin embargo, la presencia cada vez más numerosa de mujeres en las universidades, alrededor de casi el cincuenta por ciento, refiere un posicionamiento diferente para el colectivo de las mujeres.

Las universidades estudiadas incrementan por etapas la visibilización de las mujeres en distintos procesos. Lo primero que resalta es la participación destacada de las mujeres en el ámbito académico, puesto que pareciera que ese es un nicho en el que pueden estar. Sin embargo, pasar del reconocimiento académico al ámbito de la gestión ha sido un proceso que ha ocurrido con obstáculos para las mujeres.

Los factores individuales que actúan para que las mujeres accedan o no a cargos de administración, de gestión y de poder, se encuentran: 1) las responsabilidades familiares de cuidado y reproducción como actividades que corresponden a las mujeres; 2) la socialización en un modelo de mujer caracterizado por el cumplimiento de mandatos, la obediencia y la renuncia a un proyecto de vida propio; 3) el sentimiento de culpa al dedicar mayor tiempo al trabajo que a la familia, pues la dedicación al poder se construye como un "abandono". La consecuencia de ello es no generar deseo de estar en el poder, pensar que los puestos de poder requieren habilidades que no tienen, lo cual se relaciona con la identidad de las mujeres, construida alrededor de la maternidad y la conyugalidad. En los casos de acceso al poder, se generan situaciones de estrés y daños a la salud.

Por su parte, los factores sociales y culturales parten de los estereotipos en que se encasilla a las mujeres, los cuales son refuncionalizados para que las académicas accedan a los cargos. El principal de ellos tiene que ver con la explotabilidad de las mujeres, en el sentido de que pueden

hacerse cargo de más tareas por el mismo salario. De esta manera, los cargos de gestión pueden ser ocupados por mujeres debido a que se considera que, por ser más dedicadas, responsables y cuidadosas, pueden trabajar jornadas más largas y cumplir con el trabajo aún a costa de su propia salud. Las mujeres son valoradas por el desempeño laboral, pero más allá de lo estrictamente laboral, son evaluadas por aspectos que se espera socialmente de ellas: heterosexuales, bien portadas, de carácter y apariencia agradable, propositivas. Esto último en contraposición a mujeres autoritarias. Se espera, por lo tanto, que las mujeres con poder sigan portando características de feminidad.

En cuanto a los factores institucionales, las universidades son espacios que reproducen la desigualdad genérica, por lo que el poder está organizado de acuerdo a la jerarquía de líderes masculinos, con el rector en la cima de la estructura y los directores de área o unidades académicas son representantes de ese poder máximo ante el personal de cada dependencia. Se trata de un poder masculino delegado en hombres por ello, no es de extrañar que el cambio de poder en las universidades de estudio sea un recambio entre varones.

Además de lo anterior, la normatividad universitaria presupone el poder para los sujetos varones puesto que encuentra redactada en masculino y en la cual, los requisitos para ocupar puestos de poder se refieren a un sujeto varón. La construcción de poderes horizontales es un asunto pendiente en las universidades, lo que se podrá realizar a partir de repensar el poder desde otros lugares donde la construcción de liderazgos femeninos adquiera estatus propio.

Las mujeres llegamos a las universidades de manera masiva en el último tercio del siglo XX, hicimos el arribo como estudiantes, pero ahora, en la tercera década del siglo XXI, estaremos disputando los cargos de poder o más bien dicho, otra manera de entender el poder al interior de las universidades, porque no se trata de dejar el poder como está, sino de transformar el espacio de decisiones a fin de que deje de ser autoritario y vertical para construir espacios de decisión horizontales e incluyentes.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2007). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona: Anagrama. https://bit.ly/375a1p2

Osorio, J. Y Martell, F. (2009) Participación femenina en la profesión académica en México. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. https://bit.ly/2OtG1wG

NIÑAS GIMNASTAS

PLANIFICACIÓN DE ENTRENAMIENTO PARA LA MEJORA DE LA PREPARACIÓN TÉCNICA DE ACROBACIAS EN NIÑAS GIMNASTAS, INFANTILES

Dña. Magalí Posse Borrajo
Universidad de Almería, España

RESUMEN

La gimnasia acrobática es un deporte en el cual, el cuerpo actúa como aparato motor, de apoyo e impulsor de otros cuerpos permitiendo realizar figuras, saltos y pirámides humanas, combinado con la realización de elementos individuales de fuerza, equilibrio, agilidad y acrobacias por lo que los gimnastas deben dominar su cuerpo a la perfección a través de la mejora del equilibrio, flexibilidad, fuerza, coordinación, control y expresión corporal. El objetivo principal de esta propuesta de intervención es desarrollar una planificación de un macrociclo para la mejora física y técnica de gimnastas femeninas infantiles de la disciplina de gimnasia acrobática, que compiten en la modalidad de tríos femeninos.

La planificación fue realizada en el pabellón de gimnasia artística de la facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada, que dispone de una de las mejores instalaciones a nivel nacional para practicar cualquiera de las modalidades de gimnasia acrobática. En concreto, dicha planificación está orientada a gimnastas infantiles (7-14 años) que compiten en la modalidad de tríos femeninos, entrenando ocho horas a la semana. Se realizó en primera instancia una evaluación inicial con test generales (batería Alpha) y específicos (abdominales, flexo-extensión de codos, test de flexibilidad específica, flexitest y diferentes habilidades técnicas) teniendo en cuenta las necesidades que implica la competición.

Como resultados, se pudo observar que las gimnastas presentaban una buena condición física general y gran flexibilidad con respecto a la media, pero presentaban algunas deficiencias de cara a las competiciones, sobre todo en el carácter técnico, que se debían mejorar. Igualmente, se realizó, un análisis previo sobre los diferentes tipos de lesiones presentados en gimnastas con el propósito de crear un programa preventivo para disminuir el riesgo de lesión. A partir de los resultados obtenidos en los test que forman la batería Alpha se observó que los niveles de condición física general de las gimnastas eran bastante buenos, estando en su mayoría por encima de la media. Además, si a su vez hacemos una comparativa entre ágiles y portoras tanto media como base también se observó una diferencia significativa en los resultados obtenidos en algunos de los test, las portoras presentaban mejor condición física general. Con respecto a los test

específicos que se realizaron, se observaba que era necesario realizar un entrenamiento progresivo para mejorar la condición física especial de las gimnastas, principalmente de fuerza y flexibilidad.
Una vez establecidos los objetivos, se elaboró la planificación del macrociclo basado en diferentes teorías y argumentos del ámbito del entrenamiento, donde se profundizó en el trabajo de las gimnastas para mejorar su rendimiento de cara a las competiciones y a través de las correcciones realizadas, las gimnastas mejoraban todas las deficiencias presentadas en los test iniciales.

PALABRAS CLAVE

Alto rendimiento, deportes gimnásticos, gimnasia acrobática, planificación.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se entiende por gimnasia a la forma sistematizada de utilización del cuerpo para favorecer a la educación de la postura, mejorar las capacidades físicas y las habilidades motrices y mejorar las funciones básicas de órganos y sistemas, mejorando así la salud física y mental (Molina y Pérez, 2015).

Dentro de los ámbitos de aplicación de la gimnasia podemos diferenciar principalmente tres tipos: Gimnasia orientada a la educación, a la salud y calidad de vida y al rendimiento. Centrándonos en la gimnasia rendimiento la Federación Internacional de Gimnasia (FIG) distingue actualmente 6 disciplinas competitivas:

- Gimnasia Artística Masculina
- Gimnasia Artística Femenina
- Gimnasia Aeróbica
- Gimnasia Rítmica
- Trampolín
- Gimnasia Acrobática

Esta planificación está orientada específicamente a un grupo de gimnastas que compiten en gimnasia acrobática (GA) así que en primer lugar describiremos brevemente las características más relevantes de esta especialidad. Vernetta et al., (2009), resumen la disciplina como un deporte

Acrobático-Coreográfico donde se integran tres elementos fundamentales:

- Formación de figuras o pirámides corporales.
- Acrobacias y elementos de fuerza, flexibilidad y equilibrios como transiciones de unas figuras a otras.
- Elementos de danza, saltos y piruetas gimnásticas como componente coreográfico, que le otorga a este deporte el grado de artístico.

Por otro lado, se define como: "*Un deporte Sociomotriz, donde existe siempre la presencia de uno o varios compañeros que sincronizan sus acciones motrices en un espacio estable reglado, para conseguir la realización de figuras o pirámides humanas*" (Vernetta et al., 2008).

Por tanto, se trata de un deporte eminentemente cooperativo, donde los acróbatas realizan unas habilidades motrices específicas establecidas de antemano, en busca de una gran perfección técnica y coreográfica. Todos los ejercicios se realizan en una pista de 12 x 12 metros, el comienzo de la ejecución debe iniciarse y finalizarse de manera estática en las que deberán de realizar 3 tipos de ejercicios con exigencias diferentes: De equilibrio, dinámicos y combinados.

Podemos distinguir diferentes modalidades según la composición del grupo de participantes para la competición pudiendo ser parejas femeninas, parejas masculinas, parejas mixtas, tríos femeninos y cuartetos masculinos (FIG, 2017).

Independientemente de la modalidad competitiva, siempre en gimnasia acrobática existen tres roles básicos y bien diferenciados en las modalidades de tríos, constituido por gimnastas con tipologías diferentes, como son: portor base, siendo ésta la persona que sujeta y que tiene como función principal ser la base de la pirámide aportando la mayor estabilidad posible, portor medio que presenta características intermedias entre portor base y ágil y por último el ágil, persona que realiza elementos de flexibilidad, equilibrio y combinaciones encima del portor o, grandes saltos acrobáticos en fase aérea mediante propulsiones de los

portores para amortiguar de nuevo sobre ellos o en el suelo (Vernetta et al., 2003).

Teniendo en cuenta el objetivo fundamental de este estudio, se pretende que las gimnastas se aproximen de manera óptima a las peculiaridades de las diferentes fases de desarrollo de la condición física y desarrollo psicológico según su edad, por lo que la planificación realizada, presenta una carga optima, para así mejorar la capacidad de rendimiento corporal y evitar conflictos con el ámbito escolar (Weineck, 2005).

Algunos de los aspectos fundamentales en los que nos declinamos para realizar su planificación fueron (Weineck, 2005):

- En competición, el deportista debe mostrar sus capacidades y destrezas adquiridas en el entrenamiento.
- Competir en diferentes disciplinas de su modalidad y en diferentes modalidades (aspecto de multilateralidad).
- La sucesión de competiciones y la frecuencia de las mismas no se determinan por una competición principal.
- Las competiciones se deben celebrar durante todo el año y en todos los periodos de entrenamiento.

Teniendo estos ítems presentes, el macrociclo se dividió en un periodo preparatorio donde se realizó la preparación general (ejecutamos elementos técnicos básicos y elementos de dificultad) y preparación específica (perfeccionamiento de elementos individuales y de dificultad) de cara a las competiciones, donde trabajamos y mejoraron la condición física (fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad y coordinación), las habilidades motoras y la técnica de diferentes elementos y figuras acrobáticas (Bompa, 2006).

Para la preparación física específica nos basamos en la propuesta taxonómica de Vernetta y López-Bedoya (2005), de los cuatro bloques estructurales diferenciados: Bloque de elementos gimnásticos coreográficos, bloque de elementos de balance (estáticos), bloque de elementos de Tempo (dinámicos) y bloque de elementos combinados (estáticos y dinámicos). También hicimos hincapié en la agilidad (producto de de unión de velocidad, coordinación, flexibilidad y potencia), junto a la

fuerza reactiva, potencia reactiva, capacidad de salto y capacidad de aterrizaje (Bompa, 2006).

Para la enseñanza de los elementos gimnástico, además de las asignaturas de Gimnasia: fundamentos de las habilidades gimnásticas, perfeccionamiento y especialización en gimnasia artística, realizadas en el grado donde he adquirido conocimientos sobre aspectos técnicos, físicos y didácticos para la ejecución de diferentes habilidades gimnásticas. Además, me he basado en varios documentos específicos de metodología de la técnica de los elementos gimnásticos- acrobáticos (Estapé, 2002, Vernetta et al., 2000).

Por último, en el periodo de competición perfeccionamos los factores de los entrenamientos para que los niños y niñas gimnastas mejoraran sus habilidades gimnasticas. Los objetivos esenciales eran mejorar las habilidades motrices y rasgos psicológicos, desarrollar la técnica, ganancia de experiencia de cara a la competición, mejorar las estrategias tácticas y mantener la condición física (Bompa, 2006).

1. ANÁLISIS DEL ESTUDIO

La planificación de este entrenamiento se llevará a cabo con un grupo de gimnastas procedentes de un club de Granada que cuenta con excelentes entrenadores nacionales y monitores, así como, con un gran número de gimnastas que han llegado a competir a nivel nacional e internacional. Concretamente se centra, en la modalidad de trío femenino del grupo AC3, se corresponde a las categorías infantil, con una edad comprendida entre los 7-14 años.

La planificación va dirigida a un total de 6 gimnastas (2 tríos), que compiten en la categoría infantil y que entrenan un total de 8 horas a la semana, repartidas en 3 días (martes, jueves y sábados) 2 horas y 30 minutos por sesión los martes y jueves de 18:00 a 20:30 de la tarde, y sábados 3 horas. Se trata de gimnastas jóvenes que realizan entrenamientos de competición, donde realizan figuras y acrobacias para competir en ámbito nacional y/o internacional. Los dos tríos llevan 1 año compitiendo juntas respectivamente, las portoras que tienen 14 años, llevan

en el club 8 años y las agiles que presentan 7 años de edad llevan dos años.

1.1. Objetivos

En esta planificación los objetivos a conseguir los dividimos en genéricos y específicos.

Podemos destacar como objetivos generales:

- Conocer aspectos básicos del reglamento para esta categoría y modalidad.
- Crear adherencia a la práctica de actividad física.
- Generar beneficios a nivel físico, psicológico y socio afectivo.
- Adquirir una correcta higiene postural.
- Aprender a controlar su musculatura.
- Adquirir hábitos de vida saludable.
- Mejorar la condición física general y específica.
- Dominar los elementos individuales estáticos y dinámicos.
- Concienciar a los gimnastas al trabajo en equipo.
- Conocer y controlar ritmos y movimientos de coreografías.

Y como objetivos específicos:

- Conocer cómo serán evaluados en la competición.
- Aprender la técnica correcta de ejecución de los ejercicios.
- Aprender las pautas básicas para realizar un correcto entrenamiento de gimnasia acrobática
- Conocer su cuerpo y los movimientos del mismo según los ejercicios realizados.
- Mejorar la flexibilidad y la fuerza que requieren los movimientos técnicos.
- Corregir errores de los elementos individuales estáticos y dinámicos.
- Favorecer la retroalimentación entre los miembros de la pareja.
- Aprender aspectos estéticos en coreografías.

1.2. Procedimiento

La planificación constará de un macrociclo de 10 mesociclos (cada uno de ellos formado por bloques de tres microciclos), y constituido por 31 semanas. Tendrá dos pruebas control: en el microciclo 8 (de cara a las gimnastas que irán a competir a Galicia (Concentración Nacional preparatoria España) y otro control en el microciclo 25 que requerirá del máximo nivel técnico y coreográfico de las deportistas con vistas al campeonato de Andalucía.

En este macrociclo habrá dos semanas de competición de entrenamiento en la semana 8 y 16 (exhibiciones en Granada), una competición de preparación en la semana 20 (Galicia), competiciones importantes: la Copa de Granada (semana 24), que es la prueba preliminar hacia el verdadero objetivo de esta planificación, acceder al campeonato de Andalucía (semana 28).

1.3. Definición del estudio

Apoyándome en dos grandes autores de la teoría del entrenamiento como son Bompa, (2006) y Weineck, (2005) fundamenté y elaboré las estructuras del macrociclo, mesociclos, microciclos y las sesiones.

Un mesociclo introductorio y dos mesociclos de preparación general

Los objetivos para trabajar durante esta etapa son los siguientes:

- Trabajar la preparación física general.
- Afianzar las capacidades esenciales de condición física y de coordinación.
- Potenciar los elementos técnicos básicos y los elementos de dificultad.

Dos mesociclos de preparación específica

Los objetivos son:

- Mejorar la condición física específica (flexibilidad, fuerza y coordinación).
- Perfeccionar elementos técnicos básicos y los elementos de dificultad.

Un mesociclo preparatorio

En la etapa precompetitiva, se realizó una exhibición para poder observar lo que habían progresado las gimnastas.

Objetivo:

- Trabajar ejercicios de potencia y ritmo competición.

Tres mesociclos de competición

En la etapa de competición al estar formada por 3 mesociclos de competición, entre la CP1 y CP2 se puso un microciclo de restablecimiento con recuperación activa de las capacidades físicas.

- El primer microciclo de competición fue una exhibición en Galicia que servía para detectar posibles errores y dar limpieza de cara a las competiciones siguientes.
- El segundo microciclo de competición estaba formado por la Copa de Granada, realizada en Loja y que servía para clasificar a las gimnastas de cara al campeonato de Andalucía, este microciclo también presentaba una prueba de nivel en la que se simulaba una competición de gimnasia Acrobática de Andalucía para corregir los errores y seleccionar a los/las gimnastas.
- En el último se celebraba el campeonato de Andalucía.

Un mesociclo de restablecimiento

Recuperación activa de las capacidades físicas tras la realización de las competiciones fundamentales.

Dos ejemplos de microciclos realizados durante la temporada, uno de aproximación (microciclo 24 con una carga de trabajo de 19) y otro de choque (microciclo 8 con una carga de trabajo de 21).

Microciclo de aproximación (semana 24→ Carga 21):

- Buscar el mayor rendimiento individual.
- Llegar al máximo posible, óptimo, del volumen e intensidad de cara a la competición.

2. METODOLOGÍA

Las habilidades motrices o elementos que recoge el actual código de Puntuación (edición 2017-2020), se agrupan por bloques estructurales, dependiendo del tipo de ejercicio: equilibrio (balance), dinámico (tempo) y combinado. Al mismo tiempo, cada ejercicio presenta una clasificación en función de la dificultad de cada acción motriz, el rol y las transiciones que se dan entre el portor, medio y ágil, así como las acciones individuales exigidas.

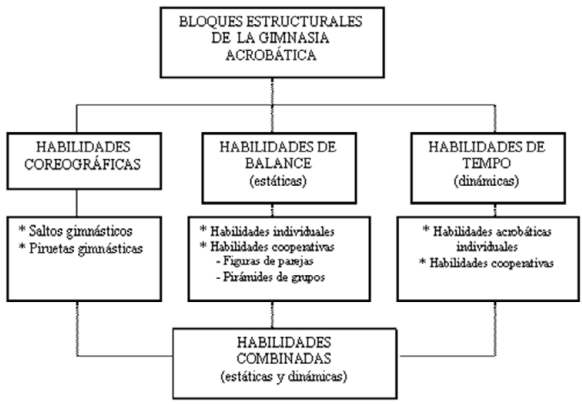
Con este prisma y conociendo las siguientes matizaciones indicadas por Vernetta y López-Bedoya (2005):

- *Grupo o bloque estructural:* habilidades motrices o elementos gimnásticos dependiendo del tipo de ejercicio
- *Subgrupo estructural:* acciones motrices dentro de cada grupo estructural con una forma y denominación específica determinada. Sería lo que Smouleuskiy y Gaverdouskiy (1996), definen como "perfil del movimiento", a partir de este concepto lo definimos como el conjunto de ejercicios afines, unidos por la misma posición de trabajo y por la técnica de las acciones preparatorias y generales.
- *Relación Estructural:* las relaciones existentes entre grupos o subgrupos diferentes, debido a que los elementos requieren de más de una cualidad física para su correcta ejecución.

Vernetta y López-Bedoya (2005) realizan una taxonomía de las acciones motrices generadas en la gimnasia acrobática determinando su perfil motor basándose en las diferentes habilidades que requieren este deporte según las exigencias del Código de Puntuación (CP) de la Federación Internacional de Gimnasia.

Su propuesta taxonómica se ve reflejada en la siguiente figura.

Figura 1: Características y planteamiento taxonómico (Vernetta y López-Bedoya, 2005)



Como hemos mencionado anteriormente los tres ejercicios posibles de competición son: ejercicios de balance, ejercicios de tempo y ejercicios combinados en las categorías oficiales a nivel internacional. Concretamente la categoría infantil, en la modalidad de trío femenino, al ser una categoría básica de iniciación, se realiza un único ejercicio combinado de competición con una duración máxima de dos minutos donde se exigen un elemento grupo de equilibrio y 2 elementos de grupo dinámico seleccionados de diferentes filas de las tablas de dificultad de la normativa nacional infantil en vigor, 1 elemento opcional de grupo de equilibrio (mantenido 3´´ de valor entre 1 – 12 puntos) y 1 elemento opcional de grupo dinámico (de entre 1 – 8 de elección libre, seleccionados de las tablas de dificultad del Código FIG o de las Tablas de dificultad Age Group 11-16. Estos elementos de grupo opcionales no deberán encontrarse en las mismas filas que los elementos obligatorios de grupo elegidos de las tablas de dificultad de la normativa nacional infantil.

Como requisito especial, tanto en parejas como en grupos, los gimnastas también deberán presentar en su ejercicio 4 elementos individuales, seleccionados de las TOD 11-16 o TOD FIG de diferentes categorías; 2 elegidos entre elementos de Flexibilidad, Equilibrio y Agilidad (no pueden ser de la misma categoría) y 2 de Tumbling (se permite Rueda Lateral). Ningún elemento podrá tener más de 6 valores de dificultad. No es obligatorio realizar 1 salto mortal (FIG, 2017).

A la misma vez, para la realización de estas habilidades técnicas tanto individuales como grupales es importante realizar una correcta ejecución, aportando fluidez y estética al movimiento. Es de gran importancia una perfecta sincronización entre los componentes del trío. Partiendo de los parámetros mencionados anteriormente es importante realizar diversos test que evalúen tanto la condición física general de los gimnastas como algunos parámetros físicos específicos, así como los elementos acrobáticos y elementos individuales que se requieren en la modalidad del trío femenino (categoría infantil), objetivo central de nuestro trabajo. La condición física general se ha medido utilizando la batería Alpha-Fitness que cuenta con un conjunto de test de campo válidos, fiables y seguros relacionados con la salud en niños y adolescentes (Ruiz et al., 2011).

Los datos obtenidos en las diferentes pruebas que se han realizado se compararán con unas tablas de referencia que establecen una serie de valores para cada uno de los test que se han utilizado en la batería, permitiendo clasificar los datos obtenidos, en función de los resultados del test, en 5 niveles: Muy bajo, bajo, normal, alto y muy alto (Ruiz et al., 2011).

Composición Corporal:

- Cálculo del índice de masa corporal (medir el tamaño corporal) una vez obtenido el peso en kilogramos con una báscula electrónica y la estatura en metros con un tallímetro aplicamos la fórmula (kg/m2) para conocer el IMC.

- Perímetro de la cintura (evaluar la grasa corporal abdominal, troncal o central), con una cinta métrica no elástica. "El niño/a llevará ropa ligera y estará de pie, con el abdomen relajado y con brazos cruzados sobre el pecho. Desde esta posición, el examinador rodeará la cintura del niño/a con la cinta métrica, quien a continuación bajará los brazos a una posición relajada y abducida. La medición se realizará en el nivel más estrecho, entre el borde del costal inferior (10º costilla) y la cresta ilíaca, al final de una espiración normal y sin que la cinta presione la piel. Si no existe una cintura mínima obvia, la medida se tomará en el

punto medio entre el borde del costal inferior (10ª costilla) y la cresta ilíaca".

- Test para medir la grasa subcutánea y estimar el porcentaje graso corporal a través de los pliegues cutáneos del tríceps (PST) y del subescapular (PSE), utilizando para ello un plicómetro, cinta métrica no elástica y rotulador.

Capacidad musculoesquelética:

- Test de fuerza de presión manual, para medir la fuerza isométrica del tren superior utilizando un dinamómetro con agarre ajustable (TKK 5101 Grip D; Takey, Tokio Japan) y una reglatabla., el sujeto deberá apretar el dinamómetro poco a poco y de forma continua durante al menos 2 segundos manteniendo el codo extendido y separado ligeramente del cuerpo.
- Test para obtener la fuerza explosiva del tren inferior a través de un salto de longitud utilizando para su medición una cinta métrica, cinta adhesiva y una pica. El sujeto se colocará tras la línea de salto debiendo empujar con fuerza para saltar lo más lejos posible, tomando contacto con ambos pies de forma simultánea y en posición vertical.

Capacidad motora

- Test para medir la velocidad de movimiento, agilidad y coordinación a través de la prueba velocidad-agilidad 4x10, para esta prueba será necesario un cronómetro, cinta adhesiva separada a 10m y tres esponjas de diferentes colores. Cuando se indique el inicio, se debe correr a la otra línea sin esponja y volver a la línea de salida con la esponja A. Luego, cambiar la esponja A por la esponja B y volver a la línea opuesta, donde se deberá cambiar la esponja B por la C. Por último, volver de nuevo a la línea de salida a la mayor velocidad posible.

Capacidad aeróbica:

- Test para medir la capacidad aeróbica a través de la prueba de ida y vuelta de 20m, para esta prueba será necesario disponer de

un espacio de 20m, conos, cinta métrica, un reproductor y el CD con el protocolo de la prueba. La prueba consiste en ir y volver corriendo una distancia de 20m. La velocidad será controlada por medio de un CD que emite sonidos a intervalos regulares. Se debe adecuar el ritmo al sonido con el fin de estar en uno de los extremos de la pista cuando el reproductor emita un sonido. Es necesario recordar el último número anunciado por el reproductor para conocer la puntuación.

Basándome en el artículo de revisión de Jiménez (2007) que pone de manifiesto la valoración de la aptitud física, he seleccionado los test que he considerado más precisos que son:

- Test de abdominales en 30": Para la realización de esta prueba el sujeto debe situarse tendido boca arriba con las piernas flexionadas y los pies apoyados sujetados por un compañero, las manos estarán entrelazadas y situadas detrás de la nuca. El sujeto debe tratar de realizar en 30 segundos el máximo número de flexo extensiones de tronco tocando con los codos en las rodillas y la espalda en el suelo (Skowronski et al., 2009).

- Test de fuerza explosiva del tren inferior: El examinado se colocará de lado a la pizarra, a una distancia de 20 a 30 cm, en bipedestación, mirando hacia delante y con los pies a la anchura de las caderas. Los brazos caen al lado del cuerpo. "*El examinado salta vigorosamente con una acción sincronizada y libre de todo el cuerpo para tocar con la punta del dedo índice o medio de la mano más próxima a la pizarra, lo más alto posible. La marca más alta obtenida se denomina altura final (AF)"* (Rodríguez et al., 1998).

- Flexo-extensión de codos, se evaluó la fuerza muscular extensora del codo: decúbito prono, mujeres (punto de apoyo manos y rodillas), debían realizar el mayor número de fondos, en 30 segundos, formando un ángulo de 90º con los codos y con el cuerpo completamente recto.

- Flexitest para determinar la flexibilidad pasiva máxima de movimientos articulares. La evaluación se realizó comparando el

movimiento realizado por la persona en cada articulación con respecto a mapas de análisis o dibujos previamente establecidos. En cada mapa aparece un mismo movimiento representado con diferentes grados de amplitud. Las articulaciones implicadas en el test son: tobillo, rodilla, cadera, tronco, muñeca, codo y hombro. Cada uno de ellos se mide respecto a una escala de 0 a 4 (Araújo, 2005).

- Se realizaron por último una serie de test específicos: spagat lateral (Colocarse de espaldas en una superficie fija (pared, malla…), abrir las piernas hasta dónde el deportista pueda ejecutar. La medida es tomada en centímetros, se midió la distancia existente entre ambos pies (punta del pie derecho al izquierdo)) y frontal (tomando de referencia la pared, con una cinta métrica, se midió la distancia que había desde la pared al tobillo) , flexión de tronco hacia delante con las rodillas completamente extendidas y subidos a una silla de 40 cm de altura, y se midió con una cinta métrica la distancia entre el dedo corazón hasta el suelo. Por último, se analizó la flexibilidad de los hombros, giro de hombros con bastón en anteversión y retroversión, debían coger la pica con las manos lo más juntas posible y con los codos estirados llevar los brazos desde delante a atrás del tronco, y se midió con una cinta métrica la distancia que había entre las dos manos (Román et al., 2012).

2. RESULTADOS

Basándome en el artículo de revisión de Jiménez (2007) que pone de manifiesto la valoración de la aptitud física, he seleccionado los test que he considerado más precisos para realizar a los gimnastas siendo éstos:

- Test de abdominales en 30": Para la realización de esta prueba el sujeto debe situarse tendido boca arriba con las piernas flexionadas y los pies apoyados sujetados por un compañero, las manos estarán entrelazadas y situadas detrás de la nuca. El sujeto debe tratar de realizar en 30 segundos el máximo número de

flexo extensiones de tronco tocando con los codos en las rodillas y la espalda en el suelo (Eurofit, 2009).

- Test de fuerza explosiva del tren inferior: El examinado se colocará de lado a la pizarra, a una distancia de 20 a 30 cm, en bipedestación, mirando hacia delante y con los pies a la anchura de las caderas. Los brazos caen al lado del cuerpo. "*El examinado salta vigorosamente con una acción sincronizada y libre de todo el cuerpo para tocar con la punta del dedo índice o medio de la mano más próxima a la pizarra, lo más alto posible. La marca más alta obtenida se denomina altura final (AF)"* (Rodríguez et al., 1998)

- Flexo-extensión de codos, se evaluó la fuerza muscular extensora del codo: decúbito prono, mujeres (punto de apoyo manos y rodillas), debían realizar el mayor número de fondos, en 30 segundos, formando un ángulo de 90º con los codos y con el cuerpo completamente recto.

- Flexitest para determinar la flexibilidad pasiva máxima de movimientos articulares. La evaluación se realizó comparando el movimiento realizado por la persona en cada articulación con respecto a mapas de análisis o dibujos previamente establecidos. En cada mapa aparece un mismo movimiento representado con diferentes grados de amplitud. Las articulaciones implicadas en el test son: tobillo, rodilla, cadera, tronco, muñeca, codo y hombro. Cada uno de ellos se mide respecto a una escala de 0 a 4 (Araújo, 2005).

- Se realizaron por último una serie de test específicos: spagat lateral (Colocarse de espaldas en una superficie fija (pared, malla…), abrir las piernas hasta dónde el deportista pueda ejecutar. La medida es tomada en centímetros, se midió la distancia existente entre ambos pies (punta del pie derecho al izquierdo)) y frontal (tomando de referencia la pared, con una cinta métrica, se midió la distancia que había desde la pared al tobillo), flexión de tronco hacia delante con las rodillas completamente extendidas y subidos a una silla de 40 cm de altura, y se midió con una cinta métrica la distancia entre el dedo corazón hasta el suelo.

Por último, se analizó la flexibilidad de los hombros, giro de hombros con bastón en anteversión y retroversión, debían coger la pica con las manos lo más juntas posible y con los codos estirados llevar los brazos desde delante a atrás del tronco, y se midió con una cinta métrica la distancia que había entre las dos manos (Román et al., 2012).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en los test que forman la batería Alpha se observó que los niveles de condición física general de las gimnastas eran bastante buenos, estando en su mayoría por encima de la media. Además, si a su vez hacemos una comparativa entre ágiles y portoras tanto media como base también se observó una diferencia significativa en los resultados obtenidos en algunos de los test, las portoras presentaban mejor condición física general.

Con respecto a los test específicos que se realizaron se observaba que era necesario realizar un entrenamiento progresivo para mejorar la condición física especial de las gimnastas, principalmente de fuerza y flexibilidad. En cuanto a los elementos individuales se pudo observar que generalmente presentaban más deficiencias en la plancha, apoyo extendido invertido (AEI) con giro 360º, mortal hacia atrás, mortal hacia adelante agrupado, mortal hacia adelante carpado, flic-flac atrás, flic-flac adelante, mariposa y rondada.

Todos estos datos se han tenido presentes en la (punto 3 de este trabajo), incidiendo por un lado en la mejora de las pequeñas deficiencias de cualidades físicas específicas (fuerza y flexibilidad) mediante un trabajo de preparación física con ejercicios repetitivos de una serie de ejercicios establecidos (Saltos, flexiones, abdominales, spagat, etc…) que permitieron mejorar las necesidades específicas de las gimnastas para las competiciones.

Para las deficiencias técnicas observadas, se trabajó a través de la repetición sistemática de los elementos individuales, con la correspondiente corrección de errores, respetando los modelos técnicos ideales y dando un conocimiento previo de los errores a evitar (Vernetta et al., 2009).

En algunas ocasiones se realizó feedback externo mediante la utilización de elementos audiovisuales, para que las gimnastas se pudieran observar e hicieran hincapié en los errores que realizaban (Cabrera y Ruíz, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, c. (2005). Flexitest: El método de evaluación de la flexibilidad. Barcelona: Paidotribo

Bompa, t.o (2006). Periodización del entrenamiento deportivo (Vol. 24). Editorial Paidotribo.

Cabrera suárez, d., & Ruiz llamas, g. (1993). Utilización del feedback en la enseñanza de habilidades motrices en la educación física.

Carter, j.e.l. (2002).The Heath-Carter antropometric somatotype. Instruction manual. San Diego: USA Department of Exercise and Nutritional Sciences.

Skowronski, W., Horvat, M., Nocera, J., Roswal, G., & Croce, R. (2009). Eurofit Special: European fitness battery score variation among individuals with intellectual disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly. https://doi.org/10.1123/apaq.26.1.54

Federación internacional de gimnasia (2016). Código de Puntuación Gimnasia Acrobática. Edición (2017-2020). Madrid: RFEG

Jiménez gutiérrez, a. (2007). La valoración de la aptitud física y su relación con la salud. Journal of human sport and exercise, 2 (2).

Román, M.L., del Campo, V.L., Solana, R.S., & Martín, J.M. (2012). Perfil y diferencias antropométricas y físicas de gimnastas de tecnificación de las modalidades de artística y rítmica. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (21), 58-62.

Ruiz et al. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. Nutrición Hospitalaria, 26 (6), 1210-1214.

Vernetta Santana, M., López-Bedoya, J., y Panadero Bautista, F. (2009). El acrosport en la escuela. (4ª ed.). Barcelona: INDE.

Vernetta, M., López-Bedoya y Gutiérrez, A. (2008). La Creatividad en la Gimnasia Acrobática. En Martínez, A. y Díaz, P. (Coord.). Creatividad y Deporte: consideraciones teóricas e investigaciones breves. Sevilla, Wanceulen, pp.133-54.

Vernetta, M., López-Bedoya, J., Jiménez Rodríguez, J., y Gómez-Landero, A. (2003). Acrosport de competición: análisis de los tiempos de intervención en las categorías de parejas. Revista Digital – Buenos Aires, 62. Obtenido de http://www.efdeportes.com/efd62/acrosp.htm

Vernetta, M., y Bedoya, J. (2005). Perfil motor de la gimnasia acrobática, características y planteamiento taxonómico. Dialnet, 81.

Vernetta, M., Gutiérrez, A. y López-Bedoya, J. (2009). Efecto del nivel de maestría del modelo y del conocimiento previo del error en el aprendizaje de una habilidad gimnástica acrobática Revista de Investigación en Educación, 6, 24-32.

Weineck, J. (2005). Entrenamiento total (Vol. 24). Barcelona: Editorial Paidotribo.

NUEVAS MASCULINIDADES

ENTRE LAS NUEVAS MASCULINIDADES Y LOS NUEVOS MODOS DE PENSAR LA MASCULINIDAD

Diego Martín-Alonso
Eva Guzmán-Calle
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

En este capítulo realizamos un análisis exegético de "La sinrazón masculina", de Víctor Seidler, para pensar cómo nos interpela a los hombres el ejercicio de genealogía del pensamiento masculino que realiza el autor y qué movimientos nos invita a iniciar. El análisis se divide en tres apartados. En el primero nos detenemos a rescatar las principales ideas del libro de Seidler que conectan con nuestras inquietudes y preguntas de estudio. Se trata de entrever cómo el pensamiento moderno se sostiene en sus distintos ámbitos por los pensadores de la ilustración y, en especial, por el dualismo cartesiano y la razón pura kantiana. En la segunda parte iniciamos nuestro ejercicio hermenéutico pensando cómo el pensamiento ilustrado genera marcos de relación que cosifican al otro y mueven a la dominación de la naturaleza. Finalmente, tratamos de pensar cómo esto puede orientarnos en los estudios sobre la masculinidad y desde qué posiciones epistemológicas podemos hacerlo. Se nos abre aquí la pregunta que da título al texto: ¿debemos orientarnos a la construcción de nuevos modelos de masculinidad o a la búsqueda de nuevos modos de pensar la masculinidad?

PALABRAS CLAVE

Masculinidades; ilustración; experiencia; feminismo; interseccionalidad.

INTRODUCCIÓN

El patriarcado es objeto de los cambios propios de nuestro tiempo –globalización, neoliberalismo y sociedad digital–, y también de las luchas y demandas feministas. Esto está suponiendo transformaciones profundas en este sistema de dominación hasta el punto en que algunos movimientos han llegado incluso a hablar de la crisis del patriarcado (Librería de Mujeres de Milán, 1996).

Sin embargo, el patriarcado no puede estudiarse –solo– de manera aislada e inconexa de los otros factores de dominación de la historia reciente: el capitalismo y el colonialismo (Díez, 2018). Y es que no se trata de estructuras de dominación independientes. Al contrario, debemos hablar de una interseccionalidad. Esto es, debemos ahondar en los modos de opresión, discriminación y dominación de una forma multidimensional, y nunca abordando un marco de relaciones de poder atendiendo a una única categoría social, como el género o la clase (Viveros, 2016; Zambrini, 2014). Por ejemplo, el capitalismo, que es originario de la modernidad occidental, ha reconfigurado el colonialismo y el patriarcado, que presentan ahora nuevas manifestaciones: racismo, neocolonialismo, neomachismo, etc. Es decir, la interseccionalidad propone que los diferentes fenómenos de dominación se estructuran desde dispositivos afines o, al menos, que no resultan inconexos. Para sostener esta idea Zambrini (2014, p.49) se apoya en cuatro proposiciones:

> a) El racismo y sexismo apelan al orden de la naturaleza para justificar relaciones de poder.
> b) Ambos asocian relaciones que comprometen a los cuerpos con relaciones sociales más amplias.
> c) Tanto el racismo como el sexismo son representaciones inscritas en relaciones sociales, políticas y culturales. No es posible pensar las clases sociales, la sexualidad, la raza, entre otros, sin atender a la dimensión de género.
> d) El racismo y el sexismo operan políticamente en sistemas de opresión interconectados que resultan muy difíciles de distinguir.

En este contexto vienen apareciendo en las últimas décadas grupos de hombres que buscan modos alternativos al hegemónico y patriarcal de vivir la masculinidad, como los asociados a movimientos ecologistas, los

anitmilitaristas y, de una manera más específica y orientada explícitamente a la masculinidad, las asociaciones de hombres como AHIGE.

Ahora bien, ¿cómo podemos orientarnos, como hombres, a la búsqueda de formas nuevas de habitar la masculinidad? ¿Cómo afectan los cambios de nuestros tiempos a los modos de pensar qué significa ser hombre? ¿Qué lugar ocupan los movimientos de "nuevas masculinidades" en relación con otros sistemas de dominación?

Para ahondar en estas preguntas seguiremos la obra titulada "La sinrazón masculina" (Seidler, 2000). Este libro se publica en la última década del siglo XX cuando, como decíamos, ya se ha comenzado a hablar de "la crisis del patriarcado". Sin embargo, el autor parece negar tal extremo.

Víctor Seidler, profesor de Teoría Social en la Universidad de Londres, hace un ejercicio de genealogía del pensamiento posmoderno, remontándose a la Ilustración para señalar que ciertos esquemas de pensamiento que han estructurado el patriarcado en los últimos siglos permanecen prácticamente intactos, aunque sus manifestaciones sociales hayan sufrido cambios significativos.

El propósito de este texto es, entonces, poner en diálogo esta obra con estudios de otros paradigmas de investigación a la luz del contexto histórico actual. En concreto, acudiremos a autores y autoras de tradición lacaniana, de la pedagogía y del feminismo. En este texto tenemos como propósito, por tanto, iniciar la reflexión y abrir nuevas preguntas sobre cómo nos interpela a los hombres el ejercicio de genealogía del pensamiento masculino que realiza Seidler y qué movimientos nos invita a iniciar.

El procedimiento de trabajo se enmarca, en consecuencia, en lo que Van Manen (2003, pp. 187-188) denomina análisis exegético.

> Una descripción fenomenológica se puede organizar implicando el propio texto de un modo dialéctico o exegético con el pensamiento de algún otro autor fenomenológico, es decir, con la tradición del campo de estudio [...] El planteamiento exegético trata las obras de otros autores como guiones conversacionales "incompletos" que requieren de una "lectura firme" para, de esta forma, poder superar los límites de dichos textos.

Para realizar el trabajo, estructuramos la escritura del texto (Pañagua et al., 2019) en tres apartados. En el primero nos detenemos a rescatar las principales ideas del libro de Seidler que conectan con nuestras inquietudes y preguntas de estudio. Se trata, principalmente, de entrever cómo el pensamiento moderno se sostiene en sus distintos ámbitos (científico, social, etc.) por los pensadores de la ilustración y, en especial, por el dualismo cartesiano y la razón pura kantiana. En la segunda parte iniciamos nuestro ejercicio hermenéutico pensando cómo el pensamiento ilustrado genera marcos de relación que cosifican al otro y mueven a la dominación de la naturaleza –entendida esta como todo aquello ajeno a la razón–. Finalmente, en la tercera parte tratamos de pensar cómo esto puede orientarnos en los estudios sobre la masculinidad y desde qué posiciones epistemológicas podemos hacerlo. Se nos abre aquí la pregunta que da título al texto: ¿debemos orientarnos a la construcción de nuevos modelos de masculinidad o a la búsqueda de nuevos modos de pensar la masculinidad?

1. UNA APROXIMACIÓN A LA SINRAZÓN MASCULINA

Seidler comienza su libro a partir del siguiente análisis: en la época de la Ilustración, y en especial en el occidente protestante, se vincula lo emocional con lo irracional. Todo lo que pueda vincularse con el sentir, con lo emocional, se entiende como un estorbo a la razón. Simultáneamente hay una identificación de los sentimientos con lo natural y, por ello, lo que nos diferencia del resto de animales y constituye la esencia de la humanidad es la razón pura. Dicho de otro modo, no actuar desde la razón es acercarnos a la animalidad, en un sentido devaluatorio de la humanidad. Así llegan los pensadores ilustrados a concluir que la condición humana se define por lo que la diferencia de la naturaleza: la facultad de una razón autónoma e independiente.

> Descartes sentó las bases para la oposición entre razón y naturaleza. Así como la mente se contrapuso a la materia, la razón se contrapuso a la naturaleza; era mediante la razón como podíamos liberarnos de las determinaciones de la naturaleza. Cuando Descartes dice cogito, ergo sum, pone el énfasis en el pensamiento como garantía de la existencia.

> Es como si sólo pudiéramos existir como individuos en la medida en que aprendemos a pensar por nosotros mismos. (p.31)

Se configura así una idea estructural del pensamiento moderno y, en herencia, del posmoderno[42]. Es la idea de que la vida debe ser guiada exclusivamente por la razón y que, por ello, debemos buscar los modos de reprimir o rehuir nuestra naturaleza animal. De esta manera la investigación, y en particular la investigación en ciencias sociales que es la que nos interesa aquí, asume como su propia cualidad definitoria la razón, como "una facultad independiente que se contrapone a nuestra naturaleza animal" (p. 23).

Queda así abonado el terreno por el pensamiento ilustrado, y en especial por Kant y Descartes, para constituir el positivismo como el modelo de investigación hegemónico. No es casual entonces que el pensamiento moderno se mueva desde los principios de la objetividad, la necesidad por despersonalizar el conocimiento y la búsqueda de un conocimiento generalizable y válido para toda la humanidad.

Como consecuencia del desarrollo de las ideas ilustradas, el positivismo se convierte en la tradición científica hegemónica, de modo que el pensamiento occidental entiende el progreso como una cuestión de dominación de la naturaleza. Se legitima y justifica así el dominio de la razón, y del hombre que actúa desde la razón pura, sobre todo aquello vinculado a la naturaleza. En esta línea continua el autor:

> Desde esta perspectiva, se ve el control esencialmente como una cuestión de dominación, porque no hay mucho que aprender del cuerpo ni de las emociones y los sentimientos que supuestamente tienen su fuente en su ámbito. El cuerpo es parte de una naturaleza que se considera "muerta", porque sólo existe como materia y no tiene vida propia. El

[42] Al hablar de herencia no nos referimos a una repetición de modelos sino, más bien, a una apropiación. Se trata de una cuestión de genealogía. El lugar en que nos encontramos bebe, de alguna manera, de los referentes que nos preceden, y en especial de los ilustrados (ese es el matiz que intentamos señalar en este texto). Las nuevas construcciones sociales y culturales son las propias de la posmodernidad, pero, de alguna manera, podemos entenderlas como un cambio procedente de la Ilustración. Por supuesto, esto debe ser valorado teniendo en cuenta otras cuestiones históricas como la revolución digital, la globalización o el neoliberalismo, por ejemplo.

> cuerpo no tiene su propia sabiduría. Si la tiene, somos sordos a ella pues aprendemos a vivir nuestra vida como una cuestión de la "mente sobre la materia". (p. 42)

El pensamiento ilustrado se convierte así en la teoría social que estructura y legitima el colonialismo[43].

> Al desdén por el cuerpo y la vida emocional se le dio una nueva forma en la devaluación del "animal" y la "naturaleza". Conforme se implantó la idea de que las personas de color eran como "animales" y "niños", la idea de la carga del hombre blanco tomó forma y la explotación colonial se legitimó como un deber moral. (p. 16)

Y también, a su manera, el sistema patriarcal se ve sostenido por este paradigma, en tanto que la mujer queda más apegada a lo emocional y, por tanto, al mundo natural. Resulta revelador aquí el análisis que hace Seidler sobre la obra de Rousseau: "Como lo planteó Jean-Jacques Rousseau, la sexualidad de las mujeres era considerada una amenaza para la razón masculina, de modo que había que culparla por despertar los sentimientos sexuales del hombre" (p. 18).

Concluyendo, desde la mirada ilustrada, la razón y la moral son las características esenciales de la humanidad y que nos distinguen de la naturaleza, que queda vinculada a lo emocional y al cuerpo. La moral y la razón quedan situadas, ontológicamente, en una posición jerárquica superior. Lo que justifica la dominación sobre otros cuerpos como, por ejemplo, el de los animales, las mujeres (en tanto que quedan apegadas, desde este discurso, más a lo emocional que a la razón) u otros hombres con una fisonomía diferente a la de quienes elaboraron estos discursos (y que, por ello, quedan más cerca de la "naturaleza" que del mundo de la razón).

---

[43] No cabe duda que la Ilustración supuso un momento histórico de significativos progresos sociales y culturales. No obstante, y sin negar lo anterior, también ha supuesto el desarrollo de diferentes sistemas de dominación. Son estas "sombras" del pensamiento ilustrado las que nos señala Seidler y en las que nos detenemos en este texto.

2. RAZÓN Y COSIFICACIÓN

> Como tenemos tan poco contacto con nuestras necesidades y deseos emocionales, tras aprender constantemente a dejarlos de lado en una identidad masculina que se define primordialmente en el mundo público del trabajo, nos volvemos insensibles a nosotros mismos. Como aprendemos a descartar y silenciar esas necesidades en nuestro interior, es difícil reconocer su presencia en otros [...] Ya que como hombres hemos aprendido a darnos un trato imparcial e impersonal, no es raro que tratemos a los demás de la misma manera. Y como hemos aprendido a no tener en cuenta ni nuestras necesidades ni nuestros deseos emocionales –tratándolos de "irracionales" o de interrupciones en una vida conducida racionalmente-, no es raro que hagamos oídos sordos a las expresiones de los otros. [...] A los hombres nos resulta difícil reconocer que las maneras que hemos aprendido para tener éxito en el mundo pueden también hacernos insensibles a nosotros mismos en nuestra vida emocional y en nuestras relaciones. Debido a que se nos ha enseñado a negar sentimientos y emociones como fuentes de conocimiento, nos resulta difícil identificar lo que sucede. (Seidler, 2000, p. 79-80)

La idea que nos abre aquí Seidler será esencial para abordar los estudios de masculinidad. La razón, dice el autor, es el lugar desde el que tradicional y normativamente nos movemos en nuestro día a día, y desde el que damos valor moral a nuestras acciones. Aprendemos así a vivir negando nuestras propias emociones, sentimientos... nuestro propio sentir. Se anhela la objetividad y la objetivización, lo subjetivo es secundario.

Podemos construir así un marco que no cuestiona las relaciones de dominación, ya que al suprimir al sujeto desaparecen los dilemas morales. Y es que, si la razón es el lugar privilegiado desde el que vivirnos, nos alejaremos de nuestro propio sentir. De manera que, en esta suerte de prohibición de escucharnos, no es posible escuchar, comprender (Martín-Alonso, 2019), la experiencia del otro.

En otras palabras, la tendencia masculina a la razón y pensar qué es lo correcto para nosotros y los demás nos lleva a silenciarnos a nosotros mismos y a los demás. Se pone por delante –como defendía Kant– la

moral, lo que debe hacerse, sobre la propia experiencia del otro, su sentir. Tratamos de razonar y comprender la realidad cosificando al otro, en tanto que lo convertimos en objeto de estudio y juicio.

Las relaciones entre personas no podrán ser intersubjetivas. Al contrario, en tanto que las privamos y nos privamos de todo sentir, se acercan a una relación sujeto-objeto (Esteve, 2009). Nos encontramos así con lo que podríamos denominar como una dificultad de experimentar la alteridad. Es una suerte de relación unipersonal, en tanto que se suprime lo que el otro siente y desea. Es una relación que se orienta al ejercicio de una influencia sobre el otro y cuyo propósito principal es utilitarista, el de su producción (material o intelectual).

En este paradigma de pensamiento nos quedamos, como Narciso, embaucados con nosotros mismos, con nuestra razón pura, sin poder sentirnos en relación y, más aún, sin poder reconocer que somos en relación (Martín-Alonso et al., 2019, 2021; Piussi & Mañeru, 2006). En última instancia, sin hacer genealogía. No hay una deuda simbólica, ni reconocimiento de la herencia cultural.

No es casual que nuestro tiempo esté marcado por el mito de la autosuficiencia y de la autogeneración, como si se tratase de una suerte de herencia que hace el neoliberalismo del pensamiento ilustrado. En esta línea nos habla Recalcati (2014, 2015; Sierra, 2017) de nuestra época como la del hijo Narciso, para el que "la relación con su propia imagen se prolonga de manera especular en relación con los objetos. En esta relación no hay sujeto" (Recalcati, 2014, p. 121).

Nos resuena la sentencia final de Recalcati: en esta relación no hay sujeto. Pero ¿cómo nos orienta esto en los estudios de masculinidades y las relaciones de dominación?, ¿qué sentidos nos abre la interpretación del pienso luego existo como una reducción de la existencia al pensamiento propio hasta el extremo de hacer imposible las relaciones intersubjetivas? Pues bien, venimos trabajando como sociedad en la lucha por la creación de sistemas de organización y de relaciones más igualitarias, pero en ocasiones sin llegar a ahondar en los marcos de pensamiento desde los que se formulan. Y es que, como nos decía Gramsci (1980), todos pensamos y nos movemos en nuestra experiencia cotidiana –consciente

o inconscientemente– desde una tradición filosófica concreta. Una de estas tradiciones en occidente se sostiene en el positivismo, la razón y la individualidad ilustrada (desarrollada en el liberalismo hobbesiano)[44].

Es en este sentido que nos resulta esclarecedor el análisis que venimos realizando. Pues, como decíamos, el pensamiento ilustrado viene sosteniendo sistemas de dominación como el colonialismo y el patriarcado, en tanto que la razón pura y el dualismo cartesiano nos mueven a relaciones que cosifican al otro y que se orientan por intereses utilitarios que degeneran en formas de poder y dominación.

Desde este lugar podríamos empezar a pensar que se ha podido confundir, al menos en parte, que el patriarcado es *solamente* la posición de poder del hombre sobre la mujer (por decirlo de forma breve) o que el colonialismo es *solamente* el dominio de unas potencias sobre otros territorios. Sin embargo, desde los planteamientos que venimos desarrollando podemos pensar que quizá esto sea un "síntoma" de algo más que los sostiene. ¿Pero síntoma de qué?

Desde la mirada de "la sinrazón masculina" encontramos que en los continuos cambios y progresos de los sistemas de dominación hay algo que se mantiene estable e incuestionado. De tal forma que ciertos cambios en realidad podríamos nombrarlos como mutaciones o transformaciones en los modos en que se "somatiza" un mismo paradigma. Por ejemplo, en los contextos en los que empiezan a cambiar las relaciones entre hombres y mujeres se va dando lugar a los contextos de competición salvaje propios del neoliberalismo. De esta manera, en la época que podríamos llamar de la muerte del patriarcado (Librería de Mujeres de Milán, 1996) empiezan a aparecer otras formas legitimadas de dominación, amparadas en valores que nacen de la misma "tradición filosófica" que promueve relaciones cosificadas y utilitaristas y que nace con el pensamiento ilustrado.

---

[44] Esta cuestión de la razón que divide cultura-naturaleza y la dificultad masculina de reconocer al otro no son las únicas que estructuran los sistemas de dominación y desigualdad. El entramado es complejo y en el intervienen múltiples factores sociológicos, contextuales e históricos. En cualquier caso, de lo que se trata es de señalar a un lugar esencial a la hora de estudiar los sistemas de dominación.

3. HACIA NUEVOS MODOS DE PENSAR LA MASCULINIDAD

A la luz de las injusticias y desigualdades que encontramos en nuestra vida cotidiana, se hace inexcusable promocionar el estudio sobre la masculinidad. Y aquí debemos retomar las preguntas que guían nuestra reflexión: ¿cómo podemos orientarnos, como hombres, a la búsqueda de formas nuevas de habitar la masculinidad? ¿Cómo afectan los cambios de nuestros tiempos a los modos de pensar qué significa ser hombre? ¿Qué lugar ocupan los movimientos de "nuevas masculinidades" en relación con otros sistemas de dominación?

Teniendo en cuenta el análisis anterior, el lugar de los hombres en las luchas feministas debe ir más allá de la construcción de un discurso racionalmente coherente y de identidades masculinas performativas, pues estaría elaborándose desde el mismo paradigma y con los mismos sesgos. Es decir, los estudios sobre la construcción de la masculinidad deben impulsarse desde marcos de pensamiento nuevos. Y es que mientras sigamos pensando desde el mismo lugar mantendremos intacto el paradigma que nos impele y legitima a las distintas formas de dominación.

Tenemos, por tanto, que empezar a pensar la masculinidad no (sólo) en términos teóricos y académicos, sino también vinculados a lo vivido y sentido. No se trata de pensar en "nuevas masculinidades", sino de buscar nuevas formas de pensar la masculinidad. Debemos rehuir del tentador simplismo de "cambiar nuestra actitud" o de crear nuevos modelos de vivir la masculinidad, ya que estos cambios se estarían formulando también desde la razón kantiana y el dualismo cartesiano. Lo que debemos buscar es un cambio personal que nos atraviese, un pensar sobre nuestra propia experiencia, corporal, emocional y en relación con los demás, y sobre lo que tiene sentido en el contexto concreto en que nos movemos. En esta misma línea se expresa Seidler:

> Al reconocer la vida emocional del cuerpo estamos cuestionando el dualismo cartesiano y abriendo espacio dentro de nuestras tradiciones heredadas de teoría social para reconocer que existimos como seres emocionales y espirituales tanto como seres mentales y físicos. Si queremos reconocer la interioridad de estos diferentes aspectos de nuestra experiencia, tenemos que romper con los reduccionismos que heredamos.

Ahora bien, debemos asumir que en este planteamiento no hay nada de novedoso, pues precisamente los grupos de mujeres y los estudios feministas que estas han elaborado lo primero que han puesto sobre la mesa ha sido esta cuestión (Montoya, 2004, 2007)[45]. Sobre esto mismo nos advierte Seidler (2000) en su libro:

> Las mujeres aprenden a valorar sus emociones y sentimientos con elementos que las ayudan a definir lo que valoran y lo que importa en su vida. Lo que se vuelve importante es la relación que las mujeres logran construir consigo mismas conforme entran en mayor contacto con su ser emocional. Esto significa negarse a hacer a un lado estos aspectos de su vida, y aprender a apreciarlos como fuentes de conocimiento y de valor. (p. 64)

En los estudios de masculinidades no tenemos que "inventar la rueda". Ya hay experiencias y estudios que nos señalan formas de orientar estos trabajos. Son, como decíamos, los de las mujeres en general, y las feministas en particular, que nos señalan a la búsqueda de modos de vida y construcción de saberes relacionales (abandonando con ello los tradicionales procesos de subjetivación masculina, que son posicionales). En ese esfuerzo por aislarnos de los sentidos, nos hemos aislado de nuestro entorno, del otro… Y, así, se nos ha olvidado que venimos del otro. Esto significa no reconocer la autoridad simbólica de la madre (Blanco, 2015; Recalcati, 2018) y del padre (Recalcati, 2015), viviéndonos como origen de nosotros mismos, como si fuésemos por nosotros mismos. Es ese mandato, del que hablábamos antes, tan típicamente masculino de la autosuficiencia y de la autogeneración (Recalcati, 2014; Sierra & Martín-Alonso, 2019; Sierra et al., 2021).

Y en este contexto, ¿cómo orientarnos hacia nuevos lugares de pensamiento y relación? Cochram-Smith y Lyttle (2003) al pensar sobre el conocimiento pedagógico y los lugares en que este se construye nos ofrecen una forma de abordar la pregunta.

Los autores diferencian entre conocimiento para la práctica y conocimiento de la práctica. Con el primero se refieren al trabajo elaborado

[45] También la Teoría Queer tiene elaboraciones significativas en esta línea (Butler, 2000, 2002).

por investigadores universitarios y que se concreta en un conocimiento "formal y la teoría (incluidas las codificaciones de la llamada sabiduría de la práctica) para que los educadores los utilicen con el fin de mejorar su praxis" (p. 67). Este conocimiento obedece a la lógica del positivismo y pretende crear modelos, teorías, para poner en juego en la "práctica". Es aquí donde se sitúan ciertos trabajos que se enmarcan en las "nuevas masculinidades". Esto es, nuevos modelos de ser hombre que parecen querer decirnos qué está bien y qué no. Por ejemplo, en el libro "El hombre que no deberíamos ser" (cuyo título ya parece indicar una cierta performatividad y unidireccionalidad discursiva) nos ofrece el autor un decálogo de cómo entiende que debe ser el nuevo hombre. Entre otros, sentencia que:

> [Hace falta] que los varones incorporemos el cuidado, el de nosotros mismos y el de los demás, como parte de nuestro desarrollo personal [...] Los hombres no deberíamos creernos seres omnipotentes; deberíamos ser cuidadores y asumir la necesidad de los otros y las otras para sobrevivir. (Salazar, 2018, p. 86)

No queremos con esta apreciación negar el valor de esta obra y su autor, ni tampoco entrar en debate sobre la innegable obligación de asumir responsabilidades por los cuidados. Lo que pretendemos es, únicamente, apuntar a los modos de reflexión en los que se formulan estos trabajos y los paradigmas desde los que parecen situarse, aunque no sea siempre de una manera explícita ni consciente.

La responsabilidad por el cuidado y cómo vivirlos no es una cuestión universal, o al menos no puede reducirse a esta suerte de "masculinidad ontológica", un discurso y modelo de masculinidad que funciona a modo de imperativo categórico y en el que debemos encajar nuestro comportamiento. Los cuidados requieren atender a las circunstancias singulares y únicas de cada situación. Así, podríamos hablar de una "masculinidad contextualizada".

Para pensar en estas tensiones entre discursos "ontológicos" y "contextualizados", nos ayuda el análisis que realiza Rodríguez (2016) sobre el dominio y relación que establece el ser humano con la naturaleza, y en especial con los animales, a través de la alimentación. La autora muestra

sus dudas ante los discursos que tratan de imponer a toda la humanidad la dieta vegana como la única que respeta la vida animal, pues de esa manera no se está teniendo en cuenta que en determinados contextos no comer carne no es una opción. Y, además, dependiendo del contexto se puede concebir a los seres humanos como parte de la cadena alimenticia en un trato respetuoso con los animales:

> Un claro ejemplo lo tenemos en las altas regiones árticas, en las que durante gran parte del año existen muy pocos recursos vegetales. Un caso similar lo encontramos en culturas aborígenes de recolección y caza como las australianas. Al no querer reconocer este tipo de excepciones, [...] la sociedad de consumo norteamericana, en la que no es necesario comer animales y es posible el vegetarianismo estricto, es extensible a otras culturas. Esta idea no solo es etnocéntrica [...] sino que además es incompatible con un auténtico planteamiento ecologista. (p. 136)

En contraposición a estos planteamientos que hemos llamado de masculinidad ontológica, lo que defendemos no es repensar los modelos de ser hombre, sino los modos de pensar en la masculinidad. Esto es, que el estudio de masculinidad se desplace desde el paradigma positivista y de la razón ilustrada, para dejarse impregnar por la experiencia vivida –cada quien desde su lugar– y lo pensemos desde el conocimiento de la práctica, de nuestro día a día con nuestros amigos, nuestra pareja, etc. Así, en este conocimiento de la práctica se establece una relación entre la práctica y el conocimiento que no divide el saber en teoría y praxis. Al contrario, se asume que el conocimiento se construye cuando las personas consideramos nuestro propio contexto y relaciones particulares, al mismo tiempo que consideramos los saberes constituidos y las teorías producidos por otros como lugares que nos puedan abrir preguntas sobre nuestra experiencia y nos ayuden a pensar sobre ellas.

Este conocimiento de la práctica exige la indagación como posición, es decir, una relación diferente con el conocimiento, basada en la reflexión continua sobre la propia acción y los modos de vivirla. No se tratará entonces de evadirnos de nuestra propia experiencia, nuestras emociones y, en definitiva, nuestro propio sentir –como decía Kant– para pensar la masculinidad. No necesitamos investigadores "con bata", expertos de las diferentes áreas de conocimiento –pedagogía, sociología, derecho, etc. –

que nos señalen como debemos actuar y pensarnos como hombres. Al contrario, somos nosotros mismos los que debemos asumir que el conocimiento válido y riguroso para pensar la masculinidad es nuestra propia experiencia como hombres, y que es en nuestro día a día donde deben articularse los desarrollos teóricos y los razonamientos sobre lo que significa ser hombre. Porque solo en nuestra experiencia –y no en abstracciones racionales y ajenas a todo sentir– tiene sentido preguntarse por las responsabilidades que asumimos en relación con los sistemas de dominación existentes y qué lugar ocupamos en ellos en nuestra vida cotidiana, en relación con nuestras compañeras de trabajo, con nuestros familiares, en el hogar, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: Los saberes de las maestras. Revista Qurriculum, 28, 11-31.

Butler, J. (2000). Imitación e insubordinación de género. Revista de Occidente, 235.

Butler, J. (2002). Críticamente subversiva. En R. Mérida, Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Icaria.

Cochran-Smith, M., & Lytle, L. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora. En A. Lieberman & L. Miller (Eds.), La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación (pp. 65-80). Octaedro.

Díez, E. J. (2018). Neoliberalismo educativo. Octaedro.

Esteve, J. M. (2009). La urdimbre de la relación educativa. XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Oviedo.

Gramsci, A. (1980). Selections from the Prison. Notebooks of Antonio Gramsci. International Publishers.

Librería de Mujeres de Milán. (1996). El final del patriarcado. Ha ocurrido y no por casualidad. Sottosopra.

Martín-Alonso, D. (2019). El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular [Universidad de Málaga]. https://hdl.handle.net/10630/19311

Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado, 23(2), 377-395. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692

Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 111-131. https://doi.org/10.14201/teri.23389

Montoya, M. M. (Ed.). (2004). Recetas de relación: Educar teniendo en cuenta a la madre. horas y Horas.

Montoya, M. M. (Ed.). (2007). Saber es un placer: La práctica política de mujeres quebuscan dar sentido libre a la educación. Horas y Horas.

Pañagua, L, Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019) Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 94 (33.3), 11-28.

Piussi, A. M., & Mañeru, A. (Eds.). (2006). Educación, nombre común femenino. Octaedro.

Recalcati, M. (2014). El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor. Anagrama.

Recalcati, M. (2015). ¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna. Xoroi.

Recalcati, M. (2018). Las manos de la madre. Deseo, fantasmas y herencia de lo materno. Anagrama.

Rodríguez, J. (2016). Feminismo y dieta vegetariana: Breve exposición de las principales posturas sobre el vínculo entre la subordinación de las mujeres y el consumo de carne. Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales, 2, 120-139.

Salazar, O. (2018). El hombre que no deberíamos ser. Planeta.

Seidler, V. J. (2000). La sinrazón masculina. Paidós.

Sierra, J. E. (2017). Del `complejo de Edipo´ al `complejo de Telémaco´. Genealogías masculinas y educación. En R. Fernández & R. Ravina, Sexualidades diversas. Interferencias entre el arte, la educación y la sociedad. Un prisma desde el arte, los estudios culturales y el mundo de la educación (pp. 185-224). Universidad Metropolitana de Venezuela.

Sierra, J. E., & Martín-Alonso, D. (2019). Relaciones Intergeneracionales y Construcción de las masculinidades. Pensando con "Gran Torino" y "Million Dollar Baby". Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 8(2), 160-179. http://dx.doi.org/10.17583/generos.2019.4313

Sierra, J. E., Martín-Alonso, D., Vila, E. (2021) ¿Cambiar el pasado para transformar el presente? Pensar la trasmisión de las masculinidades con la saga "Regreso al futuro". En A. Téllez, J. E. Martínez y J. Sanféliz (Eds.) Hombres, género y patriarcado: reflexiones, cuerpos y representaciones (p. 115-130). Dykinson

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, 52, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. Revista Punto Género, 4, 43-54. https://doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36408

PATRIARCADO

INTRODUCCIÓN A LA CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA. CONCEPTOS DE GÉNERO, IDENTIDAD, SEXISMO Y PATRIARCADO

Dra. Nuria Del Mar Torres López
Campus of International Excellence CEI, Patrimonio, University of Almería, España

RESUMEN

El principal objetivo del presente estudio es el de constatar la relevancia de los estudios de género enfocados, en este caso, principalmente a los estudios de las mujeres que, como área de estudio académico, comenzaron a desarrollarse durante la segunda ola del feminismo. Los estudios de género han ido en considerable aumento formando incluso parte íntegra de los programas docentes universitarios, comenzando a concebirlos como una disciplina enfocada en una noción mucho más amplia de género más que únicamente en las mujeres.

Se mostrará un análisis en torno a los diversos temas que abarcan los estudios de género así como también se hace un breve detenimiento en la denuncia que la critica feminista hace hacia el uso del lenguaje misógino y masculino alegando que las feministas afirman que la literatura produce y refuerza las imágenes predominantes de las mujeres y también sus roles sexuales además del lugar que deben ocupar en el orden social según su sexo y que, en su mayoría, "estas imágenes, mitos y estereotipos ubicaban a las mujeres como 'el otro' de los hombres, ya fuera como madres, objetos sexuales, vírgenes, amas de casa, pasivas, disponibles para el deseo masculino, sin voluntad propia, sin voz y sin las capacidades necesarias para configurarse como seres autónomos y racionales (Golubov, 2012)."

Finalmente, se ofrecerá una breve descripción de los términos "género", "identidad", "sexismo" y "patriarcado", ya que es de vital relevancia que estos conceptos se comprendan por separado y quede constancia de su contribución de manera deliberada a la creencia de unos mitos que alientan el pensamiento de la inferioridad de la mujer con respecto al varón por el mero hecho de serlo, pues es estrictamente necesario que, ya en pleno siglo XXI, se eliminen de una vez por todas esos arquetipos impuestos desde antaño por el patriarcado.

PALABRAS CLAVE

Estudios de género, Patriarcado, Identidad, Crítica literaria, Género.

INTRODUCCIÓN

Si buscamos la definición de «estudios de género» en el diccionario encontraremos por ejemplo las siguientes: «an interdisciplinary subject that is concerned with questions relating to gender[46]» o «the study of gender as an academic discipline[47]», definidas así por Collins y Oxford Dictionaries. Sin embargo, si queremos profundizar en dicho término y obtener más información sobre el mismo tomaremos como referencia la enciclopedia, en este caso hemos recurrido a la *Encyclopedia of Sex and Gender: Culture Society History:*

> Gender studies is a field of inquiry that explores the ways femininity and masculinity are an integral part of the ways people think about social organizations and institutions, dispositions of power, interpersonal relationships, and understandings of identity, sexuality, and subjectivity. An enlargement of what was initially known as «women's studies», gender studies identifies, analyzes, and often critiques the disparate effects of patriarchal organizations on women and men. (2007: 598)[48]

El concepto de estudios de género, que surgió a finales de los 60, como un título alternativo para aquellos estudios que durante décadas se habían basado en el pensamiento e investigaciones sobre género, implicando primeramente a las mujeres por lo que en un principio se conocían como «estudios de mujeres» *(women' studies).* Además, como las relaciones y las distinciones entre género y sexualidad llegaron a ser más prominentes, los estudios de las mujeres se interesaron más en temas de la sexualidad:

> The academic study of gender has a relatively short history. Its emergence can be dated as recently as the late 1960s, and its development triggered by second wave feminism. Along with developing a critique

---

[46] https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/gender-studies. Consultado el 11 de febrero de 2018.

[47] https://en.oxforddictionaries.com/definition/gender_studies. Consultado el 12 de febrero de 2018

[48]http://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/gender-studies. Consultado el 12 de febrero de 2018.

> of gender inequalities, in both personal relationships and in social positioning (especially economically and politically), second wave feminism began to draw attention to the ways in which academic disciplines and sets of knowledge acted to exclude the experiences, interests and identities of women. (Jane Pilcher and Imelda Whelehan, 2004: ix)[49]

1. ESTUDIOS DE LAS MUJERES

Inicialmente los estudios de las mujeres se ubicaban principalmente dentro de las disciplinas de la historia y la sociología y dependían sobretodo de la energía de algunos individuos que trabajaban a modo solitario dentro de su programa docente generalmente masculino. En cambio, una vez que los estudios de mujeres surgieron, el área fue desarrollando una identidad más clara e incluso, más que ver su papel primordial como un ojo crítico sobre las disciplinas tradicionales, los estudios de mujeres pudieron convertirse ampliamente en respuesta a los conocimientos sobre el patriarcado y permitieron reevaluar el conocimiento, el arte y la experiencia que había formado la base de las vidas de las mujeres. De este modo, para algunos que proponían los estudios de mujeres: «the rise of gender studies can take the form of making women per se invisible in the study of masculinity or male/female relations» (de Groot and Maynard 1993:6).

Jane Pilcher e Imelda Wheleman en su libro *Fifty key concepts in Gender Studies* (2004) exponían que algunas sentían que los estudios de las mujeres habían perdido la confianza y el sentido de la dirección y que los estudios de género eran un signo de que el conocimiento feminista había sido «domado» y reconstituido por la academia:

> There are elements of truth in these positions, in that gender studies does fit more easily within the institution and feminist politics are not the key motivating force behind its maintenance: gender studies also better incorporates not only men and masculinity studies, but also those who take the post-Judith Butler view that gender assignation only takes meaning through performance and iteration. (Pilcher and Whelehan, 2004: introduction ix)

[49] Fifty key concepts in Gender Studies (2004).

Los estudios de mujeres como área de estudio académico comenzaron a desarrollarse durante la segunda ola del feminismo. Fue entonces cuando aparecieron los primeros cursos sobre ello a finales de los años 60 en Estados Unidos y, aunque algunos de ellos estaban presentes en la educación de Reino Unido, no fue hasta 1980 cuando se ofreció el primer Máster en estudios de mujeres en la Universidad de Kent (ver Robinson in Robinson and Richardson 1997:4).

Cómo poco a poco estos estudios iban en un considerable aumento y comenzaron a formar parte íntegra de los programas docentes universitarios, éstos empezaron a ser concebidos como una disciplina enfocada en una noción mucho más amplia de género más que únicamente en las mujeres:

> Since the late 1980s it became more common to find the term «women's studies» contested and at times replaced in favour of «gender studies», the rationale being that feminist theories had opened up the wider possibility of the analysis of gender difference and its maintenance, so that masculinity and male social roles might be of legitimate concern. Although the term gender studies in an academic area may seem to be inclusive, more attractive to male students and academics, for many feminists the term women's studies makes a far more important political point to remind us that women and their contributions to knowledge were largely neglected in the academic institution for so many years, and its presence goes some way to remind us that in the past traditional disciplinary divisions in academia might be referred to from a feminist viewpoint as «men's studies» (Pilcher and Whelehan, 2004: 178-79).

2. ESTUDIOS DE GÉNERO

Los estudios de género son muy variables, abarcan temas desde instituciones políticas y filosofía hasta temas de familia, aportaciones a la literatura, domesticidad, deportes, arte, cine y otros muchos más aspectos de la cultura. Los expertos en género pueden hacer uso de cualquier disciplina, desde los estudios empíricos de sociología, biología y antropología hasta los argumentos más abstractos de ley, filosofía y humanidades:

> Gender scholars might study the ways gender functions as an asymmetrical system in which masculine subjects depend upon and oppress feminine subjects. They may consider the ways both genders are disadvantaged by social organizations that privilege one gender over the other, or they may look specifically at the cultures that form around one gender or another such as feminism, male bonding, maternity, or gay male culture. They might explore the relations between gender and sexuality or how transgender and transsexuality reaffirm or bring into question the gender system itself. (2007: 712)[50]

Ocupándonos de estudios de género, así como también de los de las mujeres, debemos mencionar, llegado este punto, «estudios de los hombres» *(men's studies).* Son precisamente estas dos autoras que ya hemos introducido, Jane Pilcher e Imelda Whelehan, quiénes en su mencionado libro dedican una sección a ello y nos explican que los estudios de los hombres surgieron al mismo tiempo que el Movimiento Liberal de las mujeres y, en cierto sentido, actuaban como una reacción clara al feminismo, aunque esta fueses positiva o negativa:

> Men's consciousness raising (CR) groups, emerging during the early 1970s, generally had a benign relationship with feminism and women in general. There was an acknowledgement that all men had at least the potential to be the oppressor and had greater opportunities for power, and therefore it was important that men got together in their own separatist groups to discuss the effects this knowledge had upon them as individuals. (2004: 85)

Ya que este movimiento tenía una relación directa con el feminismo, merecía la pena pararse a considerar la relación del feminismo con los hombres. Además, el uso crucial del término «género/gender», que identificaba la masculinidad y feminidad como significados culturalmente adscritos a hombres y mujeres, había hecho accesible el modo de pensar acerca de su capacidad de adaptación y arbitrariedad.

---

50 Encyclopedia of Sex and Gender: Culture Society History. http://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/gender-studies. Consultado el 12 de febrero de 2018.

3. LA CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA

La crítica literaria feminista en general suele manifestar muchas reticencias y una posición hostil a la codificación posterior de las teorías literarias y demás áreas científicas por considerarlas como actividades y regulaciones propias de los discursos andocéntricos, como lo atestiguan los inicios de ciertos movimientos feministas como el encabezado por Betty Friedman[51] .

A las primeras feministas comprometidas, investigadoras de género y autoras de crítica literaria feminista se les abrían principalmente dos focos para centrarse en las nuevas propuestas que eran reformar criterios desde el interior del ámbito académico o escribir fuera de ellos, considerándolos irrelevantes para su labor:

> Con el transcurrir del tiempo y como consecuencia de la eficaz lucha llevada a cabo por las ideologías del género, la crítica literaria feminista en particular y los feminismos en general han elaborado nuevos esquemas discursivos tanto en el seno de los organismos ás moderados como en otros apartados de poderes hegemónicos, aunque, como nota dominante, han predominado los discursos críticos renovadores, representados por todos aquellos que discuten la validez de los órdenes vigentes, exponen propuestas de actuación muy interesantes aunque nada convencionales y atacan al canon y a la codificación, planteándose, por consiguiente, reformas que afectan al conjunto de las ideologías y de pensamientos contemporáneos. (Blas Sánchez, 2009: 116)

La crítica literaria feminista se consideraba una forma de praxis política, tal y cómo Nattie Golubov[52] afirma en su libro *La crítica literaria feminista: una introducción práctica*, que vinculaba la reflexión teórica con el

---

[51] Escritora, activista y feminista estadounidense. Una figura destacada en el movimiento de mujeres en los Estados Unidos, su libro de 1963 *The Feminine Mystique* a menudo se le atribuye la chispa de la segunda ola del feminismo estadounidense en el siglo XX. En 1966, Friedan cofundó y fue elegida como la primera presidenta de la Organización Nacional de Mujeres (NOW), cuyo objetivo era «llevar a las mujeres a la corriente principal de la sociedad estadounidense ahora [en] una asociación plenamente igualitaria con los hombres».

[52] Golubov es maestra en Literatura victoriana por la Universidad de Leeds y doctora en Letras Inglesas por la Universidad de Londres. Actualmente es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

activismo ya que pretendía contribuir a la transformación de la conciencia y de la subjetividad como punto de partida para el cambio social, político y cultural: «La cuestión es no solo interpretar la literatura de diversas formas, sino también cambiar al mundo no podemos dejar de lado la actividad de la lectura, pues es aquí donde la literatura se realiza como praxis y actúa sobre el mundo al obrar sobre sus lectores» (Schweickart, 1999: 123).

La profesora Patrocinio Schweickart[53], junto a otras críticas feministas, expresa que el feminismo no es solo un movimiento político sino que también se trata de un fenómeno cultural debido a que busca modificar los modos en que las mujeres piensan y sienten, e incide en las maneras en que mujeres y hombres viven.

3.1. Teorías literarias feministas

Las teorías literarias feministas siempre han estado atentas a las formas en que la lengua puede ser androcéntrica, y además también pendiente de las consecuencias que esto tiene para los procesos de significación, pero sobre todo analizan las condiciones histórico-sociales de la producción y las condiciones histórico-sociales de la interpretación de los discursos, entendidos como sistemas de representación, y su relación con las prácticas sociales no discursivas, con el entendido de que los textos literarios participan activamente en estos procesos de interacción social, como afirma Golubov (2012: 21):

> «Lo que comparten todas las teorías literarias feministas es su preocupación por las mujeres como escritoras, lectoras y objetos de la representación. El marxismo argumenta que la subjetividad es resultado de las relaciones sociales de producción, y el psicoanálisis sugiere que es producto del lenguaje y el orden simbólico; a estos procesos estructurantes de la subjetividad el feminismo añade otros, las «tecnologías del género», para usar la frase de Teresa de Lauretis, que «tienen el poder para

[53] Patrocinio P. Schweickart es profesora de inglés y estudios de la mujer en la Universidad de Purdue. También fue editora del N*WSA Journal*, el principal boletín y periódico de la Asociación Nacional de Estudios de la Mujer (EE. UU) de 1990 a 1997.

> controlar el campo del significado social y, por ello, para producir, promover e 'implantar' representaciones del género». (De Lauretis, 1991: 259)

Tal y como sigue manifestando Natti Golubov en su libro ya mencionado, una de las primeras labores que inicia la crítica feminista es la identificación de las formas en las que el discurso, es decir, el lenguaje en su contexto, contribuye a la discriminación de las mujeres, ya que el poder de los hombres se manifiesta a través del uso del lenguaje sexista. Se decía que los usos del lenguaje reflejan la condición subordinada de las mujeres y además también contribuyen a reforzarla ya que desprecian a las mujeres y todo lo que tiene que ver con lo femenino.

Dale Spender[54], una de las primeras estudiosas del tema, señala que el lenguaje ha sido creado por los varones, por lo que las mujeres se han visto obligadas a emplear un lenguaje que les es ajeno y que les permite expresarse únicamente en términos masculinos. Sara Mills[55], diferencia dos tipos de sexismo en el lenguaje: uno de manifiesto y otro indirecto, que es una forma de sexismo más sutil y contextual. Por ejemplo, Simone de Beauvoir[56] identificó una estrategia que vuelve invisible a las mujeres, al señalar que «el hombre representa a la vez lo positivo y lo neutro, al punto en que en francés [y en español] se dice «los hombres» para designar a los seres humanos» (De Beauvoir s/f: 11).

Tal y cómo refleja Judith Butler[57] en su libro titulado *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, la escritora feminista

---

[54] Feminista australiana, profesora, escritora y consultora.

[55] Sara Mills es Profesora de Investigación en Lingüística en el Departamento de Inglés de Sheffield Hallam University. Sus publicaciones recientes incluyen *Gender and Colonial Space* (2004) y *Gender and Politeness* (Cambridge, 2003).

[56] Escritora, profesora y filósofa francesa defensora de los derechos humanos y feminista. Escribió novelas, ensayos, biografías y monográficos sobre temas políticos, sociales y filosóficos. Su pensamiento se enmarca en la corriente filosófica del existencialismo y su obra *El segundo sexo*, se considera fundamental en la historia del feminismo.

[57] Filósofa estadounidense y teórica de género cuyo trabajo ha influido en la filosofía política, la ética y los campos de la tercera ola de la teoría feminista, queer y literaria.

Monique Wittig[58], influida por la crítica de Simone de Beauvoir sobre el mito de lo femenino en *El Segundo Sexo,* afirmaba que no existe una escritura femenina, ya que Wittig es consciente del poder que el lenguaje tiene para subordinar y excluir a las mujeres y cree que el poder es una institución que puede manifestarse de manera radical, «otro orden de materialidad», afirmando que «el lenguaje es una de las prácticas e instituciones concretas y contingentes mantenidas por la elección de los individuos, y por lo tanto, debilitadas por las acciones colectivas de los individuos que eligen (Judith Butler, 2010: 87).

El lenguaje ha pasado a ser uno de los objetos de estudio más debatidos y criticados por parte de la crítica feminista. Según expone Blas Sánchez[59] en su libro *Literatura y Feminismo*, «quien controla y domina el discurso es quien ostenta el poder» (2009: 134). Diversas investigaciones fueron llevadas a cabo por Foucault para revelar uno de los mecanismos de opresión y dominación utilizados por el hombre para controlar sus discursos, por lo que queda claro que el lenguaje ha sido siempre empleado como arma silenciosa para controlar y dominar las sociedades:

> La crítica lingüístico-literaria femenina se ha centrado en diversos aspectos. Así, por ejemplo, las miradas se han centrado en la superioridad del discurso masculino y sus relaciones con el lenguaje con respecto al empleo y manejo de la lengua por parte de las mujeres, donde se aprecian desigualdades, divergencias y distensiones que marcan y mayores cotas de poder y de control social por parte de los varones frente al lenguaje femenino más trivial, emocional, subordinado y esencial. (Sánchez, 2009: 134)

---

[58] Escritora francesa y teórica feminista que hizo aportes fundamentales al lesbofeminismo, aunque erróneamente se le considera una autora precursora de la teoría queer.

[59] Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Córdoba y profesor en la misma universidad. Obtuvo el Accésit en el XVII Premio de Investigación Feminista Victoria Kent organizado por el Seminario de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Málaga. 2006 con el estudio sobre *De imágenes e imaginarios: La percepción femenina en el Siglo de Oro* publicado en Málaga (Universidad de Málaga, 2008) y el Premio Miguel Fernández 2011 con un trabajo sobre *Concha Lagos: agente cultural* (UNED, 2015).

Luce Irigaray[60] denunció el lenguaje misógino y masculino y Monique Wittig, ya mencionada con anterioridad, que el lenguaje controla y nombra tanto los significantes como los significados. Los alegatos que relacionan el lenguaje con la literatura y el género se incrementaron y señalaron además que, la entrada del sujeto en el lenguaje provoca en el individuo la asimilación de un conjunto de valores, señales, iconos y significaciones que configurarán tanto el propio ser como el carácter y la personalidad del sujeto:

> Se concluye que con la adquisición y el manejo del lenguaje y el control de la comunicación se comienza a configurar la identidad personal del sujeto al pasar a formar parte, apropiarse y servirse de invisibles aunque latentes órdenes simbólicos del lenguaje con respecto a los que se establecen las convergencias y divergencias, los sistemas de poder y las carencias, los dominios y las subalterinidades de unos individuos frente a otros y, tradicionalmente, de los hombres con respecto a las mujeres. (2009: 135)

La crítica literaria feminista centrada en los aspectos biológicos ha sido valorada desde dos posiciones antagónicas: siempre se han utilizado tradicionalmente para demostrar la inferioridad femenina y por otro lado, con el desarrollo de los feminismos literarios estas carencias han pasado a ser estimadas como parte de las piezas esenciales y diferenciales en los engranajes de las creaciones artísticas de las mujeres tal y como se ha advertido en el estudio y la implicación de las categorías dialécticas ilustradas:

> Valorando de este modo y positivamente, las esencias innatas de la mujer así como sus cualidades, aptitudes y caracteres formados por la cultura y el contexto, e incluso sus defectos como la histeria, la impresionalidad y los poderes imaginativos, de tal manera que esos valores particulares han llegado a ser juzgados como las más importantes esencias de formas de creatividad propias por plasmarse desde la óptica privativa de un sexo, de un género y de un ser que, experimenta y desarrolla

[60] Luce Irigaray es una feminista, filósofa, lingüista, psicolingüista, psicoanalista y teórica cultural francesa de origen belga. Ella es mejor conocida por sus trabajos *Espéculo de la otra mujer* y *Este sexo que no es uno.*

> una particular relación con el mundo fenómenico y con el universo creativo» (2009: 132).

Otra de las labores de la crítica feminista ha puesto la mira en distintos aspectos de la obra literaria en respuesta a inquietudes intelectuales y políticas, en la situación institucional de quienes la practican, así como en los diálogos que mantiene con tendencias del pensamiento que emergen en respuesta a circunstancias socio-históricas particulares, como el posestructuralismo:

> La primera crítica literaria feminista vinculó las imágenes y los estereotipos culturales de la feminidad y las mujeres con la subordinación, porque inciden directamente en la conformación de las identidades, de la autopercepción y de la dignidad de las mujeres, así como en su capacidad para la emancipación por medio de la autonomía, la autodeterminación y la autodefinición: a las mujeres, señaló Carolyn Heilbrun, «se les ha privado de narrativas, o textos, tramas o ejemplos con los que podrían tomar el control sobre —el control de— sus vidas» (Heilbrun, 1988: 17). A partir de la idea de que «no se nace mujer: una llega a serlo» (De Beauvoir, s/f: 13), se argumentó que la literatura más respetada y estudiada activamente participa en la socialización de las mujeres, que interiorizan las imágenes negativas de las mujeres y procuran ajustarse a ellas, por muy contradictorias que estas sean. (Golubov, 2012: 34)

Las feministas decían que la literatura produce y refuerza las imágenes predominantes de las mujeres y también sus roles sexuales así como también el lugar que deben ocupar en el orden social según su sexo, y que, en su mayoría, estas imágenes, mitos y estereotipos ubicaban a las mujeres como «el otro» de los hombres, ya fuera como madres, objetos sexuales, vírgenes, amas de casa, pasivas, disponibles para el deseo masculino, sin voluntad propia, sin voz y sin las capacidades necesarias para configurarse como seres autónomos y racionales:

> Uno de los primeros objetivos de la crítica feminista fue identificar, analizar y denunciar las distintas formas en que se representaban las mujeres en la literatura escrita por hombres, porque consideraba que eran una «distorsión» de la experiencia femenina identificada por el desfase entre la autopercepción de las lectoras y la imagen que los escritores forjaban de ellas. (2012: 35)

3.2. Imágenes de la mujer

El modelo de crítica literaria llamado «Imágenes de la mujer» ha demostrado ser una de las ramas más fértiles de la crítica literaria feminista, al menos en lo que se refiere al número de obras que ha generado. La profesora de literatura, romance, teatro y filosofía en la Universidad de Duke, Toril Moi[61], en su libro *Teoría Literaria Feminista*, dedica una sección a este tema y además expone que a principios de los años 70 la gran mayoría de los cursos que se ofrecían en las universidades americanas sobre la mujer en la literatura, estaban centrados en estudiar los estereotipos femeninos en las obras de autores masculinos (Register, 1975: 28).

Según Moi, la crítica feminista se complace en articular un sistema propio y no contaminado por la tradición crítico-cultural patriarcal. Esta profesora estructura su estudio principalmente sobre la base de dos corrientes de investigación, pensamiento y estudio sobre literatura y feminismo, que son la crítica feminista angloamericana y las teorías literarias francesas, de ambas hablaremos más adelante.

En el año 1972 se publicó el primer libro de texto sobre ello bajo el título de *Images of Women in Fiction*, escrito por la profesora Susan Koppelman[62], dónde aparecían numerosos ensayos de diversos autores y autoras del siglo XIX y XX principalmente y todos ellos/as recibían numerosas críticas por «haber creado personajes femeninos no reales»; curiosamente eran las mujeres las que recibían los comentarios más duros ya que se las acusaba de ser incluso peor que los hombres ya que ellas traicionaban de manera directa a su propio sexo.

Este libro por tanto, *Images of Women*, fue una de las primeras investigaciones con respecto a estos estudios literarios y denunciaba la falsedad

---

[61] Toril Moi tiene tres amplias áreas de interés: la teoría feminista y la escritura femenina; la intersección de la literatura, la filosofía y la estética; y la filosofía del lenguaje ordinario en la tradición de Wittgenstein, Cavell y Austin.

[62] Susan Koppelman es una historiadora literaria pionera, reconocida como la principal autoridad en el relato corto de las mujeres en los Estados Unidos. Sus diez antologías incluyen *Entre madres e hijas* y *La extraña historia de Suzanne LaFleshe*.

de los modelos femeninos descritos en la literatura de entonces, principalmente en la masculina, seleccionando todos los conceptos que le interesan resaltar al hombre con respecto a las mujeres para servirles de modelo con el que obviar las trasgresiones y cuidar el honor tanto familiar como personal y, por lo tanto, al leerlo fácilmente somos conscientes de que al estudiar estas imágenes de la mujer en la novela estamos estudiando una imagen falsa, irreal, de las mismas.

Queda patente que las imágenes femeninas elaboradas por plumas masculinas y femeninas están marcadas por su falta de autenticidad y las consecuencias de ello han sido claras: pocas experiencias reales contempladas desde una psicología femenina ya que estas estaban obstaculizadas por la filosofía patriarcal. «Ello deriva en que la imagen de la mujer sea un constructo sociocultural elaborado desde una perspectiva masculina, esto es, una proyección imaginaria y simbólica alejada de lo real, andocéntrica como consecuencia de una reflexión especular del yo masculino que se ve afirmado y reforzado» (Irigaray, 1974: 136).

Según el Doctor Blas Sánchez, las pioneras de esta investigación femenina conocida como las «imágenes de las mujeres» son Kate Millet y Mary Ellman que estudiaron y analizaron a fondo aquellos estereotipos, personajes y tipologías construidos culturalmente acerca de las mujeres en los textos de ficción, es decir, en la literatura. Además, cabe destacar aquellos arqueotipos de mujer que denominaron «figuras de lo femenino» entre las que podemos destacar a la bruja, la viuda, las amazonas, la virgen María, la soltera, las doncellas, la prostituta, las hechiceras, la señora, la pícara, las alcahuetas y Eva, entre otras muchas más.

Como afirma Toril Moi, poco a poco se fue haciendo evidente que el enfoque del modelo de crítica «Imágenes de la Mujer» estaba perdiendo fuerza y a finales del siglo XIX comenzó a centrarse en obras que habían sido escritas por mujeres tal y como apostaba la escritora feminista Elaine Showalter[63], y cuya visión pronto gozó de una gran aceptación.

---

[63] Crítica literaria estadounidense, feminista y escritora sobre temas culturales y sociales. Ella es una de las fundadoras de la crítica literaria feminista en la academia de los Estados Unidos, desarrollando el concepto y la práctica de la ginecología.

Fue precisamente Showalter, reconocida como una de las críticas feministas más importantes de Norte América, quién ofrecía una triple dimensión dentro de las críticas feministas y que eran la «femenina», o la ginocrítica[64] como ella la llama, que se relaciona con una actitud próxima a la experiencia, los sentimientos y el rol de la mujer en un mundo femenino con temas propios de la femineidad como el cuerpo, la maternidad, las pasiones, los sentimientos y las sensaciones sexuales de un cuerpo femenino.

La segunda dimensión conocida como la «feminista» que trata a la mujer como lectora, incluiría la concienciación, la crítica y la lucha contra el patriarcado y todo lo que ha deteriorado a la mujer. Se podría añadir que, este tipo de escritura feminista ante la vida y la realidad, pasa a ser una escritura política que pretende influir, denunciar, criticar o realizar un discurso para luchar contra lo establecido por la tradición histórica e intentar ofrecer nuevas vías de ver el mundo:

> Uno de los problemas de la crítica feminista es que está orientada hacia el hombre. Si estudiamos los estereotipos de la mujer, el sexismo de algunos críticos, los papeles tan limitados que la mujer ha desempeñado en la historia de la literatura, no aprendemos nada de lo que las mujeres han sentido o experimentado, sino solo lo que los hombres han pensado que las mujeres deberían ser. (Showalter, 1979: 27)

Por último, la «de la mujer», tiene que ver con los aspectos biológicos de la mujer. «Esta vertiente es privativa de cada uno de los sexos ya que, por biología, por lo general, hay casos de hermafroditismo, se nace mujer u hombre y el cuerpo sufre una serie de cambios, de procesos y de sensaciones a lo largo de la vida que únicamente pueden ser vividos por cada uno de los sexos y no por el otro» (Sánchez, 2009: 113).

---

[64] Showalter propone la construcción de una infraestructura feminista para el análisis de la literatura femenina basada en modelos originales basados en el estudio de la propia experiencia femenina en vez de adaptarse a los modelos y teorías masculinas, infraestructura que denomina Ginocrítica; la cual no afecta exclusivamente a la literatura femenina, sino prácticamente cualquier ámbito en el cual la mujer se ve involucrada.

A finales de los 70 aparecieron tres importantes estudios acerca de la literatura escrita por mujeres, como expone Moi en su libro *Teoría Literaria Feminista*, entendiéndola como una «subcultura», como una tradición literaria específicamente femenina: *Literary Women* de Ellen Moers en 1976, *A Literature of Their Own* de Elaine Showalter (1977), y *The Madwoman in the Attic* en el año 1979 de Sandra Gilbert y Susan Gubar. «Todas ellas se consideran clásicos dentro de la crítica literaria feminista»:

> Literary Women fue el primer intento de describir la historia de la literatura de mujeres como una «corriente profunda, rápida y poderosa» que subyace o acompaña a la tradición principal masculina, y puesto que fue la primera en abordad un terreo tan poco conocido, fue muy bien. (Moi, 1995: 64-67)

Las críticas feministas angloamericanas se han mostrado por lo general indiferentes o incluso hostiles a la teoría literaria, que han considerado, según Toril Moi, una actividad «de hombres» desesperadamente abstracta. Algunas de las precursoras de esta evolución hacia una profundación en la teoría feminista de la literatura y la crítica feminista son Annette Kolodny y Myra Jehlen, además de la feminista Elaine Showalter ya mencionada con anterioridad.

Kolodny considera que la tarea principal de la crítica feminista es examinar la validez de nuestros juicios estéticos separándolos de las ideologías políticas puesto que «el compromiso político puede convertirnos en críticas deshonestas» y que «las reacciones hostiles de la institución académica contra la crítica feminista podrían transformarse en un verdadero diálogo si hiciéramos explícitas nuestras propias presunciones metodológicas y teóricas» (kolodny, 1980: 8, 15).

En el año 1981 Myra Jehlen lamenta, a través de su artículo «Archimedes and the paradox of feminist criticism», la tendencia feminista: «un contexto alternativo, una especie de enclave para las mujeres, completamente apartado del universo de las concepciones de los hombres» (1981: 576). Jehlen lo que pretende conseguir es que los estudios de las mujeres lleguen a ser una investigación recomendando la comparación como

modo de localizar «la diferencia que existe entre la literatura de las mujeres y de los hombres, diferencia que ningún estudio que se centre exclusivamente en las mujeres puede captar» (1981: 584).

Mucha crítica literaria que pretende estudiar el género únicamente analiza las imágenes literarias de las mujeres y lo relacionado con lo femenino; y aquellos intentos por historiar el mundo hacen que se suponga una relación directa y transparente entre la realidad de la ficción y el contexto en el que fue escrita, y esta aproximación es muy valiosa ya que desenmascara el sexismo:

> Los fundamentos teóricos que emplea la crítica literaria feminista se han vuelto inciertos, pero esta incertidumbre ha sido enriquecedora puesto que se ha extendido ampliamente la gama de los sujetos y objetos de estudio, hay nuevos emplazamientos donde se practican la teoría y la crítica literarias feministas que vindican las especificidades de su ubicación geocultural, han proliferado las teorías y metodologías para ajustarse a nuevas realidades culturales, y esta plasticidad de la teoría feminista ha garantizado su supervivencia como una de las corrientes teóricas más importantes de los últimos cuarenta años. (2012: 80)

4. CONCEPTOS DE GÉNERO E IDENTIDAD

Comencemos con la definición de «género» (del latín genus, -ĕris) que encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española concretándolo como «el conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes», «clase o tipo a que pertenecen personas o cosas» y, también como «grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico»[65].

La palabra género en términos biológicos se refiere a la identidad sexual de los seres vivos, la distinción que se hace entre femenino y masculino. Dicho concepto ha evolucionado a tal punto de representar cualquier referencia a ideales sociológicos, creencias y condiciones de vida, razón

[65] http://dle.rae.es/?id=J49ADOi. Consultado el 2 de febrero de 2018.

por la cual el vocablo género adopta un importante significado en la vida diaria.

El término género se ha extendido en un modo abusivo y ha generado muchas críticas desde hace varias décadas. Silvia Tubert[66], psicoanalista e investigadora de la sexualidad femenina, manifiesta el desacuerdo con su uso porque se encubren las relaciones de poder entre los sexos, «cuando se habla de violencia de género en lugar de violencia de los hombres contra las mujeres: una categoría neutra que oculta la dominación masculina» (2003:8):

> Al respecto Geneviève Fraisse afirma que el concepto «género» ha sido inventado por las feministas norteamericanas por no contar con un instrumento adecuado para expresar el pensamiento sobre los sexos. En cambio, en francés, «genre» no alude solo al género gramatical, sino que se emplea también para denominar al género humano, a la especie. Además, el concepto de «género» por su carácter encubridor y reductor, no puede sustituir a expresiones utilizadas por la filosofía como «diferencia sexual» y «diferencia de sexo», que reflejan una distinción ausente en la lengua inglesa, pero presente en la francesa y en la castellana. (de Lujan, 2003: 27-28)

El término y el concepto de género han sido acogidos con entusiasmo por los organismos internacionales, en particular en el ámbito de Naciones Unidas. Su uso se consolidó a partir de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Pekín en 1995. En la Declaración de Beijing y en la Plataforma de Acción la palabra género aparece 233 veces y, entre otras, se utiliza para caracterizar la violencia contra las mujeres. Desde entonces esta denominación se ha aceptado de forma generalizada a nivel institucional, político y medios de comunicación. Se alude así al origen social y cultural de la violencia y a su carácter estructural y sistemático.

---

[66] Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, nacida en Buenos Aires, donde se licenció como psicóloga. Tubert investigó en profundidad el mundo de lo femenino, articulando la perspectiva psicoanalítica con la antropología y la literatura. Es autora del ensayo *Deseo y representación: convergencia de psicoanálisis y teoría feminista.*

En cuanto al término «identidad» (del latín *tardío identĭtas)* que deriva del latín *(idem)* «el mismo, «lo mismo», el Diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define como la «cualidad de idéntico», «conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás» y «conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a los demás».

Cuando se habla de identidad[67] generalmente podemos estar haciendo referencia a esa serie de rasgos, atributos o características propias de una persona, sujeto o inclusive de un grupo de ellos que logran diferenciarlos de los demás. Por su parte, identidad también alude a aquella apreciación o percepción que cada individuo se tiene sobre sí mismo en comparación con otros, que puede incluir además la percepción de toda una colectividad; y es la identidad la que se encarga de forjar y dirigir a una comunidad definiendo así sus necesidades, acciones, gustos, prioridades o rasgos que los identifica y los distingue.

Podemos encontrar diferentes tipos de identidades en relación a la personalidad de un individuo como la identidad cultural, la identidad personal, la identidad nacional, la identidad sexual y la identidad de género.

Tomando como referencia el libro *Identity and Agency in Cultural Worlds* de Dorothy Holland, Debra Skinn, William Lachicotte y Carole Cainm, y centrémosnos en el capítulo que titulan «Identity in Practice», en el que se expone que «la persona y la sociedad son como situaciones o momentos, de la producción y reproducción de prácticas sociales» (1998). Las formas de la condición del ser humano y las de la sociedad son productos históricos, íntimos y públicos, que situan la interactividad de las prácticas sociales. Es aquí dónde situamos las identidades humanas:

> «Practiced identities» are constructs that can be described by reference to several contexts of activity. The first context of identity is the figured world. The notions of «cultural», «intentional», «virtual», or «imaginary» worlds are quite common across the disciplines of contemporary social science. They are the frames of meaning in which interpretations

[67] http://conceptodefinicion.de/identidad/. Consultado el 3 de febrero de 2018.

> of human actions are negotiated. What we add is the peculiarly «practical» notion that such worlds are also socially identified. (1998: 270-271)

5. CONCEPTOS DE PATRIARCADO Y SEXISMO

El patriarcado y el sexismo han contribuido de forma deliberada a la creencia de estos mitos y siguen, a dia de hoy, dejando clara la creencia de la inferioridad de la mujer con respecto al hombre por el mero hecho de serlo. A través de distintas expresiones y situaciones del patriarcado, y diferenciando entre razas, culturas y religiones se pone de manifiesto la dominación masculina y la subordinación femenina.

El término "sexismo" es aún usado para indicar un sistema social en el cual el machismo y la masculinidad se atribuye una posición privilegiada de poder y autoridad, «where man is the Self to which woman is Other» (2003: 14). Las primeras teóricas feministas usaban este vocablo a modo de estrategia para subrayar el dominio de los hombres sobre las mujeres en el entono privado (la casa, la familia) y las esferas públicas (la cultura, la política y el trabajo). En cambio, ahora, se emplea generalmente para referirse a las diferencias estructurales sistemáticas en la posición cultural, social y económica de los hombres en relación a las mujeres.

El profesor y sociólogo. Manuel Castells, define el patriarcado «como una estructura básica de todas las sociedades contemporáneas. Se caracteriza por la autoridad de los hombres sobre las mujeres y sus hijos, impuesta desde las instituciones. Para que se ejerza esa autoridad, el patriarcado ha de dominar toda la organización de la sociedad, desde la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales también están marcadas por la dominación y la violencia que se origina en la cultura y en las instituciones del patriarcado» (Castells, 1998: 159). El patriarcado, o como diría Kate Millet, los patriarcados contemporáneos, están reaccionando de forma desproporcionada, pues se tambalea el contrato sexual:

> "ciertos colectivos masculinos no aceptan el debilitamiento de algunos aspectos del contrato sexual fabricado en la Modernidad que permitía a cada varón tener acceso sexualmente a una mujer, la suya, con la licencia

complementaria de acceder a un pequeño grupo de mujeres, las prostitutas, que eran propiedad de todos" (2011: 166).

Rosa Cobo, profesora de sociología, expone que los hombres aprovechan la crisis de las reglas que marcaban los límites del contrato sexual y que ahora son más débiles, para volver a la ley del más fuerte y exclama que, los varones saben que «la familia patriarcal es una de las piedras angulares sobre las que se sostiene el poder hegemónico masculino» (2011: 167). Sabido es que la ideología patriarcal designa espacios y jerarquía diferentes a varones y mujeres, prevaleciendo el dominio masculino sobre la mujer y sus espacios, siendo siempre el hombre sinónimo de dominio mientras la mujer es sinónimo de sumisión, obediencia, a la vez que está, destinada a ocupar los espacios designados por el que domina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, Judith. (2010). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Nueva York: Routledge.

Castells, Manuel. (1998). «La era de la información: economía, sociedad y cultura». Vol 2: el poder de la identidad. Madrid: Alianza.

Cobo, Rosa. (2011). "Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarca". Libros de la catarata, Fuengirola, Madrid. 139-182.

De Beavouir, Simone. 1949. El segundo sexo. Pablo Parant (trad.) Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

De Lauretis, Teresa. (1987). Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction. Bloomington: Indiana University Press.

Golubov, Nattie. (2012). La crítica literaria feminista: una introducción práctica. Facultad de Filosofía y Letras. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Irigaray, Luce. (1974). Speculum de l'autre femme. Paris: Minuti.

Jehlen, Myra. (1981). "Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism". Signs (Journal of Women in Culture and Society). no. 4, Vol 6. The 575-601.

Kolodny, Annette. (1970). «Dancing through the Minefield: «Some Observations on the Theory, Practice and Politics of a feminist literary criticism», Feminist Studies, vol.6, no.1, 1-25.

Moi, Toril. (1995). Teoría literaria feminista. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.

Register, Cheri. (1975). «American feminist literary criticism: a biblographical introduction», en Donovan, Josephine (ed.), Feminist Literary Criticism. Explorations in Theory. Lexington: The University Press of Kentucky. 1-28.

Robison, Victoria. and Richardson, Diane. (1997). Introducing Women's studies. Second edition. Basingstoke: Macmillan.

Sánchez Dueñas, Blas. (2009). Literatura y Feminismo: Una revisión de las teorías literarias feministas en el ocaso del siglo XX. Sevilla: Arcibel Editores.

Schweickart, Patrocinio. (1999). «Leyéndonos a nosotras mismas: hacía una teoría feminista de la lectura». en Otramente: lectura y escritura feministas. México. 112-151.

Showalter, Elaine. (1979). «Towards a feminist poetics», in Women Writing About Women. London: Croom, Helms. 22-41.

Tubert, Silvia. (2003). Introducción en Del sexo al género. Los equívocos de un concepto. Universitat de Valencia, Instituto de la mujer. Madrid: Cátedra.

http://www.encyclopedia.com/socialsciences/encyclopediasalmanacs.transcripts-and-maps/gender-studies. (Encyclopedia of sex and gender: Culture society History). [12 de febrero 2018].

POBLACIÓN RURAL Y TECNOLOGÍAS

POBLACIÓN RURAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO[68]

Dr. Pedro Pablo Marín Dueñas
Dr. Diego Gómez Carmona
Universidad de Cádiz, España

RESUMEN

Hoy día, no se puede limitar la exclusión social de una persona o una región concretas a aspectos socioeconómicos, sino que en la era digital cobra especial interés la denominada exclusión digital. La integración y conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es un factor esencial para la integración social de grupos en riesgo, como es el de la población femenina de las zonas rurales

Es por esto que esta investigación tiene como objetivo general conocer la realidad actual de la población femenina de las zonas rurales de Jerez de la Frontera en cuanto a la implantación, acceso y uso de internet y de las redes sociales.

Para ello se ha implementado una encuesta a una muestra de 550 mujeres residentes en ELAS y barriadas rurales de Jerez de la Frontera.

De los resultados se desprende que el porcentaje de mujeres con acceso a Internet es alto, y que hacen un uso activo de las redes sociales y WhatsApp, que usan principalmente para comunicarse de una manera rápida y fluida y para cotillear, es decir, saber de otras personas.

A la vista de los resultados derivados de las respuestas dadas por la población femenina de las ELAS y las Barriadas Rurales de Jerez de la Frontera, se puede concluir que el nivel de integración y adaptación a las NTICs no es, ni mucho menos, inferior al de las zonas urbanas.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización mediática, Brecha digital, Género, Nuevas tecnologías, Redes Sociales

[68] Esta investigación es fruto del proyecto OTRI OT2018/011, denominado "Análisis socioeconómico de las ELAS y Barriadas Rurales de Jerez de la Frontera" financiado por el Grupo Diputación Ganemos Jerez

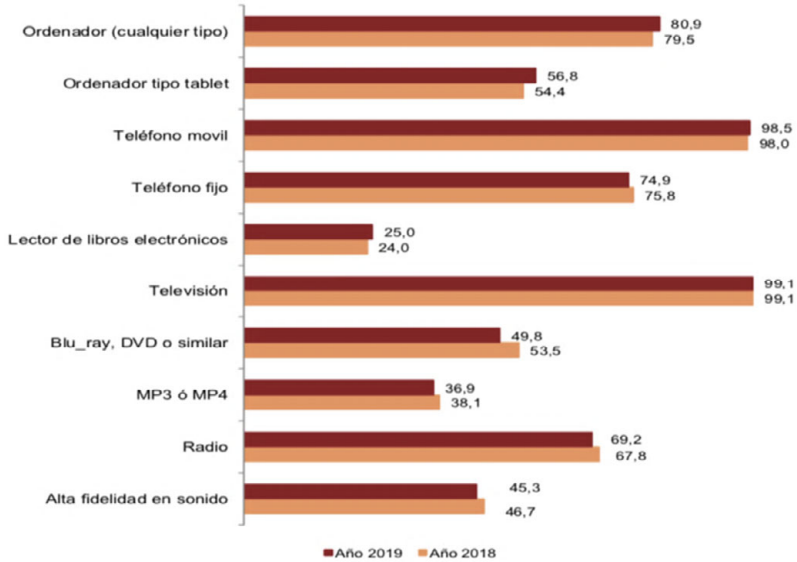
INTRODUCCIÓN

La revolución digital que lleva aparejada la era de la información ha permitido la aparición de nuevos medios de comunicación que con Internet como máximo exponente de estos avances y, más específicamente, las posibilidades que ofrece la Web 2.0, están cambiando los paradigmas comunicativos tradicionales (García y Zugasti, 2014; Stieglitz y Dan-Xuan, 2012).

Las características particulares de este medio como la interactividad, la transparencia o la inmediatez permiten a sus usuarios, sean quienes sean y estén donde estén, compartir gran cantidad de información con el mundo, generando una relación directa con todo aquel que quiera sin el filtro de los medios de comunicación tradicionales. Nace entonces una nueva forma de comunicación en la que el conocimiento está al alcance de todos y que convierten al ciudadano en alguien más crítico gracias, entre otras cosas, al mayor acceso que tienen a Internet y a los nuevos medios y, sobre todo, a las redes sociales (Pérez y Nicasio, 2015).

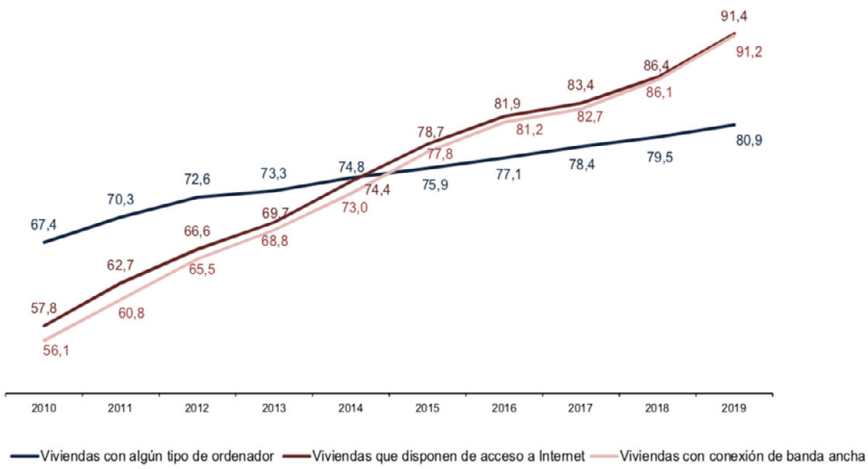
Las estadísticas de implantación y uso en España de las nuevas tecnologías confirman esta tendencia. Tal y como muestra el Instituto Nacional de Estadística en su "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2019" el 80,9% de los hogares españoles dispone de ordenador (de sobremesa, portátil o tablet), y el 98,5% cuenta con teléfono móvil.

Figura 1: Equipamiento de las viviendas en algunos productos TICS



Fuente. INE, 2019

Figura 2: Evolución del equipamiento TIC en las viviendas



Fuente. INE, 2019

Si nos centramos en el acceso a Internet, el 91,4% de los hogares españoles tiene acceso a la Red. En cuanto al tipo de conexión, en España ya existen 15 millones de viviendas familiares con acceso a Internet por banda ancha (ADSL, red de cable…). El principal tipo de conexión a Internet por banda ancha es el establecido a través de modalidades fijas (fibra óptica, ADSL.. usadas por un 85,2% de las viviendas con acceso. Las modalidades móviles (a través smartphone 3G ó 4G, vía modem USB o tarjeta) se emplean en un 83,9% de hogares.

Las viviendas que no disponen de acceso señalan como principales motivos de tal situación la no necesidad de Internet (razón indicada por el 75,5% de las viviendas que no disponen de conexión a la Red), porque tienen pocos conocimientos para utilizarlo (51,3%) y por razones de tipo económico como los altos costes del equipo (28%).

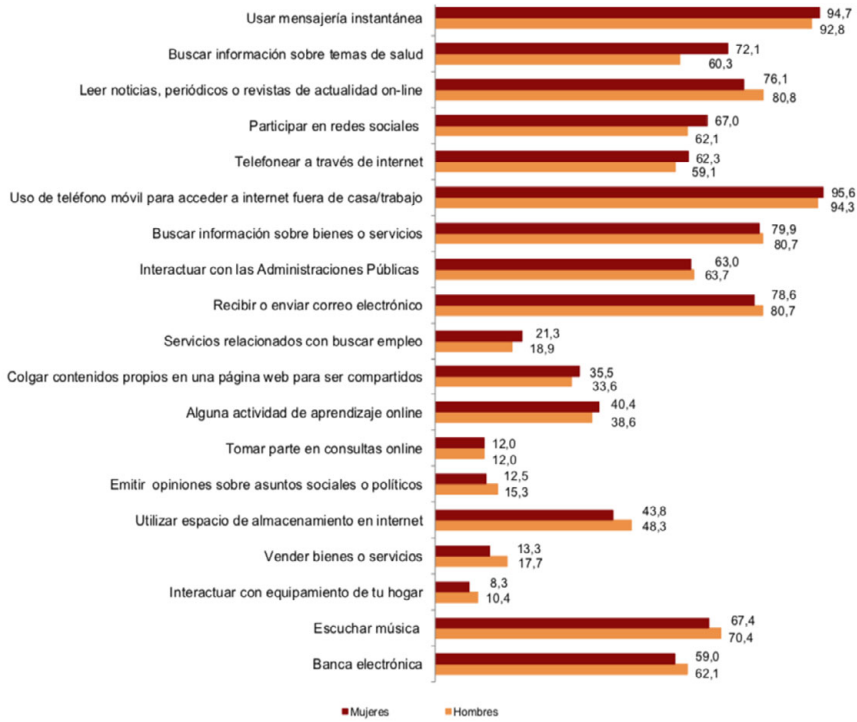
En cuanto al uso de las TIC por género, en 2019 no se aprecian desigualdades en el uso de internet entre hombres y mujeres. De hecho, las mujeres hacen un mayor uso diario que los hombres y, también, compran más por internet

Figura 3: Usuarios de Internet por género

	Usuarios de internet en los tres últimos meses	Usuarios diarios de internet	Personas que han comprado por internet en los tres últimos meses
TOTAL	90,7	77,6	46,9
Por sexo			
Hombres	90,7	77,0	48,0
Mujeres	90,7	78,2	45,8

Fuente. INE, 2019

Figura 4: Porcentaje de usuarios por tipo de actividad realizada y género



Fuente. INE, 2019

Al analizar los tipos de actividades realizadas a través de Internet, se observa que usar mensajería instantánea, usar el teléfono móvil para acceder a Internet, buscar información sobre bienes o servicios y leer noticias, periódicos o revistas de actualidad son los principales usos que la población española hace.

Si se diferencia por género, las mujeres muestran mayor preferencia en temas sanitarios o sociales. Sobre todo, en buscar información sobre temas de salud (11,8 puntos más que los hombres), participar en redes sociales (4,9 puntos más) y telefonear o realizar videollamadas por internet o WhatsApp (3,2 más). Por su parte, en los hombres se observa una mayor tendencia por leer noticias, periódicos o revistas de actualidad (4,7 puntos más que las mujeres), utilizar el espacio de almacenamiento en internet (4,5 puntos) y vender bienes o servicios (4,4 puntos).

Con respecto a la participación en redes sociales el 64,6% de los usuarios de Internet participa en redes sociales de carácter general, como Facebook, Twitter o YouTube. Los más participativos son los estudiantes (91,1%) y los jóvenes de 16 a 24 años (90,0%). Por género, la participación de las mujeres (67%) es superior a la de los hombres (62,1%).

Como se puede inferir a partir de estos datos, la implantación de las denominadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICS) y por supuesto de Internet, es un hecho en la sociedad española. Este implantación y desarrollo ha modificado, además, el tradicional paradigma comunicativo emisor-canal-receptor para darle protagonismo al usuario, a través de la interactividad que posibilita, proporcionando beneficios para todos los sujetos implicados en el proceso comunicativo.

Es un hecho que el poder acceder a las NTIC se ha configurado como un requisito importante para participar en una sociedad que cada vez está más influida por la tecnología (Morales, 2016). Las NTIC, y concretamente Internet, se convierten en impulsoras del cambio y se constituyen en una herramienta de mejora de la calidad de vida, favoreciendo aspectos como la salud, las habilidades funcionales, las condiciones económicas, la actividad empresarial, los servicios sociales y sanitarios, la satisfacción con la vida y las oportunidades culturales y de aprendizaje, entre otros.

Esto significa que todos aquellos que no tengan acceso a estas herramientas pueden quedar al margen de muchas de las nuevas posibilidades que la sociedad en la que viven les ofrece. En este sentido, es una evidencia que en cada país, así como entre los diferentes países, se perciben desigualdades en el acceso y uso digitales como una amenaza importante (Menou, 2004). Es lo que se conoce como brecha digital que, como afirma el Programa para la Sociedad de la Información, se refiere no sólo a la diferencia entre individuos, sino también grupos familiares, empresas e incluso áreas geográficas, que tienen o no la oportunidad de acceder a las TIC (PSI, 2001). A su vez, el concepto de brecha digital se puede subdividir en tres tipos: la de acceso, basada en la diferencia entre las personas que pueden acceder o no a las TIC; la de uso, basada en las

personas que saben utilizarlas o no; y la de la calidad de uso, basada en las diferencias entre los mismos usuarios (Cho, 2004). En relación a Internet, Castells (2011) conceptualiza esta brecha digital poniendo el énfasis en la diferencia entre los que tienen o no Internet. Por su parte, la OCDE aboga por "el desfase o división entre individuos, hogares, áreas económicas y geográficas con diferentes niveles socioeconómicos con relación tanto a sus oportunidades de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación como al uso de Internet" (OCDE, 2011, p. 5).

En este sentido, tal y como afirman Lorenzo y Santos (2004) el medio rural no está, a pesar de numerosas mejoras en los últimos decenios, en igualdad de condiciones en relación al número de recursos y oferta de actividades sociales, culturales o educativas y, por supuesto tampoco en la integración de las nuevas tecnologías que permiten mejorar las conexiones con el mundo exterior y pueden ayudar a evitar o reducir los sentimientos de aislamiento social.

Por este motivo, hoy día, no se puede limitar la exclusión social de una persona o una región concretas a aspectos socioeconómicos, sino que en la era digital cobra especial interés la denominada exclusión digital. La integración y conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es un factor esencial para la integración social de grupos en riesgo. Es por esto que la denominada alfabetización digital o mediática entendida como

> El proceso de desarrollo de la personalidad influida por los medios y que se produce en base al material producido por estos, que tiene por finalidad modular la cultura de interacción con los medios, el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción, interpretación, análisis y evaluación de material mediático y la enseñanza de distintas formas de expresión personal con el uso de la tecnología mediática. La alfabetización mediática, como resultado de este proceso, permite, por tanto, que una persona pueda hacer uso activo de sus oportunidades en el campo de la información proporcionadas por la televisión, la radio, el vídeo, el cine, la prensa e internet (Fedorov 2011, p. 8).

se configura como un factor facilitador del cambio, especialmente en aquellas que están en riesgo de exclusión.

De acuerdo a la definición de los documentos de Unesco, la alfabetización mediática:

1. Hace referencia a todo tipo de medios de comunicación e incluye textos y gráficos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento, a través de cualquier tipo de tecnología
2. Permite que las personas adquieran conocimientos sobre los medios de comunicación utilizados en su sociedad y sobre el modo en que operan, y también el aprendizaje de ciertas herramientas que permitan el uso de estos medios para comunicarse con otros
3. A través de su conocimiento ayuda a las personas que aprendan a:
    a. Analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos
    b. Identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales, comerciales y/o culturales, así como sus contextos
    c. Interpretar los mensajes y valores ofrecidos por los medios
    d. Seleccionar los medios apropiados para comunicar sus propios mensajes o historias y para llegar al publico destinatario
    e. Tener acceso a los medios tanto para la recepción como para la producción.

En definitiva, la educación mediática forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia por lo que, como venimos afirmando, la importancia de la educación en alfabetización mediática y audiovisual para impulsar el cambio social es vital.

Es por esto que, el uso participativo y cívico de las herramientas digitales, especialmente cuando se produce un aprendizaje que lleva a crearlas o gestionarlas directamente, minimiza la brecha digital existente en colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión. Y es en este punto donde

la alfabetización mediática cobra especial relevancia. Las políticas sociales en la última década en España y Andalucía han tenido como línea estratégica la inclusión y ciudadanía digital con atención a determinados grupos (edades avanzadas, zonas rurales, etc.). Desde esta perspectiva diversos estudios (Greenhow y Gleason, 2012; Greenhow y Robelia, 2009; Hall, 2009) han puesto de relieve la necesidad de desarrollar estrategias educativas aprovechando estos nuevos entornos con fines formativos para ampliar el capital social de los ciudadanos ttransformando a la sociedad en una ciudadanía digital activa y participativa comprometida y capaz de enfrentarse a los retos de un contexto mediático cada vez más interconectado, y entendida como una herramienta para el cambio social con el objetivo de favorecer la calidad de vida de todas las personas, cualquiera que sea su condición, sexo, raza, religión, origen (Travieso y Planella, 2008: 2).

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICS), como Internet, con la web y las RRSS como máximos exponentes, han cambiado la vida de las personas y transformado las formas de comunicación, transformando el panorama de las relaciones interpersonales, proporcionando nuevos beneficios y ofreciendo nuevos modos, nuevos caminos y nuevas e innovadoras formas de interacción e intercambio de mensajes (Milojevic, Kleut y Ninkovic, 2013) para todos los sujetos implicados en el proceso comunicativo. Un proceso que no sólo ha revolucionado las bases de comunicación convencional, sino que propone un cambio de paradigma (Bautista, 2012) en la comunicación interpersonal, colectiva y masiva. La formación en alfabetización mediática conecta los dominios educativos y comunicativos, resultando la educomunicación un recurso necesario en la configuración de una sociedad. Pero previamente a la aplicación de un determinado programa o proyecto de educación en el entorno digital es necesario comprender cuál es el contexto digital en el que una región o grupo de población concretos se mueve. Esta premisa sirve de punto de partida a la hora de articular los objetivos de esta investigación que busca analizar la brecha

existente entre el medio rural y el urbano desde una perspectiva de género y, más específicamente, conocer la realidad actual de la población femenina de las zonas rurales de Jerez de la Frontera en cuanto a la implantación, acceso y motivos de uso de internet y de las redes sociales.

Desde el punto de vista metodológico, se ha llevado a cabo una encuesta presencial para conocer la opinión de las habitantes de las Entidades Locales Autónomas (ELAs) y Barriadas Rurales de Jerez de la Frontera. Para ello se elaboró un cuestionario basado en las siguientes variables de análisis:

1. conexión a Internet
2. lugar de acceso
3. herramientas de comunicación
4. usos de internet y las RRSS

Hay que partir de la realidad de que el número de núcleos poblacionales rurales de Jerez de la Frontera es de 39 de los cuales 7, por presentar, entre otras razones, un peso poblacional significativo, tienen la consideración de entidad local autónoma (ELA).

Partiendo de este hecho y de la población existente se ha considerado que el número total de encuestas presenciales a realizar debía ser de 1001 encuestas. El universo objeto de estudio fueron todos los individuos de 18 años en adelante residentes en dichos núcleos poblacionales rurales. El 80% de las encuestas se llevaron a cabo en las entidades locales autónomas y el 20% en las barriadas rurales. El reparto muestral en las pedanías fue proporcional al tamaño de sus poblaciones. En el caso de las barriadas rurales, el tamaño muestral se conrrespondió con la proporción de la población de todas las Barriadas Rurales, habiéndose elegido las barriadas de El Portal, La Ina y Cuartillos como representativas, poblacional y geográficamente del total de barriadas rurales.

Cuadro 1. Ficha técnica de la investigación

Ámbito	**Local**
Universo	Individuos de 18 años en adelante, residentes en entidades locales autónomas y barriadas rurales de Jerez de la Frontera
Tamaño de la muestra	1001 entrevistas (550 mujeres)
Tipo de muestreo	Estratificado por sexo y grupo de edad
Error en el muestreo	+/- 3%
Nivel de Confianza	95,5% y en la hipóteses más desfavorable de máxima indeterminación (p=q=0,5)
Método de recogida de la información	Entrevista en domicilio
Fecha de realización del trabajo de campo	Del 15 de mayo al 16 de julio de 2018

Fuente: Elaboración propia

La distribución de la muestra se recoge en la siguiente tabla

Cuadro 2. Distribución de la muestra

Núcleo poblacional	**Población**	**Muestra**
La Barca de la Florida	3.972	242
Estella del Marqués	1.490	91
Guadalcacín	4,545	276
Nueva Jarilla	1.369	83
S. Isidro del Guadalete	583	35
El Torno	1.281	78
Torrecera	1.231	75
El Portal	688	61
La Ina	822	70
Cuartillos	1.060	90

Fuente: Elaboración propia

Se estableció una cuota por sexo del 50%[69], así como una cuota del 25% para cada uno de los 4 grupos etarios considerados:

- 18-30 años
- 31-45 años
- 46 a 65 años
- Más de 65 años

La selección de las personas a encuestar se ajustó al criterio de muestreo aleatorio simple, con selección aleatoria de domicilios y un solo entrevistado por domicilio.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados derivados de las respuestas que las habitantes de las ELAS y Barriadas Rurales han dado a estas preguntas y que permitirán hacernos una idea de cuál es el nivel de implantación de las NTICs entre la población femenina rural y las principales motivaciones para usarlas.

Cuadro 3. Conexión a internet en el hogar a través de una conexión de banda ancha

Sí	65,3%
No	34,7%

Fuente. Elaboración propia

El 65% de la muestra afirma contar en su casa con conexión de banda ancha (ADSL, fibra…) a Internet, mientras que el 35% restante reconoce no tener Internet en el hogar.

Cuadro 4. Lugar de acceso

Desde casa en un dispositivo fijo (ordenador de sobremesa, portátil o tablet)	40,2%
Desde el trabajo	8,5%
Desde el colegio o universidad	2,4%
Desde la casa de un amigo o familiar	0,4%

[69] El análisis de los resultados está basado en las respuestas de las 550 mujeres encuestadas

Desde la biblioteca	0,2%
En cualquier lugar, desde mi dispositivo móvil	59,6%
No utilizo nunca Internet	26,9%

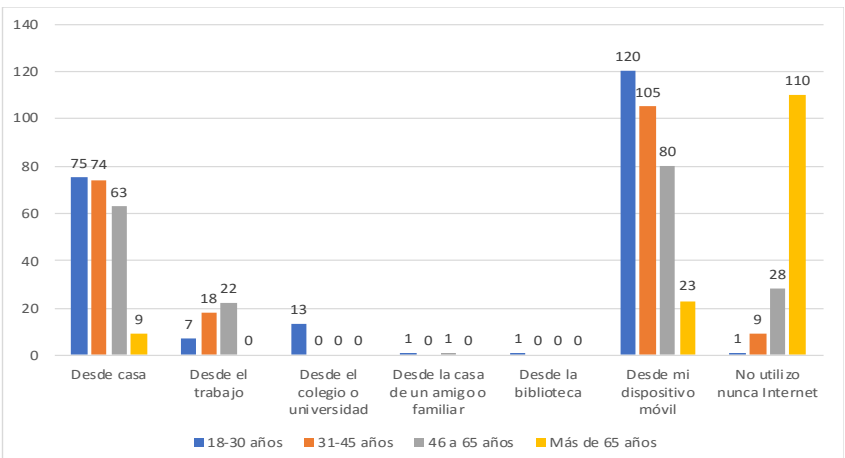
Fuente. Elaboración propia

Si nos centramos en el lugar de acceso, el teléfono móvil es el principal dispositivo desde el que se accede a Internet (59,6%), independientemente del lugar donde estén y por delante de la conexión que hacen desde el hogar (40,2%) a través de un dispositivo fijo (ya sea a través de un ordenador de sobremesa, un portátil o una tablet). Otros lugares para acceder a Internet son el centro de trabajo (8,5%) o el colegio/universidad (2,4%).

Como apuntábamos anteriormente, se podría pensar que el dato del 35% de mujeres que no cuentan con conexión a Internet en el hogar es alto, pero si profundizamos en el dato del acceso se puede comprobar como un 73% utiliza Internet, independientemente del lugar desde el que acceda.

Por rango de edades, se puede observar como es la población mayor de 65 años la que no hace uso de Internet y la que accede lo hace, principalmente, a través de sus dispositivos móviles.

Figura 5: Lugar de acceso, en función de la edad



Fuente. Elaboración propia

Cuadro 5. Herramientas para comunicarse

Correo electrónico	1,6%
Llamadas con móvil	18,4%
Redes Sociales: Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp	63,2%
Teléfono fijo	16,2%
Ns/Nc	0,6%

Fuente: elaboración propia

Las redes sociales se han convertido en la principal herramienta para las mujeres rurales. Un 63,2% de la muestra reconoce usarlo como medio prioritario a la hora de comunicarse. Las llamadas con el móvil son el segundo medio preferido, representando el 18,4% aunque es seguido de cerca por el teléfono fijo (16,2%).

Cuadro 6. Motivos de usos de las redes sociales

Mantener amistades	41,7%
Conocer sobre lo que ocurre en mi entorno	29,3%
Comunicarme de una manera rápida y fluida	70,7%
Compartir mis experiencias	21,6%
Ver fotos y vídeos	23,6%
Unirme a grupos relacionados con mis intereses	18,7%
Entretenimiento	22,1%
Retomar contactos	21%
Informarme sobre mi profesión	17%
Saber de otras personas (cotillear)	52,3%
Hacer amigos	6,6%
Otros	6,6%

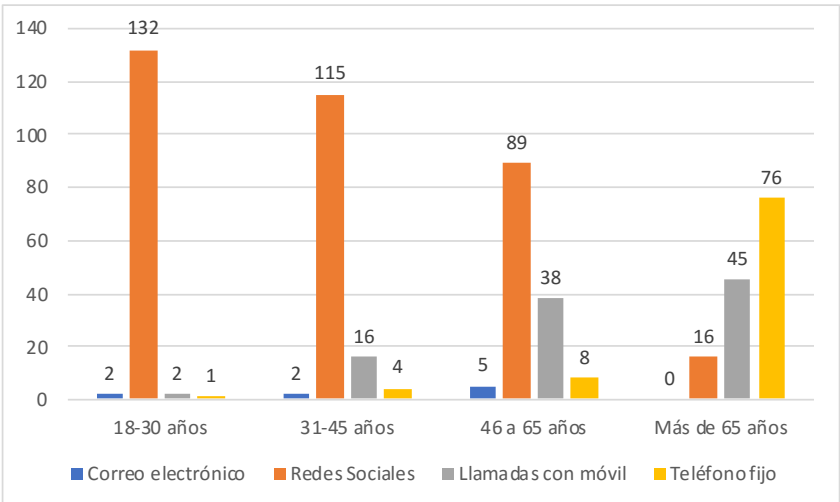
Fuente: elaboración propia

Si analizamos los principales motivos por los que la población femenina de las ELAS y las Barriadas Rurales de Jerez usan las RRSS y WhatsApp, podemos comprobar como la rapidez y fluidez de estos canales (70,7%) es lo que más valoran, seguido de un aspecto más social como es saber cosas de otras personas (52,3%). En esta línea, mantener el contacto con

los amigos (41,7%), y tener conocimiento sobre lo que pasa en el entorno (29,3%) y ver fotos y vídeos (23,6%) también son motivos clave. La opción menos valorada es hacer amigos, pues tan sólo el 6,6% lo considera un motivo relevante.

Si profundizamos un poco en la información que se ha estudiado en esta investigación sobre las ELAS y las Barriadas Rurales de Jerez de la Frontera y relacionamos algunas de las variables sociodemográficas con nuestros resultados, podemos encontrar algunos datos significativos.

Figura 6: Uso de herramientas de comunicación en función de la edad



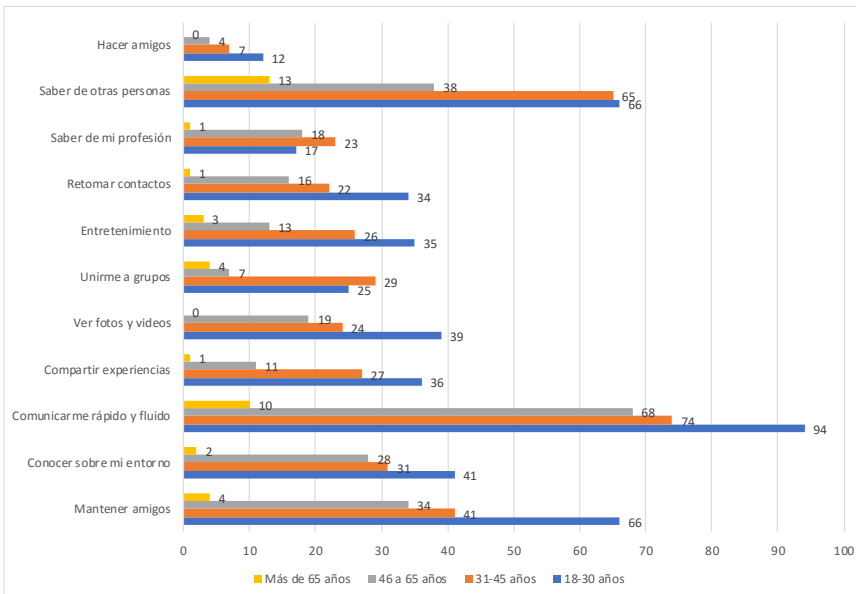
Fuente. Elaboración propia

Si tenemos en cuenta el criterio de la edad, podemos comprobar como los rasgos generacionales influyen en el uso de las herramientas de comunicación. La población más joven (menores de 45 años) es la que mayor uso hace de las redes sociales mientras que es mayoría el porcentaje de población mayor de 46 años que hace un uso preferente del teléfono (ya sea fijo o móvil) para comunicarse. De hecho, la mujer rural mayor de 65 años mantiene el uso del teléfono fijo como medio de comunicación preferente.

Aplicando el criterio de la edad, son las jóvenes de menos de 30 años los que más motivaciones tienen a la hora de usar las RRSS, seguidos de las

personas de entre 31 y 45 años. Tan sólo en el caso de unirse a grupos y buscar información sobre la profesión el dato se invierte, siendo las mujeres adultas de entre 31 y 45 años los que más interés muestran. Es de destacar que, a la hora de buscar entretenimiento en las RRSS, saber sobre otras personas o hacer amigos, apenas existen diferencias entre un grupo y otro. En el caso del grupo de 46 a 65 años, se puede comprobar como muestran un interés similar al grupo etario que los precede en el caso de conocer lo que sucede en el entorno más cercano, mantener las amistades o saber de la profesión. En cuanto al resto de motivos de uso de las RRSS, los grupos de entre 46 a 65 años y, sobre todo, los mayores de 65 años, muestran una motivación mucho menor que los anteriores a la hora de utilizar las RRSS.

Figura 7: Uso de las RRSS, en función de la edad



Fuente. Elaboración propia

En el caso del análisis desde la perspectiva de género, apenas existen diferencias. Si bien podemos encontrar algún dato significativo al relacionar esta variable con los principales motivos por los que se usan las RRSS como, por ejemplo, que los hombres (61%) son más proclives al uso de

las RRSS para compartir sus experiencias que las mujeres (39%) así como a usar las RRSS para hacer amigos (61%-39%), para los demás aspectos analizados, las diferencias en función del género no son significativas o relevantes.

4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados derivados de las respuestas dadas por la población rural femenina de las ELAS y las Barriadas Rurales de Jerez de la Frontera, se puede concluir que el nivel de integración y adaptación a las NTICs no es, sustancialmente, inferior al que hace la población de las zonas urbanas. Tanto los niveles de conexión a Internet, ya sea a través de una conexión fija y especialmente móvil, como el tipo de uso que hacen de las herramientas de comunicación no está muy alejado de las estadísticas a nivel nacional y regional.

Lo mismo se puede afirmar si nos centramos en las motivaciones de uso de las RRSS. Las habitantes de las zonas rurales de Jerez participan de las mismas y las motivaciones para usarlas no difieren del uso habitual que se hace de ellas. Un aspecto interesante es el utilizar las RRSS para comunicarse de una manera rápida y fluida, lo que se confirma con el elevado uso que hacen de la herramienta WhatsApp estas personas.

Si aplicamos criterios específicos como el género o la edad a la muestra estudiada, sí que se pueden destacar dos aspectos. El primero de ellos es que apenas existen diferencias en función del género, tanto en el uso como en las motivaciones de uso, lo que se puede entender como un dato muy positivo. La integración y el uso de Internet y las RRSS en la sociedad rural es positiva y no distingue en función del género de la persona. El segundo criterio que se ha analizado no es tan bueno ya que sí que se encuentran diferencias importantes al aplicar el criterio de la edad. Tanto en el uso que hacen de las herramientas de comunicación como en las motivaciones a la hora de usar las RRSS, existe un nivel de integración inferior por parte de la población femenina mayor de 50 años. Si bien, esta relación entre el aumento de la edad y la reducción del uso de Internet ha sido constatada en otros estudios (Lera-López, Gil & Billón, 2009; Morales, 2016), no se puede obviar la importancia

que las nuevas tecnologías tienen para mejorar la calidad de vida de estas personas, por lo que sería interesante tomar medidas en esta línea.

A modo de conclusión, este estudio muestra una imagen positiva y alentadora en cuanto a la brecha digital en estas zonas rurales desde una perspectiva de género. Como se viene afirmando, el grado de integración es bueno y los indicadores de uso y motivaciones no muestran diferencias significativas en relación a las zonas urbanas. Además, y este dato es importante, tampoco se detectan diferencias en cuanto al uso que hacen hombres y mujeres. Quizás, uno de los aspectos que se podrían tomar en consideración sería mejorar la brecha digital en las personas mayores, a través de iniciativas que busquen la inclusión de este grupo poblacional en la sociedad del conocimiento a través de las NTIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, L. (2012). Los cambios en la web 2.0: una nueva sociabilidad. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 18 (Nº. especial octubre), 121-128

Camarero, E.; Varona, D. Y Fedorov, A. (2017). Alfabetización Mediática y Audiovisual para el Empoderamiento y el Cambio Social: Resultados de Proyecto Nica (1º Fase). Opción, 33 (82), 160-189

Castells, M. (2011). La Galaxia Internet. Barcelona: Plaza y Janés.

Cho, C. (2004). How to measure the digital divide? Korea: Agency for Digital Opportunity & Promotion.

Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. Infoamérica: Iberoamerican Communication Review, 5, 7-23

García, C. Y Zugasti, R. (2014). La campaña virtual en Twitter: análisis de las cuentas de Rajoy y de Rubalcaba en las elecciones generales de 2011. Historia y Comunicación Social, 19 (Nº Especial de Febrero de 2014), 299-311. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45029.

Greenhow, C. Y Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a New Literacy Practice. The Educational Forum, 76 (4), 464-478. doi: 10.1080/00131725.2012.709032

Greenhow, C. Y Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. Learning, Media and Technology, 34 (2), 119-140. doi: 10.1080/17439880902923580

Hall, R. (2009). Towards a Fusion of Formal and Informal Learning Environments: the Impact of the Read/Write Web. Electronic Journal of e-Learning, 7 (1), 29-40

Ine (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2017. Disponible en: http://www.ine.es/prensa/tich_207.pdf

Jiménez-Cortés, R.; Rebollo-Catalán, Mª. A., García-Pérez, R. y Buzón-García, O. (2015). Motivos de uso de las redes sociales virtuales: Análisis de perfiles de mujeres rurales. RELIEVE, 21 (1), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5153

Lera-López, F.; Gil, M. y Billón, M. (2009). El uso de Internet en España: Influencia de factores regionales y sociodemográficos. Estudios Regionales, 16, 93-115

Lorenzo, M. y Santos, M.A. (2004). Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. Revista de Educación, 335, 215-228

Menou, M. (2004). La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TIC): la cultura de la información, una dimensión ausente. Anales de Documentación, 7, 241-261

Milojević, A. ; Kleut, J. y Ninković, D. (2013). Propuesta metodológica para el estudio de la interactividad en revistas de comunicación. Comunicar, 41, 93-103

Morales, N. (2016). El reto de la brecha digital y las personas mayores en el medio rural español. el caso de Castilla y León. Fonseca, Journal of Communication, 13, 165-185

OCDE (2011). Understanding the Digital Divide.

http://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf

Pérez, M. Y Nicasio, B. (2015). Campañas 2.0 en la Comunidad Valenciana: las primarias en Coalició Compromís y Ciudadanos como estudio de caso. Ámbitos, 29

PSI. (2001). Estado inicial, informe de avance, formulación estratégica y plan de acción. Buenos Aires: Programa Nacional para la Sociedad de la Información de la República Argentina

Stieglitz, S. y Dang-Xuan, L. (2012). Social media and political communication: a social media analytics framework. Social Network Analysis and Mining, 2, 1-15. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/s13278-012-0079-3

Travieso, J.L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. Uocpapers Revista sobre la sociedad del conocimiento, 6, 1-9.

POLÍTICA

UNA COMPARATIVA ENTRE LAS MUJERES QUE VOTAN A VOX Y LAS QUE VOTAN AL PARTIDO POPULAR: ¿CUÁLES SON LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS VOTANTES DE LA DERECHA Y LA EXTREMA DERECHA ESPAÑOLA?

CLAUDIA MAYORDOMO ZAPATA[70]
JOSÉ MIGUEL ROJO MARTÍNEZ
Universidad de Murcia, España

JAIME COULBOIS[71]
Universidad Autónoma de Madrid, España

RESUMEN

Junto a la llegada de Vox a las diferentes instituciones políticas españolas desde 2018, se ha producido una feminización del electorado del Partido Popular, pasando de estar compuesto por un 50% de mujeres en 2015 a un 56% en noviembre de 2019, según las encuestas poselectorales realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) para las elecciones correspondientes. Por el contrario, Vox cuenta con uno de los electorados más masculinizados, constituyendo los hombres más del 60% de su electorado en las dos elecciones generales que tuvieron lugar en 2019, según los mismos datos.

Este escenario, en el que Vox aparece como un partido con un electorado mayoritariamente masculino, podría explicarse de acuerdo con las distintas teorías que se han desarrollado sobre la existencia de un *gender gap* en el voto a partidos más radicales. Este *gender gap* ha sido sostenida sobre tres argumentos principales basados en: diferencias en la posición socio-económica; en diferencias en las actitudes hacia la inmigración y la ley y orden; y sobre el hecho de que las mujeres muestran una menor preferencia por los partidos de carácter populista (Spierings & Zaslove, 2017a).

En este trabajo nos proponemos estudiar qué diferencia a las mujeres que, situándose del mismo lado del espectro ideológico, votan a partidos diferentes. En concreto, qué

[70] Realiza el doctorado disfrutando de una ayuda de Formación del Profesorado Universitario, concedida por el Ministerio de Universidades español.

[71] Realiza el doctorado disfrutando de una ayuda de Formación del Profesorado Universitario, concedida por el Ministerio de Universidades español.

distingue a las mujeres que declaran haber votado al Partido Popular de las que votaron a Vox.
Para llevar a cabo este estudio realizamos un análisis exploratorio de los datos de la encuesta poselectoral del CIS para las elecciones generales del 10 de noviembre de 2019, por ser estas en las que Vox alcanzó sus mejores resultados a nivel nacional desde que se fundó. Tomamos como universo de análisis a aquellas mujeres que votaron al PP o a Vox en dichas elecciones, y examinamos si existen diferencias significativas entre ambas considerando variables sociodemográficas, actitudinales, y de valoración de diversos aspectos del contexto en que tuvo lugar la elección.
Nuestros análisis permiten concluir que existen diferencias significativas entre las mujeres que votan a Vox y las que votan al PP, siendo las primeras más jóvenes, menos religiosas, más urbanas, y más sensibles a los acontecimientos previos a las elecciones que las que votaron al PP, por citar algunos ejemplos.
De esta forma, este estudio permite identificar espacios de competición entre electorados cercanos a nivel ideológico, lo que abre la puerta a trabajos que aborden la capacidad de estos partidos de interpelar a perfiles sociológicos disímiles. Además, contribuye a comprender mejor cómo son las mujeres que votan a partidos de centro derecha y de extrema derecha, una cuestión que no ha atraído demasiado el interés de la Academia, más centrada en la definición general del votante de extrema derecha que en su categorización a partir de una brecha de género interna.

PALABRAS CLAVE

Género, voto, partidos políticos.

INTRODUCCIÓN

El auge de Vox no es un caso aislado en el contexto europeo, sino que se enmarca dentro de un auge generalizado, en la mayoría de los países europeos, de partidos con posicionamientos ideológicos similares, que se han institucionalizado durante los últimos años (Mudde, 2007; 2015). El surgimiento de nuevos partidos populistas de derecha radical (PRRP, por sus siglas en inglés) se ha extendido a lo largo de Europa en los últimos años, conformando uno de los principales retos políticos de las democracias liberales europeas (Mudde, 2015). Hasta 2018, España era uno de los pocos países que no contaba con una formación política de este tipo que tuviera un apoyo relevante dentro del sistema político. Vox entra en las instituciones políticas tras las elecciones autonómicas

andaluzas de 2018 y se consolida tras las elecciones generales de noviembre de 2019. El espacio ideológico y electoral por el que Vox y el Partido Popular se encuentran compitiendo es el mismo.

El perfil sociodemográfico típico de los votantes de los PRRP es un hombre blanco, de bajos estudios, con ocupación de cuello azul. (Mudde, 2015, p. 299). Una de las principales diferencias que se venían apuntando desde distintas investigaciones, es el género de los votantes o partidarios de este tipo de formaciones. Ahora bien, aunque este sea el perfil típico, no todo el electorado comparte las mismas características. Por eso, en este artículo, nos proponemos profundizar no tanto en la brecha de género que existe en torno al apoyo de estos partidos, sino en las diferencias que puedan tener aquellas mujeres que se ubican en el mismo bloque ideológico y votan diferente. Antes de ahondar en esta cuestión, en los siguientes párrafos se contextualiza el objeto de estudio con ánimo de conocer qué es lo que se había escrito sobre el tema antes del auge de Vox.

En 2017, Ramos y Büttner analizaron la relación entre las mujeres y las ideologías de género en la extrema derecha española. Por aquel entonces, Vox aún no había entrado en las instituciones. Fue en las elecciones andaluzas celebradas en 2018 cuando Vox tomó fuerza mediática y electoral. Hasta entonces, España no contaba con una fuerza política de extrema derecha (o al menos más a la derecha del centroderecha), por lo que el estudio de este fenómeno no había sido relevante para la academia. En las conclusiones de su trabajo, Ramos y Büttner hacían hincapié en las dificultades de analizar la relación del género con la extrema derecha en España, debido a la falta de apoyo y por tanto de representación en los parlamentos. Por eso, la entrada de Vox en las instituciones permite poder estudiar cuál es la base social de su apoyo a través de los estudios de opinión pública.

En las elecciones generales de 2015, solo un 0,27% de los votos fueron para formaciones de extrema derecha (Ramos & Büttner, 2017). Hasta entonces, el Partido Popular (antes Alianza Popular), había recogido el conjunto del espectro ideológico de la derecha española (Büttner, 2011).

Ramos y Büttner distinguían tres categorías dentro del espectro ideológico de la extrema derecha: falangistas y nostálgicos del franquismo; populistas y neofascistas; y neonazis y la parte "libre" del espectro (2017, pp. 112-113). Vox podría clasificarse dentro de la primera y la segunda categoría. Entre aquellos que añoran el régimen franquista y los valores del mismo (atendiendo a la influencia de la moral impuesta por la Iglesia Católica española) y el populismo que se desprende de sus discursos y posicionamientos sobre los principales temas de la agenda política del país.

De esta pérdida de hegemonía del Partido Popular en el espectro ideológico de la derecha, se ha derivado una feminización de su electorado. Esta creciente brecha de género en el PP sucede en paralelo a la aparición de Vox en la arena política. Además, Vox emerge como un electorado mayoritariamente masculino contando también con una brecha de género. Según las investigaciones de Spierning y Zaslove, es incorrecto referirse a los partidos de extrema derecha como "partidos de hombres", pues aunque estos voten en mayor medida a este tipo de partido, no es suficientemente sustancial o significativo para acuñar esa etiqueta (2015, p. 159). Lo interesante, por tanto, no es tanto identificar a estos partidos como un fenómeno masculino, sino observar quiénes son las mujeres que votan a un partido como Vox en España, y en qué se diferencian de aquellas mujeres que votan al que había sido el principal partido del centroderecha español.

Así, el principal objetivo de este trabajo es estudiar qué diferencia a las mujeres que, situándose del mismo lado del espectro ideológico, votan a partidos diferentes. En concreto, qué distingue a las mujeres que declaran haber votado al Partido Popular de las que votaron a Vox. Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, realizamos una breve revisión de la literatura; en segundo lugar, llevamos a cabo un análisis de regresión logística de las principales variables que de acuerdo a la literatura podríamos considerar relevantes (edad, tamaño de municipio, ingresos personales, nivel de estudios, ideología, frecuencia de asistencia a misa, considerar la inmigración como principal problema de España, interés por la política, valoración de la situación política, identificación con España, y declarar haber sido influenciada en su voto por los sucesos en

Cataluña previos a las elecciones). Se han utilizado los datos de la encuesta poselectoral del CIS para las elecciones generales del 10 de noviembre de 2019, siendo estas en las que Vox alcanzó sus mejores resultados a nivel nacional desde que se fundó. Tomamos como universo de análisis a aquellas mujeres que votaron al PP o a Vox en dichas elecciones, y examinamos si existen diferencias significativas entre ambas. Finalmente, proponemos una serie de conclusiones que permitan entender mejor el fenómeno.

Nuestra principal aportación es por tanto explorar el apoyo a los partidos radicales frente a otros más moderados desde una perspectiva de género.

1. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y MARCO TEÓRICO: ¿QUÉ ANTECEDENTES TEÓRICOS EXPLICARÍAN LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS MUJERES QUE VOTAN AL VOX Y AL PP?

La literatura sobre las mujeres y los partidos de extrema derecha o derecha populista radical, toma como punto de partida la existencia de una brecha de género entre los votantes que apoyan a estos partidos. No es una cuestión exclusiva de la derecha, sino que algunos autores han considerado que, en general, se presupone un tipo de perfil sociodemográfico constituido por hombres que apoyará en mayor medida a posiciones generalmente más radicales (Spierings y Zaslove 2017a). Como ya se ha expuesto, este trabajo no se enmarca en el estudio de la brecha de género alrededor de los partidos radicales, sino que trata de ahondar en aquellos ciudadanos que apoyan estos partidos en menor medida, pero que efectivamente, les apoyan. A lo largo de la revisión de la literatura, se da cuenta de los principales debates en torno a la brecha de género, siendo las últimas investigaciones sobre el tema muy críticas con el presupuesto de que las mujeres u otros grupos minoritarios, por el hecho de ser mujer o formar parte de dichos grupos, no apoyarán a partidos de derecha radical.

A principios del presente siglo, Inglehart y Norris ponen de manifiesto que el término *gender gap* (brecha de género) concierne a un fenómeno

político multidimensional que puede referirse a cualquier tipo de diferencia entre hombres y mujeres respecto de cuestiones políticas, tales como el comportamiento político, actitudes y opiniones, o la pertenencia a la élite, entre otros elementos. Desde la Segunda Guerra Mundial, en la ciencia política estaba establecido ortodoxamente que las mujeres de las democracias occidentales se alineaban ideológicamente más a la derecha que los hombres. En su estudio sobre la brecha de género en el comportamiento electoral, estos autores sugieren, basándose en el argumento de la teoría de la brecha de género, que a lo largo del tiempo se ha producido un realineamiento del voto en función del género en las sociedades posindustriales (Inglehart & Norris, 2000, p. 442).

Las principales conclusiones de Inglehart y Norris son:

- En primer lugar, que hasta finales de los años ochenta, la tradicional brecha de género seguía siendo evidente en muchas sociedades postindustriales.
- En segundo lugar, que a partir de los años noventa, el realineamiento que proponían se produce, generando una "brecha de género moderna".
- Y, en tercer lugar, demuestran que en las sociedades postindustriales la brecha de género moderna es más fuerte entre los grupos de edad más jóvenes, mientras que la brecha tradicional de género sigue siendo evidente en los grupos de edad más mayores (Inglehart y Norris, 2000, pp. 158 - 159).

Esto lleva a plantear la cuestión de si existe en España, por un lado, una brecha de género moderna, en la que se pueda identificar a las mujeres más jóvenes en espacios más moderados dentro del espectro de la derecha y, por otro lado, una brecha de género tradicional en las mujeres de mayor edad.

Ahora bien, los hallazgos nombrados anteriormente, podrían no corresponderse con la realidad actual, 20 años después. En los últimos años la relación entre las mujeres y los partidos populistas de derecha radical ha sido muy comentada. Sobre la aparente ausencia de mujeres en este tipo

de partidos, así como el reflejo en las encuestas de opinión de un electorado generalmente masculinizado, se han construido algunas presunciones que explicarían sin mayor profundidad esta relación entre las mujeres y los partidos de extrema derecha (Mudde, 2007, p. 90). Entre estas presunciones, se encontraría la del sesgo feminista, el cual explicaría que las mujeres no participan en este tipo de partidos, lo cual equivale a decir que las mujeres, por el simple hecho de ser mujeres, serán feministas (Mudde, 2007). En este mismo sentido, se ha asumido de forma errónea que las mujeres estarán representadas de manera sustantiva por otras mujeres, presumiendo que los intereses de unas serán los mismos que de otras (una vez más, por el hecho de ser mujeres) (Celis et al., 2008). Lodders & Weldon (2019), desde esta misma perspectiva, explicarían el voto de las mujeres a partidos de extrema derecha a partir del "sexismo benevolente", el cual parte de que existen mujeres que no creen en la igualdad de género.

Para Spierning *et al* (2015), que se han mostrado abiertamente escépticos con estas presunciones, esta brecha de género en los partidos de extrema derecha podría explicarse a partir de tres argumentos, basados en: diferencias en la posición socio-económica; diferencias en las actitudes hacia la inmigración y la ley y el orden; y sobre el hecho de que las mujeres muestran diferencias en la posición socio-económica; en diferencias en las actitudes hacia la inmigración y la ley y orden; y sobre el hecho de que las mujeres muestran una menor preferencia por los partidos de carácter populista (Spierings y Zaslove, 2017a). Spierings y Zaslove defienden la tercera explicación, que las mujeres votarían en menor medida por partidos de extrema derecha (o de extrema izquierda) por el propio carácter populista que les define. ¿Podemos encontrar diferencias entre las mujeres que afirman haber votado a Vox y al Partido Popular en estos aspectos? ¿Tienen diferentes actitudes respecto a la inmigración o la ley el orden (tomando como ejemplo el caso de Cataluña)?

Ahora bien, en otra investigación de ese mismo año, Spierings, Lubbers y Zaslove (2017b) acuñan un nuevo concepto para explicar los nuevos apoyos (y el éxito) de los partidos de extrema derecha: *sexually modern nativist voters*.

Investigaciones más recientes muestran incluso que estos partidos de extrema derecha podrían no ser "tan radicales después de todo" (Lancaster, 2020). Lancaster realiza una profunda revisión de la literatura al respecto, discutiendo el argumento basado en el "cultural backlash". En 2016, Norris e Inglehart, publicaron un artículo titulado: "Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash" en el cual utilizan la noción de *Cultural Backlash* como principal tesis explicativa del surgimiento de partidos de radicales y populistas (Inglehart & Norris, 2016). En 2019, estos mismos autores, publican un libro titulado *Cultural Backlash: Trump, Brexit and Authoritarian Populism*, en él, continúan desarrollando las tesis argumentativas del *cultural backlash*. Este argumento sostiene que el aumento del apoyo a la extrema derecha es una reacción a los nuevos partidos de izquierdas. Esta explicación sugiere que los principales votantes de los partidos de extrema derecha serían hombres de clase media o trabajadora con actitudes tradicionalistas, autoritarias y nativistas. Los autores ponen de manifiesto nuevamente y reafirman la consistencia de la brecha de género en los partidos radicales (Norris & Inglehart, 2019).

En contraposición a esta explicación, Lancaster plantea en su investigación una serie de hipótesis respecto al concepto de *sexually modern nativist voters* acuñado por Spiering *et al* (2017b) tal y como se nombraba anteriormente. Sus principales hipótesis son:

- "H1. Radical right supporters from younger cohorts are more likely to be sexually modern nativists than radical right supporters from older cohorts.
- H2. Education tends to predispose radical right supporters to sexually-modern
- values.
- H3. Women radical right supporters are more likely to be sexually-modern nativists.
- H4. Sexually-modern nativists are more prevalent in 2016 than in 2004." (Lancaster, 2020, p. 5).

A partir de estas hipótesis, Lancaster demuestra, con los datos de la Encuesta Social Europea, que la derecha radical es cada vez menos tradicionalista y cuenta con un perfil de votantes más joven, más educado y más feminizado (que tiene tanto actitudes de apoyo al colectivo LGTBIQ+ como de apoyo a una gestión dura de la inmigración), en comparación con el periodo 2004-2016. Este hallazgo se opondría a los realizados por Inglehart y Norris a principios de los años 2000 y ratificados en sus últimas investigaciones. Aunque, reflexionando sobre la aportación de principios de siglo de Inglehart y Norris, las conclusiones de Lancaster se encuadran con el mismo argumento que ellos mismos utilizaban para explicar los cambios de brecha de género, un nuevo realineamiento del voto hacia estos partidos.

Otra cuestión relevante al atender el asunto, en tanto que variable sociodemográfica, es la religión. En este sentido, Montgomery & Winter (2015) proponen la existencia de un *religion gap* que explicaría ciertos perfiles de personas que serían más propensas a apoyar a partidos de extrema derecha. En España, la extrema derecha ha estado definida por una visión de género tradicional y conservadora, preservando aspectos centrales de la ideología franquista y la influencia de la Iglesia católica española (Ramos y Büttner, 2017, p. 123). Este carácter de la Iglesia católica española y la lucha que llevó a cabo contra la agenda moral del gobierno de Zapatero (Aguilar Fernández, 2012) podría ser explicativo del auge de Vox como reacción a estas posiciones. No corresponde en este artículo abordar tan complicada cuestión, pero sí resulta interesante considerarlo como una posible variable explicativa de las diferencias entre las votantes del PP y Vox tal y como se observará en los resultados.

Otras investigaciones como la de (Ralph-Morrow, 2020) apuestan por poner el foco de la explicación en los hombres en vez de en las mujeres que votan a partidos de extrema derecha. La perspectiva de género no tendría por qué implicar *ad eternum* que se deba tomar como objeto de estudio a las mujeres. Observar cómo son los hombres que protagonizan en mayor medida el fenómeno político y social, en vez de dar por hecho su presencia, es igual de relevante que conocer por qué las mujeres participan en menor medida de dicho fenómeno. Consideramos relevante resaltar este cambio de foco dentro de la perspectiva de género, aunque

no se vaya a utilizar en este trabajo, ya que pone de manifiesto nuevas preguntas que surgen en el transcurso de la construcción de la investigación, que podrán ser abordados en futuros estudios.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

En línea con lo planteado en el título de este trabajo, nos preguntamos: ¿cuáles son las diferencias entre las mujeres españolas que votan a Vox, y las que votan al Partido Popular? Tras la revisión de la literatura nos preguntamos también: ¿se están produciendo tendencias parecidas a las europeas en la evolución del perfil de los votantes de partidos de derecha radical?

En el apartado anterior, se han planteado algunas cuestiones y explicaciones en relación a lo que podríamos esperar de los datos respecto de las votantes del Partido Popular y Vox. Tanto los argumentos basados en el *cultural backlash* como en la noción de *sexually modern nativist voters* podrían ser teorías explicativas de estas diferencias. Esperando, de la primera, que las mujeres que votan a Vox lo hiciesen como resultado de una reacción a los nuevos partidos de izquierdas, es decir, mujeres con valores tradicionales y todo lo asociado a ello; mientras que de la segunda explicación podríamos esperar que las mujeres que votan a Vox provengan, en realidad, de un perfil más joven y no tan tradicionalista.

Por eso, planteamos la siguiente hipótesis: las mujeres votantes de Vox se enmarcarían dentro del perfil de *sexually modern nativist voters*.

3. METODOLOGÍA

Para poner a prueba la anterior hipótesis sobre las diferencias entre las votantes de Vox y del Partido Popular, hemos llevado a cabo un análisis de regresión logística de los datos de la encuesta poselectoral del CIS para las elecciones generales del 10 de noviembre de 2019 (estudio 3269), tomando como universo de análisis a las mujeres que declaran haber votado al PP o a Vox en dichas elecciones. La elección de esta encuesta se debe a que estas fueron las elecciones en que Vox obtuvo más votos desde su fundación (15,08%, según los datos del Ministerio

del Interior), llegando a ser la tercera fuerza política de España; por tanto, en la encuesta poselectoral de dichas elecciones, dispondremos de un número de casos lo suficientemente elevado como para garantizar la significatividad de los análisis.

En dicho modelo, la variable dependiente es haber votado a Vox frente a haber votado al PP. Para las variables independientes, hemos seleccionado a aquellas que, de acuerdo a la literatura, podríamos considerar relevantes para explicar esta diferencia: edad, tamaño de municipio, ingresos personales, nivel de estudios, ideología (medida como una escala del 1 al 10), frecuencia de asistencia a misa, considerar la inmigración como uno de los principales problemas de España, el interés por la política, valoración de la situación política, identificación con España frente a la comunidad autónoma de origen (escala Linz-Moreno) y declarar haber sido influida en su voto por los acontecimientos en Cataluña previos a las elecciones.

La regresión logística consiste en seleccionar una serie de variables independientes que podrían tener efecto sobre la variable dependiente. Si el coeficiente es positivo, significará que la relación es positiva, y si es negativo, negativa. En nuestro modelo, el universo de análisis consiste en las mujeres que respondieron haber votado a Vox o al PP, y haber votado a uno frente a otro es nuestra variable dependiente; tal y como está codificada, votar a Vox se corresponde con el 1, y votar al PP con el 0. Por tanto, un coeficiente positivo (punto a la derecha de las barras centrales en el gráfico 1) significa que hay una relación positiva entre aumento de esa variable y tendencia a votar a Vox, y viceversa.

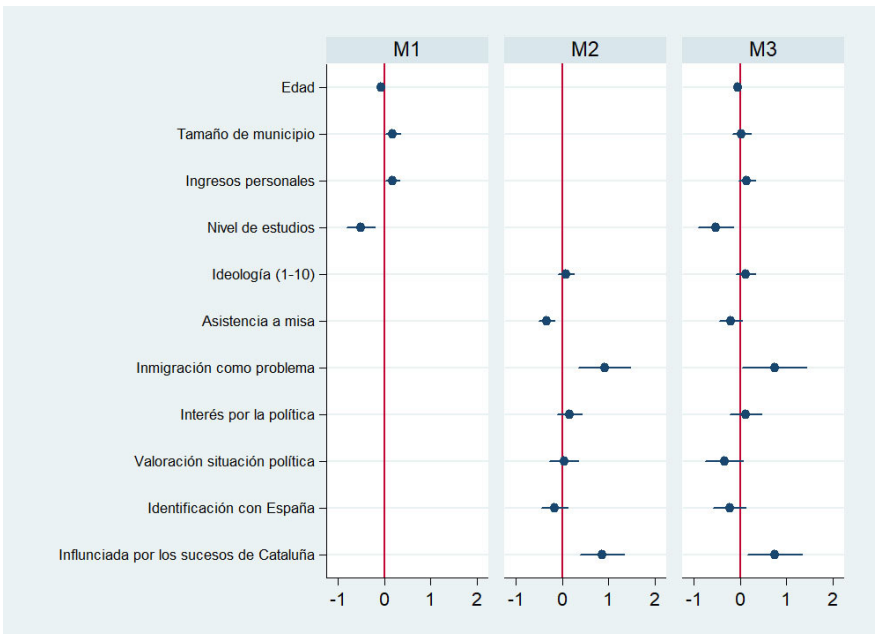
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS VOTANTES DE VOX Y LAS DEL PARTIDO POPULAR

Como puede observarse en el gráfico 1, de las variables que seleccionamos como independientes, cuatro son significativas: la edad, el nivel de estudios, considerar la inmigración como uno de los principales problemas de España y declarar que lo ocurrido en Cataluña antes de las elecciones influyó el voto de la persona entrevistada. Todas estas variables

mantienen su significatividad en todos los modelos, incluido el 3, que combina las variables sociodemográficas con las actitudinales. La tabla con los resultados detallados del modelo puede consultarse en el Anexo final.

Ver la inmigración como uno de los problemas de España, frente a no considerarla como tal, tiene signo positivo, es decir, que aumenta la propensión a votar a Vox. La edad es negativa: a mayor edad, menor propensión a votar a Vox frente al PP. Respecto a la influencia por los sucesos de Cataluña a la hora de decidir el voto, sucede lo mismo que con la inmigración: las mujeres que declaran haber sido influidas por esto tienen una mayor propensión a votar a Vox frente al PP. En cuanto a nivel de estudios, a menor nivel de estudios, mayor propensión de votar a Vox frente a votar al PP. Parece así, que para las mujeres que votan al PP la inmigración y los sucesos de Cataluña no son problemas tan relevantes a la hora de decidir el voto como para las de Vox.

Gráfico 1. Efectos marginales de las variables independientes sobre la propensión de las mujeres a votar por Vox frente al PP



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio 3269 del CIS.

Estos resultados se encontrarían dentro de los hallazgos de Lancaster, en contraposición a las explicaciones relativas al *social backlash* y a los hallazgos de Inglehart y Norris a principios del siglo, así como en sus últimas investigaciones, relativos a que en los grupos de edad más jóvenes habría una brecha de género moderna, mientras que en los de mayor edad la brecha tradicional, brechas que no se reflejan en nuestros resultados, sino que las mujeres del Partido Popular se enmarcarían más en esa brecha tradicional mientras que las votantes de Vox en esa brecha de votantes *sexually modern nativist voters*.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Nuestros resultados coinciden con las investigaciones más recientes de Lancaster (2019) y Spiering et al (2017). Constatamos que en España el votante femenino de Vox es más joven que el del PP, con un menor nivel de estudios, y más sensibles a la inmigración y a los acontecimientos de Cataluña. Por lo tanto, estos resultados nos conducen a la explicación teórica basada en la noción de los *sexually modern nativist voters*. Esto podría suponer en un futuro cercano que el perfil hegemónico del votante de partidos radicales de derecha deje de ser el de hombre blanco, de clase social media baja y con poca formación. La apertura a nuevos votantes en su base electoral, cada vez más heterogénea si se siguen dando los presupuestos de esta teoría, supondría una potencial ampliación de la base electoral de estos partidos.

En España, al igual que ha pasado en la mayoría del resto de países de la Unión Europea, se está produciendo un realineamiento ideológico dentro de las posiciones más radicales de la extrema derecha. Lo cual significa que el caso de España, aún con sus particularidades, se podría encontrar dentro de esta misma corriente de votantes que apoyan cuestiones de carácter más mainstream (aunque no contamos con datos relativos al apoyo del colectivo LGTBIQ+ y la igualdad entre hombres y mujeres cuando no se habla de igualdad de género, que tiende a ser calificada despectivamente como "ideología de género") y que se ven influenciados por aquellas grietas sociales y políticas relativas a la unidad nacional y la inmigración.

A través de este estudio en el cual se han comparado entre sí a las mujeres que se votan a partidos ubicados dentro del mismo espacio del espectro ideológico, hemos podido observar patrones que se vienen dando también en Europa en torno al apoyo a partidos populistas de derecha radical. Las votantes de Vox se corresponden con el perfil de los *sexually modern nativist voters*, pues tienen unas características que encajan con esta nueva figura que también se está dando a nivel europeo. En definitiva, las principales diferencias de las votantes de Vox y las del Partido Popular nos muestran uno de los principales retos de las democracias liberales actuales siguiendo la reflexión de Mudde (2015), pues actualmente, los partidos populistas de derecha radical comienzan a tener un electorado cada vez más heterogéneo, siendo su base electoral cada vez más amplia, lo que aumenta sus posibilidades de crecimiento electoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Fernández, S. (2012). Fighting against the Moral Agenda of Zapatero's Socialist Government (2004–2011): The Spanish Catholic Church as a Political Contender. Politics and Religion, 5. https://doi.org/10.1017/S1755048312000351

Büttner, F. (2011). Right-wing extremism in Spain: Between parliamentary insignificance, far-right populism and racist. En N. Langenbacher & B. Schellenberg (Eds.), Is Europe on theRight'Path? Right-Wing Extremism and Right-Wing Populism in Europe (pp. 181-197).

Celis, K., Childs, S., Kantola, J., & Krook, M. L. (2008). Rethinking Women's Substantive Representation. Representation, 44(2), 99-110. https://doi.org/10.1080/00344890802079573

Inglehart, R., & Norris, P. (2000). The Developmental Theory of the Gender Gap: Women's and Men's Voting Behavior in Global Perspective. International Political Science Review, 21(4), 441-463. https://doi.org/10.1177/0192512100214007

Inglehart, R., & Norris, P. (2016). Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash. SSRN Electronic Journal. https://doi.org/10.2139/ssrn.2818659

Lancaster, C. M. (2020). Not So Radical After All: Ideological Diversity Among Radical Right Supporters and Its Implications. Political Studies, 68(3), 600-616. https://doi.org/10.1177/0032321719870468

Lodders, V., & Weldon, S. (2019). Why Do Women Vote Radical Right? Benevolent Sexism, Representation and Inclusion in Four Countries. Representation, 55(4), 457-474. https://doi.org/10.1080/00344893.2019.1652202

Montgomery, K., & Winter, R. (2015). Explaining the Religion Gap in Support for Radical Right Parties in Europe. Politics and Religion, 8, 1-25. https://doi.org/10.1017/S1755048315000292

Mudde, C. (2007). Populist radical right parties in Europe. Cambridge University Press.

Mudde, C. (2015). Populist radical right parties in Europe today. En J. Abromeit, Y. Norman, G. Marotta, & B. M. Chesterton (Eds.), Transformations of populism in Europe and the Americas: History and recent tendencies.

Norris, P., & Inglehart, R. (2019). Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism. Cambridge University Press.

Ralph-Morrow, E. (2020). The Right Men: How Masculinity Explains the Radical Right Gender Gap. Political Studies, 0032321720936049. https://doi.org/10.1177/0032321720936049

Ramos, M., & Büttner, F. (2017). Women and Gender Ideologies in the Far Right in Spain. En M. Köttig, R. Bitzan, & A. Petö (Eds.), Gender and Far Right Politics in Europe (pp. 111-126). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43533-6_8

Spierings, N., Lubbers, M., & Zaslove, A. (2017). 'Sexually modern nativist voters': Do they exist and do they vote for the populist radical right? Gender and Education, 29(2), 216-237. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274383

Spierings, N., & Zaslove, A. (2017). Gender, populist attitudes, and voting: Explaining the gender gap in voting for populist radical right and populist radical left parties. West European Politics, 40(4), 821-847. https://doi.org/10.1080/01402382.2017.1287448

Spierings, N., Zaslove, A., Mügge, L. M., & Lange, S. L. de. (2015). Gender and populist radical-right politics: An introduction. Patterns of Prejudice, 49(1-2), 3-15. https://doi.org/10.1080/0031322X.2015.1023642

Anexo: tabla con los resultados del modelo de regresión logística

Influencia de las variables independientes en el voto de las mujeres a Vox o al Partido Popular

	(1)	(2)	(3)
Variables	**Vox vs. PP**	**Vox vs. PP**	**Vox vs. PP**
Edad	-0,06***		-0,06***
	(0,01)		(0,01)
Tamaño de municipio	0,18*		0,03
	(0,08)		(0,10)
Ingresos personales	0,17*		0,14
	(0,08)		(0,09)
Nivel de estudios	-0,51***		-0,52**
	(0,15)		(0,19)
Ideología (1-10)		0,08	0,12
		(0,09)	(0,11)
Asistencia a misa		-0,34***	-0,20
		(0,09)	(0,12)
Inmigración como problema		0,91**	0,74*
		(0,29)	(0,36)
Interés por la política		0,16	0,13
		(0,13)	(0,17)
Valoración situación política		0,04	-0,34
		(0,16)	(0,21)
Identificación con España		-0,16	-0,22
		(0,14)	(0,18)
Cataluña		0,87***	0,74*
		(0,24)	(0,30)
Constante	2,60***	-1,10	3,25*
	(0,79)	(0,83)	(1,33)
Observaciones	384	410	313

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio 3269 del CIS.
Los errores estándar aparecen entre paréntesis.
Significatividad: * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

SEXISMO

SEXISMO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS ALUMNAS DEL GRADO DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA RELACIÓN CON SUS PADRES/MADRES

Laura Gracia Sánchez
Alberto Nolasco Hernández
Universidad de Zaragoza

Raúl carretero-bermejo
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La presente investigación se centra en proporcionar especial importancia a las creencias sexistas de las alumnas del Grado de Magisterio Educación Infantil desde su ámbito individual y familiar, como principal motor de cambio de cara a la intervención en igualdad de género, y en determinar y favorecer la inteligencia emocional de las alumnas del Grado de Magisterio también desde un enfoque individual y familiar. Por un lado, determinando el grado de sexismo y la inteligencia emocional en el alumnado femenino de 1º curso del Grado de Magisterio de las especialidades de Educación Infantil del curso 2019/2020 y la relación existente con el grado de sexismo y de inteligencia emocional con su padre/madre, ya que nos servirá para tomar decisiones educativas en función del grado y tipo de sexismo del alumnado y las carencias emocionales que tengan en su nivel de inteligencia emocional. Asimismo, la relación del grado de sexismo e inteligencia emocional con sus familias, ya que ser conscientes de las creencias en su familia puede ser un gran punto de inflexión para comenzar la intervención educativa encaminada a ese cuestionamiento de esas creencias sexistas o emocionales. La muestra la han formado un total de 106 alumnas y 212 padres/madres del Grado de Magisterio de la Universidad de Zaragoza que han sido los partícipes de esta investigación y donde se han empleado como instrumentos de medida el cuestionario ISA para medir el sexismo y el cuestionario TMMS-24 para medir la atención, claridad y regulación emocional. En cuanto a las variaciones de inteligencia emocional, algunos estudios evidencian relación entre la inteligencia emocional de los padres y la de los hijos (Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales y González, 2012). Según Ortiz (2018), la asimilación de las creencias sexistas se lleva a cabo en los distintos entornos que rodean a las personas. Garaigordobil y Aliri (2011) indica que existen pocos estu-

dios sobre el papel de la familia en difusión de creencias y actitudes sexistas. Sin embargo, ellos señalan la gran influencia de los progenitores desde la infancia ya que en sus investigaciones han confirmado la relación entre el sexismo en los padres y en los hijos y familiares. En cuanto a los resultados de la investigación, por un lado, existe una correlación estadísticamente significativa entre el tipo de sexismo de las alumnas con el de sus padres y madres (siendo mayor la correlación con sus madres). En cuanto a la inteligencia emocional, se aprecia una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de atención, claridad y regulación emocional con sus madres, pero no se ha encontrado ninguna correlación estadísticamente significativa con ninguna dimensión de la inteligencia emocional de sus padres.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Sexismo benévolo, Sexismo hostil, Familias.

INTRODUCCIÓN

La discriminación en función del género es un problema que ha ido evolucionando desde el sexismo tradicional hacia formas más nuevas y encubiertas. Según la teoría del Sexismo Ambivalente, vivimos en una sociedad en la que permanecen distintas formas de sexismo, constituyendo un fenómeno social muy preocupante, ya que mantiene la desigualdad entre hombres y mujeres (Garaigordobil y Maganto, 2015).

Ante la situación de progreso social y educativo del siglo XXI, autores como Díaz y Sánchez (2019) indican que un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional se entiende como un soporte esencial para conseguir la igualdad de género. Por tanto, teniendo en cuenta los beneficios personales y sociales de la educación emocional, se debe contribuir a su desarrollo en todos los individuos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Desde el enfoque del modelo de habilidad de Mayer y Salovey de 1997, la Inteligencia Emocional está formada por cuatro habilidades: percepción emocional, empleo de las emociones para favorecer el pensamiento, comprensión y regulación emocionales (Brackett y Salovey, 2007).

En cuanto a las variaciones de inteligencia emocional, algunos estudios evidencian relación entre la inteligencia emocional de los padres y la de

los hijos (Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales y González, 2012). Además, la socialización de las chicas se realiza con mayor cercanía hacia las emociones (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002), llegando a difundir un modelo de inteligencia emocional estereotipado a través del sexismo (Carretero-Bermejo y Nolasco-Hernández, 2017).

Las instituciones educativas presentan un papel importante en la promoción de la igualdad realizando intervenciones en las que participen el centro, el alumnado y las familias (Ceballos, 2014), es necesario trabajar en investigaciones que proporcionen datos sobre las distintas formas de sexismo y los niveles de Inteligencia emocional presentes en nuestra sociedad. Así, podremos descubrir la realidad que nos rodea y colaborar desde el Sistema Educativo en la elaboración de actuaciones y programas, dirigidos a diferentes miembros de la comunidad educativa, que permitan propiciar la verdadera igualdad entre hombres y mujeres.

1. SEXISMO

Hoy en día, el sexo se relaciona habitualmente con el ámbito biológico mientras que el género se considera un resultado social y cultural (Tubert, 2003). En consecuencia, el sexo corresponde a las características biológicas que distinguen a las personas en función de si son hombres o mujeres (Colás, 2007). Por otro lado, el género se define como todas aquellas creencias y pensamientos que establece la cultura sobre cada sexo para determinar socialmente qué es característico de los hombres y qué es particular de las mujeres (Lamas, 2000).

El vocablo género presenta gran notoriedad en el ámbito científico a nivel mundial, lo cual ha favorecido la aparición de nuevos conceptos como el de "identidad de género" (Fernández, 2000). Según López (1988), citado por García-Leiva (2005), la identidad de género consiste en la identificación que lleva a cabo cada persona sobre uno mismo como hombre o como mujer teniendo en cuenta lo establecido culturalmente como masculino o femenino.

Por lo tanto, la formación de las identidades masculinas y femeninas no es únicamente una consecuencia biológica relacionada con la posesión

de un sexo originario, sino que también existe una gran influencia cultural resultado de la socialización, en la que participan agentes diferentes tales como la familia, el centro educativo, la economía, la ideología. (Lomas, 2005).

Una de las teorías más actuales es la Teoría del Sexismo Ambivalente, según la cual hoy en día se encuentra presente tanto el sexismo hostil como el benévolo, por lo que se diferencian sentimientos positivos y negativos. El sexismo hostil implica un tono afectivo negativo, considerando que las mujeres se encuentran en una condición de inferioridad y son controladas por los hombres. Por otro lado, el sexismo benevolente ofrece un tono afectivo positivo pero se refiere a la mujer de forma estereotipada, asignándole los roles tradicionales, destacando su fragilidad y la necesidad de cuidado del hombre (Glick y Fiske, 1996, citados por Lameiras y Rodríguez, 2003).

El sexismo hostil está constituido por tres componentes:

a. El paternalismo dominador entiende a la mujer como un individuo inmaduro que requiere la presencia de un hombre dominante (Palacios y Rodríguez, 2012). Se basa en la organización de la sociedad patriarcal, mostrando la creencia de que la figura femenina es inferior, incompetente y amenazante ya que trata de tomar el poder de los hombres (Garaigordobil y Maganto, 2015).

b. La diferenciación de género competitiva explica que las figuras masculinas presentan las características imprescindibles para gobernar en los ámbitos socio-económicos y políticos, mientras que las mujeres únicamente pueden intervenir en el entorno familiar y en la vivienda ya que carecen de estos rasgos y presentan otros como la sensibilidad, los cuales les sitúan en una posición de inferioridad y les incapacitan para desempeñar el poder (Garaigordobil y Maganto, 2015).

c. La hostilidad heterosexual destaca la relación existente entre la atracción sexual y la intención de dominación de algunos hombres hacia las mujeres. Asimismo, las mujeres son percibidas

como peligrosas y manipuladoras (Garaigordobil y Maganto, 2015).

A su vez, el sexismo benévolo está integrado por los siguientes componentes:

a. El paternalismo protector concibe a las mujeres que llevan a cabo los roles tradicionales como personas débiles a las que los hombres deben dar protección, situar en un pedestal y mantener económicamente (Garaigordobil y Maganto, 2015).

b. La diferenciación de género complementaria considera que las mujeres poseen cualidades positivas que complementan a las de los hombres (Palacios y Rodríguez, 2012).

c. La intimidad heterosexual entiende que la motivación sexual que presentan los hombres hacia las mujeres se vincula con el deseo de cercanía (Garaigordobil y Maganto, 2015).

Atendiendo al origen del sexismo hostil y benevolente, éste se encuentra relacionado con las variables biológicas y sociales (Glick y Fiske, 1996, citados por Ferrer y Bosch, 2000). Ambas clases de sexismo pueden presentarse de manera conjunta en un mismo individuo a pesar de que son cogniciones opuestas. Asimismo, es importante destacar que, aunque el sexismo hostil conlleva una elevada gravedad, el sexismo benévolo es más dañino porque es muy complicado de eliminar debido a que su detección es más difícil y a que su tono positivo hace que sea consentido por más mujeres (Palacios y Rodríguez, 2012).

1.1. ROLES DE GÉNERO

Vigorito y Curry (1998) afirman que las ocupaciones de las mujeres habitualmente se encuentran ligadas a roles domésticos, mientras que los roles de los hombres se encuentran vinculados a tareas públicas. La distribución de papeles llevada a cabo para cada uno de los sexos muestra cierta asimetría de poder ya que los roles otorgados a los hombres pretendían garantizar la superioridad masculina. A pesar de que en los últimos años se ha producido la progresiva integración de las mujeres en el

mundo laboral del ámbito público (Lameiras, 2004), todavía en la actualidad ciertas profesiones se encuentran relacionadas con un sexo en concreto y existe un menor número de cargos directivos asignados al sexo femenino (Brioso, Barrea y Malagón, 2012, citados por Rodríguez y Mancinas, 2016).

1.2. Estereotipos de género

Los estereotipos de género son atribuidos socialmente sobre los hombres o las mujeres y se asientan en creencias preestablecidas sobre los diferentes ámbitos de la vida: familiar, escolar, laboral, social. Son aprendidos desde la niñez y crean presión sobre las personas ya que establecen algunos atributos como innatos de los distintos sexos (Pacheco, Cabrera, Mazón, González y Bosque, 2014). Además, orientan la conducta, el pensamiento y la interpretación de la realidad de los individuos (Jiménez, 2005, citado por Colás y Villaciervos, 2007).

Los estereotipos de género presentan un carácter tanto descriptivo como prescriptivo. La condición descriptiva se debe a que muestran las distintas características que posee cada sexo y, por otro lado, la condición prescriptiva se justifica ya que establecen cómo deberían comportarse los hombres y las mujeres (Laimeras et al., 2002, citado por Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005).

La interiorización de los rasgos estereotipados está estrechamente conectada con las diferencias en la socialización en función del sexo, siendo este uno de los factores que más condicionan el modo de razonar, actuar y sentir (Tajfel y Turner, 1986, citados por Gartzia, Aritzeta y Balluerka, 2012).

Al presente el sexismo tradicional coexiste con las nuevas formas sexistas (Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013). Este nuevo modelo es conocido como sexismo moderno, el cual tiene un carácter más sutil e imperceptible, pero sigue siendo perjudicial ya que favorece la desigualdad entre sexos (Spence y Hahn, 1997, citados por Lameiras, 2004).

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Thorndike, en 1920, diferenció tres tipos de inteligencia: abstracta, mecánica y social, siendo ésta última la precursora de la inteligencia emocional (Trujillo y Rivas, 2005). La inteligencia social fue definida como la capacidad para comprender el estado interno, las motivaciones y los comportamientos de uno mismo y de los demás, y proceder de acuerdo con ello (Grewal y Salovey, 2006).

En 1983, Gardner desarrolló la Teoría de las Inteligencias Múltiples, donde expuso la existencia de ocho inteligencias, las cuales son casi independientes y a grandes rasgos son las siguientes: musical, cinético-corporal, visual-espacial, lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial (Trujillo y Rivas, 2005).

Bar-On (1988) determinó que la inteligencia está compuesta por aspectos cognitivos y emocionales, los cuales deben medirse de modo similar, en consecuencia, elaboró el primer instrumento para medir las emociones y formuló el término coeficiente emocional (Danvila y Sastre, 2010). Además, Bar-On definió la inteligencia socioemocional como todas aquellas competencias que definen el grado en el que las personas se comprenden a ellos mismos y a los demás, manifiestan sus emociones y enfrentan las exigencias de la vida diaria (Bar-On, 2010, citado por Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Salovey y Mayer son los promotores del término Inteligencia emocional y la definen como un modelo de inteligencia social (Danvila y Sastre, 2010) que consiste en la habilidad para distinguir y controlar las emociones propias y de los demás con el objetivo de establecer a partir de esta información un modo personal de pensar y de actuar (Salovey y Mayer, 1990). Por lo tanto, está integrada por tres habilidades: la apreciación y expresión emocional, la regulación emocional y el empleo de las emociones para resolver dificultades (Lusar y Oberst, 2004).

Por su parte, Goleman (1995) desarrolló una nueva concepción de la inteligencia humana en la que señaló la trascendencia de la inteligencia emocional por encima de las características intelectuales para lograr el triunfo de las personas en todos los ámbitos de la vida, tanto a nivel individual como profesional, escolar y social (Extremera y Fernández-

Berrocal, 2004a). De este modo, la elevada repercusión de las emociones en la sociedad puede justificar la divulgación y la popularidad de dicho concepto. No obstante, algunos autores destacan su excesiva divulgación y su insuficiente rigurosidad científica (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001, citados por Lusar y Oberst, 2004).

Salovey y Mayer reformularon el concepto de inteligencia emocional elaborando una interpretación más completa (Mayer y Salovey, 1997, citados por Danvila y Sastre, 2010) y centrada únicamente en el vínculo establecido entre la cognición y la emoción, pero no en la motivación, tal y como lo conciben Goleman y Bar-On (Fragoso-Luzuriaga, 2015). El modelo recibe el nombre de las cuatro ramas ya que, según él, la inteligencia emocional está compuesta por cuatro habilidades: percepción emocional, empleo de las emociones para favorecer el pensamiento, comprensión y regulación emocionales (Brackett y Salovey, 2007).

Salovey y Mayer (1997) definen la inteligencia emocional como:

> La habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuada y adaptativamente; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones y la cognición emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional. (p.10)

Se trata de un enfoque secuencial donde cada una de las aptitudes se retroalimenta de la anterior (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), es decir, se estructuran de forma jerárquica desde los procesos más simples hasta los más complejos, siendo imprescindibles las aptitudes más sencillas para poder alcanzar las demás (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010. Por lo tanto, no podemos ser capaces de llevar a cabo una adecuada regulación emocional si no logramos un reconocimiento y entendimiento emocional (Carretero-Bermejo y Nolasco-Hernández, 2017).

2.1. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

La literatura científica establece una clara diferenciación entre los modelos de inteligencia emocional que se pueden dividir en dos grandes

categorías: los modelos de habilidad y los modelos mixtos (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007). Los modelos de habilidad se enfocan en las destrezas mentales que posibilitan el desarrollo del procesamiento cognitivo a través de la información suministrada por las emociones (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), se centran exclusivamente en las habilidades emocionales sin incorporar los factores personales (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010), destacando el modelo de habilidad mental de Mayer y Salovey (1997) como el mayor representante (Maureira, 2018).

Por otro lado, los modelos mixtos se basan en la combinación tanto de las capacidades mentales como de los comportamientos y las cualidades propias de la personalidad. (Cabello et al., 2010). Es decir, agregan a las capacidades de regulación emocional las dimensiones cercanas a la personalidad, tales como la motivación, el autoconcepto, la empatía (Lusar y Oberst, 2004), el manejo de la impulsividad, de la frustración y del estrés. (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Finalmente, con relación a la evaluación de la inteligencia emocional, el modelo de habilidad de Salovey y Mayer se vincula con el uso de cuestionarios o medidas de autoinforme como el Trait-Meta Mood Scale-48 (TMMS-48). Este cuestionario fue desarrollado en 1995 por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palafai (Gázquez et al., 2015) y permite conocer la percepción en las habilidades emocionales a través de la realización de estimaciones empleando una escala de tipo Likert (Martínez, Piqueras y Ramos, 2010). Para ello, la versión original se divide en 48 ítems pertenecientes a tres dimensiones: atención, claridad y regulación emocional, aunque también existe una versión simplificada compuesta por 30 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b). Existe igualmente una versión adaptada al castellano, constituida por 24 ítems y conocida como TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale-24), la cual mantiene las dimensiones de la versión original, pero incrementa la fiabilidad (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar el nivel de sexismo y las dimensiones de inteligencia emocional presentes en el alumnado femenino del 1º curso del Grado de Magisterio de las especialidades de Educación Infantil del curso 2019/2020 y sus padres y madres.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conocer las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y regulación) del alumnado femenino del 1º curso del Grado de Magisterio de las especialidades de Educación Infantil del curso 2019/2020 y sus padres y madres.

Determinar si existe correlación estadística entre los resultados de creencias sexistas obtenidos por el alumnado y sus respectivos padres/madres.

Determinar en el grupo de estudio si existe correlación estadística entre las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional (atención, claridad y regulación emocional).

4. METODOLOGIA

4.1. PARTICIPANTES

La población que ha participado en la investigación está integrada por un total de 318 personas, ya que se ha trabajado tanto con el alumnado femenino (106) del 1º curso del Grado de Magisterio de las especialidades de Educación Infantil del curso 2019/2020 y sus padres (106) y madres (106).

4.2. MATERIALES-INSTRUMENTOS

4.2.1 TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale-24)

La medición de la inteligencia emocional percibida se ha llevado a cabo mediante el TMMS-24, una adaptación al castellano del TMMS-48. Este cuestionario fue elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera y

Ramos y está constituido por 24 ítems que son valorados mediante una escala de tipo Likert en la que los participantes deben elegir del 1 al 5, es decir, desde "nada de acuerdo" hasta "totalmente de acuerdo".

Este instrumento recoge información sobre tres dimensiones referentes a la inteligencia emocional: Atención: hace referencia a la habilidad para percibir y manifestar correctamente las emociones; Claridad: consiste en la capacidad para entender las emociones de uno mismo y; Regulación: se basa en la habilidad manejar las emociones de manera apropiada. En cuanto al coeficiente de fiabilidad para cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional, según (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), los alfas de Cronbach son 0,90 para atención, 0,90 para claridad y 0,86 para regulación.

4.2.2 ISA (Inventario de Sexismo Ambivalente)

El Inventario de Sexismo Ambivalente consiste en la adaptación al castellano, realizada por Expósito, Moya y Glick, de la versión original creada por Glick y Fiske. Se emplea para medir el sexismo ambivalente, por lo que se divide en dos subescalas: sexismo hostil y sexismo benévolo. Este cuestionario está formado por 22 ítems con 6 opciones de respuesta mediante una escala tipo Likert que va desde "Muy en desacuerdo" hasta "Muy de acuerdo". Así, una puntuación más elevada revela un nivel más alto de creencias sexistas.

La fiabilidad de la escala es adecuada, presentando un coeficiente alfa de Cronbach de 0.89 en la escala general, un 0.87 en la subescala de sexismo hostil y un 0.83 en la de sexismo benévolo.

5. RESULTADOS

5.1. Sexismo

Observando los resultados en estudio obtienen porcentajes más elevados en sexismo hostil bajo destacándose los padres con el 67% y en el sexismo benévolo bajo se muestran valores igualmente altos con el 75% en el grupo de los padres.

Tabla1. Tipos de sexismo

Tipo de sexismo		**Porcentaje**
Sexismo hostil alumnas	Bajo	46
	Moderado	30
	Alto	24
Total		100
Sexismo hostil madres	Bajo	58
	Moderado	27
	Alto	15
Total		100
Sexismo hostil padres	Bajo	88
	Moderado	12
	Alto	0
Total		100
Sexismo benevolo alumnas	Bajo	67
	Moderado	25
	Alto	8
Total		100
Sexismo benevolo madres	Bajo	70
	Moderado	20
	Alto	10
Total		100
Sexismo benevolo padres	Bajo	75
	Moderado	15
	Alto	10
Total		100

En la siguiente tabla se muestran los resultados para la variable sexismo en el grupo de estudio, los cuales revelan valores altos para esta variable en el nivel bajo, destacándose los correspondientes a los padres.

Tabla2. Sexismo

Sexismo		Porcentaje
Sexismo alumnas	Bajo	75
	Moderado	20
	Alto	5
Total		100
Sexismo madres	Bajo	85
	Moderado	5
	Alto	10
Total		100
Sexismo padres	Bajo	92
	Moderado	8
	Alto	0
Total		100

5.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tomando en consideración el baremo establecido por Delgado (2011) se aprecia que los valores medios indican en las alumnas, que deben prestar más atención, deben mejorar su claridad emocional y una adecuada regulación emocional.

En relación con las madres, igualmente deben mejorar su atención emocional con una adecuada claridad y regulación emocional. En cuanto a los padres, se observa una adecuada atención, claridad y regulación emocional.

Tabla3. Inteligencia emocional. Estadísticos descriptivos (medias)

Inteligencia emocional	Alumnas	Madres	Padres
Atención	20,78	24,81	24,94
Claridad	24,48	26,00	26,00
Regulación	26,00	28,43	31,40
N	106	106	106

5.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SEXISMO

En atención a los objetivos planteados, se ha realizado la prueba de Correlación de Pearson para ver si existe relación estadísticamente significativa entre las variables.

En primer lugar, se estudia la correlación en variable sexismo en el grupo de estudio, comprobándose que existe correlación alta y positiva entre el sexismo de las alumnas y sus madres, aun cuando existe igualmente con los padres, esta es baja.

Tabla 4. Correlación sexismo entre el grupo de estudio

Sexismo alumnas	**Sexismo alumnas**	**Sexismo madres**	**Sexismo padres**
Correlación de Pearson	1	1,000	,301
Sig. (bilateral)		0,000	,014
N	106	106	106

En relación con el sexismo benévolo, en la siguiente tabla podemos apreciar que existe correlación entre alumnas y sus padres y madres, pero más alta con las madres.

Tabla 5. Correlación sexismo benévolo entre el grupo de estudio

Sexismo benevolo alumnas	**Sexismo benevolo alumnas**	**Sexismo benevolo madres**	**Sexismo benevolo padres**
Correlación de Pearson	1	,792	,256
Sig. (bilateral)		,000	,050
N	106	106	106

Asimismo, en cuanto al sexismo hostil se observa la correlación entre alumnas y sus correspondientes padres y madres, revelándose más alta con las madres.

Tabla 6. Correlación sexismo hostil entre el grupo de estudio

Sexismo hostil alumnos	**Sexismo hostil alumnas**	**Sexismo hostil madres**	**Sexismo hostil padres**
Correlación de Pearson	1	,430**	,327*
Sig. (bilateral)		,001	,017
N	106	106	106

En la variable Inteligencia emocional, se muestran en las tablas siguientes que existe correlación entre las dimensiones atención, claridad y regulación emocional pero solo entre madres y alumnas.

Tabla 7. Correlación dimensión atención entre el grupo de estudio

Atención alumnos	**Atención alumnos**	**Atención madres**	**Atención padres**
Correlación de Pearson	1	0,357	-,238
Sig. (bilateral)		,000	,087
N	106	106	106

Tabla 8. Correlación dimensión claridad entre el grupo de estudio

Claridad alumnos	**Claridad alumnos**	**Claridad madres**	**Claridad padres**
Correlación de Pearson	1	0,534	,089
Sig. (bilateral)		,000	,526
N	106	106	106

Tabla 9. Correlación dimensión regulación entre el grupo de estudio

Regulación alumnas	**Regulación alumnas**	**Regulación madres**	**Regulación padres**
Correlación de Pearson	1	0,469	-,235
Sig. (bilateral)		,000	,090
N	106	106	106

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran correlación estadísticamente significativa entre el sexismo de las alumnas y el de las madres. Al mismo tiempo, también revelan correlación estadísticamente significativa entre el sexismo benévolo y hostil de las alumnas y el de las madres y padres.

Como indican Garaigordobil y Aliri (2011), se corrobora el vínculo entre el sexismo de las madres y los hijos. Sin embargo, se observan ciertas diferencias respecto a las conclusiones extraídas en dicho estudio, donde señalaban como mayor la conexión entre el sexismo de las madres y las hijas que el de las madres y los hijos.

Por otro lado, las conclusiones obtenidas en la presente investigación revelan cierta coincidencia con el trabajo de O'Bryan, Fishbein y Ritchey (2004), quienes advierten acerca de la relación entre los prejuicios de los progenitores y los de los descendientes sobre los hombres y las mujeres.

También Carretero (2015) afirma que el sexismo es una actitud aprendida, que se puede modificar, por lo que no es posible estar sometido a ser o no sexista, en ese sentido, resalta el rol del profesorado en poder influenciar positivamente en el alumnado. Con relación a las variables sexismo y estereotipo emocional, apunta que el sexismo considera a las mujeres mejores en atención y claridad emocionales en comparación con los hombres, además que los hombres son mejores que las mujeres en la regulación emocional, estereotipo que representa a las creencias tradicionales asignadas a hombres y mujeres.

La prueba de correlación de Pearson revela correlación estadísticamente significativa entre las variables sexismo, sexismo hostil y sexismo benévolo relativas a las alumnas y sus madres y sus padres, destacando los valores más altos y significativos con las madres. Este resultado, se ajusta a la afirmación sostenida por Garaigordobil y Aliri (2011), quienes han demostrado que existe relación entre el sexismo de las madres y el de los hijos y, por ende, consideran a las madres la figura con mayor influencia sobre los descendientes. De la misma forma, O'Bryan, Fishbein y Ritchey (2004) informan sobre la relación entre los prejuicios que los progenitores y los de los hijos sobre los hombres y las mujeres. En la misma línea, investigaciones anteriores como la de Garaigordobil y Aliri (2011), demuestran que el sexismo de los padres no se encuentra relacionado con el de las hijas ya que tienen menor nivel de influencia que las madres en la transmisión de creencias y actitudes sexistas.

Se encontró una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de atención, claridad y regulación emocional de las alumnas con sus madres, pero no se ha encontrado ninguna correlación estadísticamente significativa con ninguna dimensión de la inteligencia emocional de sus padres. Bar-On (2006) y Martín, Harillo y Mora (2008), citados por Merino, Martínez y Díaz-Aguado (2010), consideran un adecuado

desarrollo de la inteligencia emocional como un agente protector ante desajustes psicológicos y conductas desadaptativas. Asimismo, Blázquez, Moreno y García-Baamonde (2009) apuntan que el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye a la formación de un concepto de género en el que se favorece la igualdad.

Los resultados del presente estudio parecen coincidir con el realizado por Díaz y Sánchez (2019), quienes indican que una adecuada regulación emocional en las mujeres se vincula con un incremento del sexismo benévolo, pero una excelente regulación se relaciona con una reducción del sexismo benévolo. Finalmente, Blázquez, Moreno y García-Baamonde (2009) advierten sobre la importancia de desarrollar la inteligencia emocional para promover la igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, M. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. Anales De Psicología, 25(2), 250-260. Recuperado de https://bit.ly/39yCqFH

Brackett, M. y Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia emocional con el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.), Manual de inteligencia emocional (pp. 69-80). Pirámide.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(1), 41-49. Recuperado de https://bit.ly/3pAGpHp

Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. Revista electrónica de emoción y motivación REME, 5(10), 167-182. Recuperado de https://bit.ly/2MCNwk3

Carretero-Bermejo, R. (2015). Inteligencia emocional y sexismo: Estudio del componente emocional del sexismo. Recuperado de https://bit.ly/2MF7RVI

Carretero-Bermejo, R. y Nolasco, A. (2017). Aproximación al concepto de emocionalidad. El estereotipo emocional del sexismo. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 4(1), 34-41. Recuperado de https://bit.ly/2McLiYO

Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 17(1), 14. Recuperado de https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811

Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. Revista de investigación educativa, 25(1), 151-166. Recuperado de https://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. Revista de investigación educativa, 25(1), 35-38. Recuperado de https://bit.ly/3qU6eT1

Danvila, I. y Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. Cuadernos de estudios empresariales, 20, 107-126. Recuperado de https://bit.ly/3pBK6wl

Delgado A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á. y Reina, M. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Junta de Andalucía, Consejería de salud. Recuperado de https://bit.ly/2Yth06i

Díaz, M. y Sánchez, M. (2019). Adolescencia, sexismo e inteligencia emocional. Claves para prevenir actitudes sexistas. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(2), 157-172. Recuperado de https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1684

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2). Recuperado de https://bit.ly/3ai5WhV

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. Revista Iberoamericana de educación, 34(1), 1-12. Recuperado de https://doi.org/10.35362/rie3412887

Fernández, J. (2000). ¿Es posible hablar científicamente de género sin presuponer una generología? Papeles del psicólogo, (75), 3-12. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/778/77807502.pdf

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-6. Recuperado de https://doi.org/10.35362/rie2912869

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94(3), 751-755. Recuperado de https://bit.ly/2L2Lnxp

Ferrer, V. y Bosch, E. (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. Papeles del psicólogo, (75), 13-19. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77807503

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Revista iberoamericana de educación superior, 6(16), 110-125. Recuperado de https://bit.ly/2Mb9ElL

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. Psicothema, 23(3), 382-387. Recuperado de https://bit.ly/3ansDRS

Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2015). Relación entre actitudes sexistas y variables emocionales positivas y negativas. Feminismo-s, 25, 35-54. Recuperado de https://bit.ly/36q6dy8

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. Escritos de Psicología-Psychological Writings, (7), 71-81. Recuperado de https://bit.ly/3r5wPfL

García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. Cuadernos del profesorado, 3(6), 43-52. Recuperado de https://bit.ly/3r56lel

Gartzia, L., Aritzeta, A. y Balluerka, N. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. Anales De Psicología, 28(2), 567-575. Recuperado de https://bit.ly/2MwvH69

Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. y Inglés, C. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. Psicología Conductual, 23(1), 141-160. Recuperado de https://bit.ly/3t61J9T

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.

Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. Mente y cerebro, 16(1), 10-20. Recuperado de https://bit.ly/39zYC1W

Lamas, M. (2000). Diferencias entre sexo, género y diferencia sexual. Cuicuilco, 7(18), 0. Recuperado de https://bit.ly/3r3MOuU

Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. Anuario de sexología, (8), 91-102. Recuperado de https://bit.ly/36iUt0F

Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. Acción Psicológica, 2(2), 131-136. Recuperado de https://bit.ly/3pFCcCo

Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. Cuadernos de trabajo social, 18, 259-278. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8442-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8523-1-10-20110531.PDF

Lusar, A. y Oberst, Ú. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, (14), 209-217. Recuperado de https://bit.ly/3ag6vZP

Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8(2), 861-890. Recuperado de https://bit.ly/30wAem7

Maureira, F. (2018). ¿Qué es la inteligencia? Recuperado de https://bit.ly/2MbiQqg

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence educational implications. Basics Books.

Merino, E., Martínez, M. y Díaz-Aguado, M.. (2010). Sexismo, inteligencia emocional y adolescencia. Psicología Educativa, 16(1), 77-88. Recuperado de https://bit.ly/3r8bdQc

O'Bryan, M., Fishbein, H. y Ritchey, P. (2004). Intergenerational transmission of prejudice, sex role stereotypes and intolerance. Adolescence, 39(155), 407-426. Recuperado de https://bit.ly/3j3ZXRY

Pacheco, C., Cabrera, J., Mazón, M., González, I. y Bosque, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. Revista Ciencias Médicas, 18(5), 853-867. Recuperado de https://bit.ly/3iZSjIf

Palacios, S. y Rodríguez, I. (2012). Sexismo, hostilidad y benevolencia. Género y creencias asociadas a la violencia de pareja. En XVII Congreso de Estudios Vascos: Innovación para el progreso social sostenible, 411-431. Recuperado de https://bit.ly/3ai54Km

Pérez-González, J., Petrides, K. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestre, J. y Fernández-Berrocal, P. (Eds.), Manual de Inteligencia emocional, (pp. 81-98). Pirámide.

Rocha-Sánchez, T. E. y Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. Anales de Psicología, 21(1), 42-49. Recuperado de https://bit.ly/2Ymarmc

Rodríguez, L. y Mancinas, S. (2016). Nivel de sexismo y estereotipos de género en estudiantes de trabajo social regiomontanas. Azarbe, (5), 17-30. Recuperado de https://bit.ly/3praitF

Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Robles, F., Morales, A. y González, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. Salud & Sociedad, 3(3), 283-291. Recuperado de https://bit.ly/39y7OUy

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9(3), 185-211. Recuperado de https://bit.ly/36rAfli

Salovey, P. y Mayer, J. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (3-31). Basic Books.

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Innovar, 15(25), 9-24. Recuperado de https://bit.ly/3r7rXXD

Tubert, S (Ed.) (2003). Del sexo al género: los equívocos de un concepto. Ediciones Cátedra.

Vigorito, A. y Curry, T. (1998). Marketing masculinity: Gender identity and popular magazines. Sex Roles, 39(1), 135-152. Recuperado de https://bit.ly/3a7qxFL

DISEÑO DE ESCALA PREDICTORA DEL SEXISMO EN MATERIALES DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL QUE UTILIZAN LA IMAGEN

Carmen de la Mata Agudo
Universidad de Córdoba, España

Elisa Palenzuela Sánchez
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

Se describe el proceso de diseño de una herramienta que permita la detección del sexismo en los materiales escolares que utilizan la imagen en el aula. En la Educación Infantil la imagen es un recurso muy utilizado, estas poseen un lenguaje propio que influye en el alumnado (Seneleuterio y López, 2108; Martínez y Merlino, 2012; Del Río, Álvarez, y Del Río, 2004). Con frecuencia son reproductoras de sexismo, y trasmiten estereotipos sexistas, que pasan desapercibidos, produciendo significados que perpetúan modelos sociales desiguales para los sexos (Blanco, 2007; Subirats, 2016). A pesar de que la literatura científica y los manuales técnicos son prolíficos, se observa la necesidad de disponer de un instrumento que sistematice la observación y el análisis de los materiales en el aula. Se procede en tres fases de trabajo: 1) Explorando los elementos que definen la representación de las y los protagonistas 2) Creando un comité de expertas que validen los patrones encontrados y 3) Contrastando la herramienta a través del profesorado de 13 colegios. Se obtiene un instrumento que resuelve la detección del sexismo y plantea retos relacionados con la investigación de sus dimensiones y elementos.

PALABRAS CLAVE

Roles de género; Estereotipos de género; Igualdad de oportunidades; Materiales didácticos

INTRODUCCIÓN

En el último lustro se ha producido un gran avance en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en todas las disciplinas, y concretamente en la educación y la enseñanza. Los estudios sobre las mujeres y los estudios de género han sido prolíficos, permitiendo un desarrollo importantísimo del análisis de las semejanzas y las diferencias entre mujeres y hombres desde distintas aproximaciones (Barberá y Cala, 2008). En este desarrollo ha sido vital la actividad académica de las mujeres en la universidad que, como alumnas, y como profesoras han incorporado la mirada de las mujeres a un mundo que no había tenido en cuenta sus intereses (Flecha, 2003). Esta productividad académica ha impulsado cambios en las prácticas de las organizaciones y, con ello, en las prácticas escolares. Estas experiencias han estado amparadas y acompañadas de un desarrollo legislativo dirigido a la no discriminación de las mujeres y a disminuir la desigualdad entre los sexos. Sin embargo, se necesita trabajar más aún en actuaciones que impliquen no solo la erradicación de la subordinación de las mujeres, sino en desarrollar estrategias más en consonancia con desarticular y cuestionar la posición desigual de las mujeres en la sociedad frente a los hombres (Bodelón, 2010).

Las instituciones educativas han cambiado mucho para ofrecer una educación igualitaria y libre de sexismo, sin embargo, aunque estas discriminaciones ya no son tan evidentes o directas, siguen produciéndose (Blanco, 2007; Subirats, 2016; Repullo, 2017). El papel de la escuela en la erradicación del sexismo debe seguir también esta estrategia, luchar con la discriminación y poner en marcha actuaciones que generen cambios en profundidad encaminadas a discutir los mandatos o esquemas de género (Bem, 1981; 1985, como se citó en Cala-Carrillo y Barberá, 2009). Por ello, es necesario trascender a las actuaciones exigidas o recomendadas por la legislación, más enfocadas en evitar la discriminación de las mujeres, y acrecentar aquellas acciones encaminadas a poner bajo sospecha la cultura androcéntrica. En la escuela, a menudo, entre los contenidos didácticos que se ofrecen quedan ocultos o invisibilizados estereotipos sexistas que perpetúan las desigualdades entre los sexos.

Esto es consecuente con el hecho de que la escuela como escenario social, reproduce los valores de su sociedad, y sus mensajes se muestran coherentes a su discurso. Sin embargo, esto no la exime de la obligatoriedad de desarticular estos mensajes, ya que como institución les imprime una legitimidad que ayuda a su interiorización sin cuestionarlos (Repullo, 2017; Blanco, 2007). Para los niños y niñas lo que acontece en la escuela es un referente de lo normativo y de lo aceptado socialmente, por ello, es decisivo que en el aula no se reproduzcan los mensajes sexistas y se impulsen cambios con respecto al sexismo y a la desigualdad entre mujeres y hombres (Subirats, 2016). La escuela, debe de hacer un esfuerzo por romper con los modelos de género y la desconstrucción de estos patrones culturales, que por el arraigo que mantienen, se encuentran ocultos. Es necesario que los maestros y las maestras desde el convencimiento personal y el compromiso como agentes sociales y de transformación (De la Mata y Luque, 2018) atiendan a lo que se aprende a través del currículo oculto e implementen prácticas que permitan detectar estereotipos sexistas en este. De este modo, se propone una revisión de los materiales con los que se enseña, ya que el ejercicio docente requiere de un análisis crítico y de herramientas que permitan repensar los materiales, así como el lenguaje visual que utilizan; solo así la escuela se convertirá en un espacio realmente coeducativo (Repullo, 2017).

En Educación Infantil la imagen es muy utilizada como recurso de enseñanza, las fichas de trabajo e instrumentos usados contienen un gran número de ellas. Las imágenes no solo hacen atractivo el texto o el aprendizaje, sino que facilitan la contextualización y completan los contenidos didácticos que el alumnado aprende (Blanco, 2007). Las imágenes tienen un lenguaje propio y son creadoras de mensajes que contribuyen a construir el discurso social y a formar la identidad del niño y de la niña (Márquez, 2017). Los contenidos de lo que estas imágenes exponen pueden pasar desapercibidos para los neófitos, pero son una herramienta pedagógica con un gran potencial que no debe de ser ignorado. Hernández (2012) explica la importancia de la cultura visual en la construcción de las representaciones de la infancia, y como estos símbolos proyectan un discurso que conforman lo que significa ser "niño" o "niña".

Chacón y Morales (2014) destacaron la importancia que poseen las imágenes como medio de comunicación en aquellas y aquellos que no dominan aún el lenguaje y que las utilizan como vehículo de aprendizaje y comunicación antes de que se produzca la adquisición del lenguaje oral y escrito. Lo materiales que se usan en el aula de Educación Infantil emplean la imagen como medio de aprendizaje, que frecuentemente, trasmiten modelos y estereotipos sexistas, que quedan ocultos y pasan desapercibidos influyendo en el alumnado (Alcalá-Rodríguez y Marfil-Carmona, 2016; Martínez, Palau y Pellicer, 2014).

En Educación Infantil el alumnado se encuentra en una etapa evolutiva en la que comienza a construir su identidad de sexual y de género a través de la información que adquiere del entorno, entre otras estrategias que permiten la asimilación. Kohlberg y Ullian (1974) señalaron la etapa de la Educación Infantil como vital en el proceso para adquirir la identidad de género, siendo desde los tres a los siete años cuando el individuo comienza a etiquetarse en el propio, y este atributo empieza a hacerse constante e inmutable. Estos años serán claves en el desarrollo de las siguientes etapas según distintas autorías (Tripero, 2006; Seneleuterio y López, 2018) que explican que lo aprendido en este momento tiene consecuencias persistentes en la edad adulta, en referencia a la personalidad, identidad y en las necesidades psicológicas. Explican que los roles sexuales sexistas y estereotipados a los que están expuestos ambos sexos, y que asumen de manera inconsciente, tienen gran influencia en la formación de su identidad.

Las imágenes no solo se encuentran en las fichas de trabajo, en los libros o cuentos que forman parte de los métodos de enseñanza, también forman parte de las series o películas que se utilizan para aprender o entretener a los y las pequeñas. En las aulas de Educación Infantil cada vez se utilizan más ambas como instrumento pedagógico, con ello aumenta la influencia del sexismo en la interiorización de normas y valores, en la medida en que estas también los contienen. Estos formatos son un vehículo de aceptación de modelos sociales, valores y contravalores, trasmitidos a través de las atribuciones con las que se construyen sus personajes; protagonistas, antagonistas y secundarios. En esta línea, distintos estudios concluyen la influencia, en la personalidad de niños y niñas, de

estas tramas y las asignaciones culturales que conllevan. Los hallazgos encontrados ponen el foco, igualmente, en los contenidos y en el lenguaje iconográfico lo que provoca la imitación de los comportamientos de los protagonistas, condicionando las conductas de los infantes antes incluso de que comiencen a leer (Martínez y Merlino, 2012; Porto, 2009; Seneleuterio y López, 2018; Monleón 2016; 2018).

La imagen está presente en la mayoría de los recursos que se utilizan en esta etapa: métodos, cuadernos y fichas de trabajo, cuentos y películas, y es por ello que hay autoras que indican la necesidad de trabajar por la detección del sexismo, la importancia de ofrecer modelos libres de sexismo, y la necesidad de mostrar conductas o comportamientos que incluyan la diversidad del ser mujer u hombre (Blanco, 2007; Freixas, 2012). En este sentido, se dispone de numerosa literatura científica que ha mejorado la práctica escolar y que ha confirmado la existencia de estereotipos sexistas en los libros de textos (López 2007); del mismo modo se constata la escasa representación femenina o la sobrerrepresentación de las mujeres en actividades femeninas en los materiales escolares (Pérez y Gargallo 2008). Porto (2009) analiza las imágenes infantiles y sus personajes como modelos para los niños y las niñas, revisando como se representa lo "masculino" y lo "femenino" en estas, y concluye que se siguen representando roles de género estereotipados. Se dispone de estudios que muestran evidencias que explican cómo los personajes masculinos tienen evoluciones, aspiraciones y espacios más referenciales que las protagonistas en las tramas que se conciben (Martínez y Merlino, 2012; Moral y Bermúdez, 2004; Márquez, 2017). Blanco investiga en varios estudios (2006; 2007) este tema y aporta indicadores para para reconocer el sexismo en las imágenes. Esta autora detalla entre otras aclaraciones, las siguientes: "¿Qué ocupaciones realizan las mujeres? ¿Reflejan la diversidad existente en la actualidad y en el pasado?" (p.112). Además, también procura recomendaciones que facilitan la labor del profesorado: "Ofrecer imágenes en las que mujeres y hombres comparten espacios y actividades, incluidas las del cuidado" (p.113). Además de la literatura científica, se cuenta con material técnico que aporta claves prácticas para medir el sexismo y que ha tenido gran repercusión en el análisis de la representación de las mujeres. Marieta Caballero (15 de

marzo de 2020) recopila una guía de test que permiten reconocer el sexismo en la imagen [Comentario en la entrada "¿Es tu historia machista? Guía para averiguarlo]. Entre ellos el Test de Bedchdel utilizado en diferentes estudios (Freitas y Muller, 2016; O'Meara, 2016; Bouchat, 2019) y que explica la necesidad de que las películas cuenten con dos personajes femeninos, que hablen entre sí y que su conversación no gire en torno a un personaje masculino. A este se le unen otras aportaciones que provienen de mujeres que trabajan en la industria del cine (el test de Tauriel, el test de Koeze-Dottle, el test de Ellen-Willis), que proponen elementos de interés no desdeñables para el aprendizaje sobre el sexismo que ofrecen las imágenes.

Sin embargo, aun disponiendo de instrucciones para reconocer el sexismo en materiales educativos, se comprueba que estas indicaciones no siempre hacen posible que el profesorado disponga de herramientas para detectar el sexismo en su práctica de aula. Distintas autorías apuntan desde hace tiempo que el profesorado mantiene estereotipos en torno al género y la necesidad de disponer de mayores recursos e incluir en la formación permanente de los docentes esta materia (Anguita, 2001; Díaz de Greñu y Anguita, 2017). Y encuentran hallazgos sobre como el profesorado tiene problemas para detectar indicadores o lenguaje sexistas (García-Pérez et al., 2014). Disponer de una herramienta que sistematice el análisis de los materiales facilitará al docente la detección del sexismo en sus instrumentos de trabajo. Por ello, se considera importante contar con una escala que permita la observación, el análisis y la reflexión crítica sobre el sexismo presente en los materiales escolares. En consecuencia, este trabajo de investigación se centra en la creación de una herramienta que identifique de manera específica el sexismo en los personajes protagonistas de las imágenes que se utilizan para aprender en la infancia.

1. METODOLOGÍA

El objetivo es diseñar los elementos que conformarán una herramienta que sea de utilidad en el aula de Educación Infantil y que permita la detección del sexismo en los personajes masculinos y femeninos que se representan a través de la imagen en los materiales escolares.

Esta tarea se aborda desde una metodología cualitativa a través de diferentes metas:

Cuadro 1. Evolutivo de objetivos y fases del estudio

Objetivos	Fases de investigación
1.-Analizar elementos sexistas implícitos en los personajes masculinos y femeninos de las películas infantiles de príncipes y princesas 2.-Describir el perfil que presentan las y los protagonistas de las películas de príncipes y princesas.	Fase 1. Diseño de herramienta para la detección del sexismo en materiales que utilizan la imagen
3.-Crear un conjunto de ítems que permitan identificar el patrón "mujer" y "hombre" sexista 4.-Validar a través de un comité de expertas en coeducación e investigación en temas de sexismo que los elementos encontrados definen y predicen el sexismo en los protagonistas de ambos sexos.	Fase 2. Validación a través de un comité de expertas
5.-Diseñar un guion de observación que sistematice el análisis del profesorado de sus materiales.	Fase 3. Contrastación del instrumento a través de los Centros escolares

Fuente: Elaboración propia

1.1. Muestra

Se ha escogido una muestra formada por doce películas de príncipes y princesas para explorar cómo se representan y configuran los elementos sexistas en los personajes femeninos y masculinos. La muestra ha sido elegida mediante un muestreo no probabilístico y de manera intencional entre las películas de Disney de princesas. Se ha elegido este género de películas porque en ellas se muestran los perfiles más esencialistas que definen los roles sexistas. Alcanzado este número, se ha llegado hasta la saturación (Olabuénaga, 2012), es decir, no se han encontrado elementos ni conceptos nuevos que permitan avanzar en esta primera meta del estudio.

Cuadro 2. Características de la muestra escogida

Título de la película	Año de estreno	Fecha revisión investigador 1	Fecha revisión investigador 2
Blancanieves y los siete enanitos	1937	1 de octubre	9 de enero
La cenicienta	1950	7 de octubre	13 de enero
La bella durmiente	1959	9 de octubre	15 de enero
La sirenita	1989	10 de octubre	17 de enero
La bella y la bestia	1991	14 de octubre	21 de enero
Aladdín	1992	16 de octubre	23 de enero
La princesa cisne	1994	17 de octubre	24 de enero
El rey león	1994	21 de octubre	26 de enero
Pocahontas	1995	23 de octubre	30 de enero
Mulán	1998	28 de octubre	31 de enero
Shrek	2001	30 de octubre	3 de febrero
Tiana y el sapo	2009	4 de noviembre	5 de febrero

Fuente: Elaboración propia

1.2. Instrumentos

Con objeto de describir cómo se representa a las y los protagonistas se ha creado un guion de observación que ha permitido recoger información sistemáticamente. Dado el conocimiento del objeto de estudio que ha brindado la revisión bibliográfica, han surgido las siguientes preguntas: ¿qué características muestran los personajes?, ¿qué hacen? y ¿cómo se comportan? A partir de estos interrogantes que han servido de guía, se han generado descripciones que han generado distintas categorías de conocimiento y códigos permitiendo completar la primera fase del estudio.

En la segunda fase del estudio se ha creado una batería de 5 categorías y 157 ítems a través de Google Forms para facilitar la labor de validación del comité de expertas a las categorías y elementos emergidas. En la tercera fase, con la misma herramienta, se ha elaborado la batería de elementos que se ha enviado a los centros escolares para cotejar su utilidad.

1.3. Diseño de investigación

En la creación del instrumento se ha utilizado una metodología cualitativa que permitiese en esta fase de diseño una compresión profunda del fenómeno a través de la recogida de información sobre este mismo, y que esta resultase de una representación del conocimiento propias investigadoras (Denzin y Lincoln, 2000). En consecuencia, el análisis se aborda con un diseño de Teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998) buscando una técnica flexible y circular, que posibilite hacer emerger los datos de las películas de princesas que se han considerado el centro de interés. Y que permita investigar este objeto de estudio teniendo en cuenta las significaciones que les atribuían las personas interesadas y expertas en la materia. Se ha empleado un guion de observación, que ha permitido sistematizar el proceso inductivo y circular en el que se han hallado elementos comunes en lo diferente (minimización de las diferencias) y que ha hecho posible acotar las categorías (maximización de las diferencias). Esto ha permitido la codificación y definición de las categorías observadas. En la codificación se han definido los elementos según recomienda la Real Academia Española por ser esta la institución de consulta más accesible para todas las colaboradoras e investigadoras participantes en el proceso. Las categorías se han descrito, tras acuerdo interjueces (Flick, 2004).

1.4. Procedimiento

A continuación, se describe el procedimiento en las tres fases del estudio.

1.4.1. Fase 1. Diseño de herramienta para la detección del sexismo en materiales que utilizan la imagen

En la elaboración del perfil que define los patrones "hombre" y "mujer" exhibidos en las películas, el análisis se centra en los elementos específicos y concretos que se observan repetidamente en las imágenes proporcionadas por la muestra. Se parte de cómo se representa a los hombres y a las mujeres como área de interés para crear categorías que definan ambos patrones. Se realizó un primer visionado de la muestra y anotación de cómo se representaban a los personajes utilizando como indicador de análisis el sexo. Los elementos encontrados para ambos sexos pueden

agruparse en las siguientes categorías: los rasgos físicos; los rasgos de personalidad; los roles, la posición social, las aptitudes; la ropa y los abalorios. Una vez definido el patrón, se realizó un cotejo con el trabajo de 67 estudiantes, se observaron las mismas películas en 13 grupos de 5 y 6 personas. Sus observaciones corroboraron que dichos elementos eran constitutivos de patrones sexistas con los que se representaba a ambos sexos. Con la información obtenida se hizo un primer perfil de las protagonistas y los protagonistas. Se realizó un segundo visionado de la muestra para contrastar el primer análisis y redefinir etiquetas y elementos, reagrupando o eliminando algunas de ellas. Esta depuración y el consenso de los datos por distintas observadoras procuró las categorías finales.

Cuadro 3. Detalle de las decisiones tomadas en la elaboración de categorías

Categorías iniciales	**Categorías finales**	**Descripción**
Rasgos físicos	Rasgos	Cualidades que configuran al personaje.
Rasgos de personalidad		
Roles	Roles	Conductas del protagonista que se muestran a lo largo de la historia
Posición social		
Aptitudes	Papel desempeñado	Habilidades que se presentan innatas o naturalizadas en el personaje.
Ropa	Ropa y abalorios	Conjunto de prendas y accesorios de vestir que el personaje viste o posee
Abalorios		
Complementos	Juguetes	Objetos con los que los que juegan los personajes cuando son pequeños

Fuente: Elaboración propia

1.4.2. Fase 2. Validación a través de un comité de expertas

En el desarrollo metodológico para esta segunda fase, se ha creado un comité de personas expertas a las que se les ha pedido su participación por ser personas relevantes en materia de coeducación en el ámbito universitario y en organismos de reconocido prestigio en esta materia, además de tener un largo recorrido en investigación y en la elaboración de materiales de coeducativos para el aula. El comité ha contado con la participación de seis expertas y un experto: cuatro profesoras titulares de

universidades andaluzas, una profesora ayudante y dos responsables de la jefatura de estudios y programas del Instituto Andaluz de la Mujer.

Cuadro 4 . Listado de académicas.

Nombre	Universidad
Académica 1	Profa Titular. Facultad de Ciencias de la Educación Córdoba
Académica 2	Prof. Titular Dpto. Pedagogía. Área Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Huelva
Académica 3	Coordinador de Programas de Igualdad y Género de Administración Pública
Académica 4	Técnica de Programas de Igualdad y Género de Administración Pública.
Académica 5	Prof. Titular del Área Historia de la Educación en la Universidad de Málaga
Académica 6	Prof. Titular del Área de Didáctica de las CC. Sociales y Coordinadora del Máster Género y estudios de las mujeres en la Universidad de Jaén
Académica 7	Prof. Ayudante Doctora. Facultad de Ciencias de la Educación. Córdoba

Fuente: Elaboración propia

Utilizando su experiencia en la investigación de esta materia y la elaboración de materiales coeducativos, se les pidió su participación para la validación de los códigos y categorías escogidas. Para ello, se les mando un instrumento con 157 elementos en las diferentes categorías, en él, debían puntuar cada uno de los ítems, según su capacidad predictiva para describir el sexismo en los patrones que mostraban qué es ser hombre y mujer en estas películas. Este instrumento fue realizado mediante un formulario de Google, en él las académicas debían de responder, en una escala del 1 al 4, en el que 4 es muy predictivo, 3 predictivo, 2 poco predictivo y 1 nada predictivo. Finalmente, una vez recogidas las opiniones, se procedió a eliminar aquellos ítems que el comité consideró menos predictivos. Se obtuvieron como válidos los ítems que mostraron 5 votos de los 7 posibles, en las posiciones 3 (predictivo) y 4 (muy predictivo). Finalmente se obtiene un perfil compuesto por 106 elementos sexistas.

Cuadro 5. Relación de categorías y elementos señalados por el comité de expertas

Categorías	Códigos perfil mujer	Códigos perfil hombre
Rasgos físicos	Delgada, Bella, Tez blanca, Voz dulce, Sin gafas, Rasgos distintivos lunares y pecas, nunca cicatrices, Pelo largo, Ojos grandes, Nariz pequeña, Dentadura perfecta	Bello, Fuerte, Mandíbula prominente, Delgado, Alto, Espalda ancha, Voz grave, Sin gafas, Sin cicatrices, Ojos grandes, Dentadura perfecta
Rasgos de personalidad	Amable, Atenta, Delicada, Dócil, Coqueta, Dulce, Empática, Complaciente, Prudente, Inteligente, Justa, Responsable, Sensible	Hábil, Competitivo, Aventurero, Caballeroso, Carismático, Cautivador, Protector, Egocéntrico, Independiente, Inteligente, Valiente, Seguro
Papel desempeñado	Canta o Baila, Ordena o recoge, Barre, friega o cose, Se muestra en comunión con la naturaleza, Es un ser para el amor, Es un ser para el cuidado de los otros, Duda mucho de sí misma, Se muestra intuitiva, Tiene actitud dependiente, El hogar y la familia son su fortaleza, Se muestra emocional	Salta o trepa, Corre con destreza, Lidera en los conflictos, Seduce, Muestra inmadurez, Toma decisiones, Arriesga, Muestra dureza afectiva, No realiza trabajo doméstico
Roles	Necesita la aprobación de un hombre, Busca el amor, Cree en el amor único y verdadero, Cuida u honra a su familia, No transgrede las normas, Renuncia a aquello por lo que ha luchado en el desarrollo de la historia al encontrar el amor, Fuera del hogar aparece reforzada por otro personaje, Su condición es inferior (pobres o desgraciada) hasta que aparece el hombre protagonista que les da un lugar	Dirige o salva un ejército/ un país, Es proactivo en el amor, Es inoportuno en el cortejo, Rescata a la mujer, Enamora al personaje femenino, El amor de ella lo hace mejor persona, Es la figura de autoridad, Su trama transcurre fuera del hogar, Aun no nacido para exitoso siempre logra serlo (de campesino a príncipe)
Ropa y abalorios	Ropa que sexualiza, Ropa que infantiliza, Guantes largos de fiesta, Pulseras, Pendientes, Collares, Adornos para el pelo, Utilización del rosa o en su defecto colores pastel	Uniforme de guerrero, Pantalones estrechos, Cinturón, Zapatos de vestir, Espada o arco, Utilización del azul o colores sólidos, pero nunca el uso del rosa
Juguetes	Muñecas, artilugios para las tareas del hogar (cocinas, carritos de limpieza), Juguetes relacionados con	De guerra

	la belleza (set de maquillaje y peluquería), Peluches de animales dulcificados (ositos, caballitos)

Fuente: Elaboración propia

1.4.3. Fase 3. Contrastación del instrumento a través de los Centros escolares.

Finalmente, habiendo elaborado un esbozo de la escala, y tras la validación del comité de expertas que revisaron la adecuación y comprensión de las categorías elaboradas y los elementos que las componen, se obtiene una primera versión del instrumento. Una herramienta compuesta por 5 categorías: rasgos físicos, rasgos de personalidad, aptitudes, roles, ropa, abalorios y juguetes, con 106 elementos que expresan cómo se representa el sexismo en las imágenes de estos productos infantiles. La batería ofrece tres posibilidades de respuesta: "está presente", "no está presente" y "no contesta". Su estructura se asemeja a una escala tipo Likert con la misma puntuación para cada uno de los ítems. El método de puntuación empleado ha sido otorgando 1 punto si el elemento está presente. La elección de este tipo de escala ha sido debido a que es fácil de construir e interpretar. Se determinó a través de un acuerdo entre las investigadoras que, si se obtiene una puntuación al final del cuestionario mayor de 51 puntos, podría considerarse que el material utilizado reproduce elementos sexistas en sus protagonistas.

En esta fase, es necesario comprobar si la herramienta es útil para el profesorado y detecta el sexismo en los materiales usados en las escuelas. Por ello, se contactó con 13 centros públicos de la comunidad andaluza, con la intención de trasladar la herramienta al profesorado, se habilitó un formulario de Google para facilitar su contestación por parte del profesorado y el manejo de los resultados por parte del equipo investigador. Esta vez, las indicaciones iban dirigidas a valorar los documentos que forman parte de su método de enseñanza, los cuentos utilizados en el aula o las películas infantiles que utilizaban en el aula. Se contactó a través del siguiente texto y se les envío el formulario acompañado de unas instrucciones sencillas que a continuación se detallan: *"A continua-*

ción, tiene usted por delante un instrumento para predecir el sexismo presente en los materiales utilizados para enseñar en Ed. Infantil (métodos de enseñanza, fichas de trabajo, cuentos o películas infantiles). Consta de 4 categorías compuestas aproximadamente por 13 ítems. Elija un material que usted utilice en el aula y quiera testar. Tenga en cuenta que esta herramienta va dirigida a detectar el sexismo en los y las protagonistas de sus instrumentos que estarán representados por personajes masculinos o femeninos, usted debe de contestar observando dichos personajes. Una vez completado si el material obtiene más de 51 puntos puede considerar que contiene sexismo y requiere de su adaptación."

Como resultado se han recogido algunas impresiones de maestras y maestros que nos permite devolver a las personas participantes en la investigación el agradecimiento por su colaboración.

> M1: "Acabo de utilizar el instrumento con un cuento y verdaderamente me parece una herramienta muy innovadora y práctica, está planteando una pedagogía comprometida con los derechos fundamentales de igualdad."
> M2: "Pienso que cada vez más la enseñanza o la educación intenta huir de estereotipos sexistas y utiliza métodos, cuentos y películas en los que los personajes nos enseñan valores e identificar emociones y cómo gestionarlas correctamente. Aun así, queda mucho camino todavía por recorrer ya que la literatura popular y tradicional infantil tiene rasgos sexistas muy marcados y está muy arraigada en la sociedad."
> M3: "Me ha resultado interesante hacerlo con el método que utilizamos en clase, el cual está muy estudiado para que no sea sexista, pero, aun así, he visto que han caído en algunos tópicos.

2. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se ha diseñado una herramienta que ha tenido buena acogida por parte del profesorado de los centros con los que se ha contactado. Esta investigación se ha mostrado satisfactoria en el rastreo de los elementos sexistas que construyen a los personajes de la ficción infantil. La metodología cualitativa y el diseño de investigación escogido han permitido conocer cómo se representa el sexismo y crear dos patrones binarios "mujer" y "hombre" a partir de productos de entretenimiento para la infancia. El resultado es una escala "tipo Likert" que permite dar respuesta al vacío

existente de instrumentos que detectan el sexismo en materiales escolares que utilizan la imagen. Asimismo, este trabajo completa el conjunto de recomendaciones que se tienen disponibles en la literatura científica y en manuales técnicos para la docencia, y uso divulgativo pues su elaboración permite la comprensión y el entendimiento de muchos elementos sexistas que se encuentran ocultos para el profesorado menos formado en coeducación.

El instrumento resultante y su contrastación ha permitido la anotación de elementos importantes a considerar. La tercera fase del procedimiento ha respondido a la motivación para la que se diseñó. A partir de la experiencia con los centros, se han recogido a modo de diario aspectos que se consideran concluyentes para el avance del segundo período de la investigación. En la comprobación final con materiales escolares se observa que los personajes secundarios contienen elementos interesantes asociados a ellos. Las madres, brujas, hadas y otras mujeres jóvenes (femeninos), y los príncipes, reyes o padres, consejeros o escuderos y villanos (masculinos) se definen en relación con el patrón de manera menos ajustada, pero aportan notas de gran valor para el estudio.

El sexismo no suele expresarse a través de un único elemento, por ejemplo 'ser cándida' sino que el personaje suele estar atribuido con un repertorio de ingredientes sexistas. Sin embargo, puede ser que algunos elementos como los rasgos "ser bella", en sí mismos generen una forma diferente de sexismo que el mostrado en una conducta de la protagonista, suscitando una deseabilidad en la persona espectadora diferente y trate de imitarla. En este sentido, nuestro estudio observa que los estereotipos pueden trasmitirse también por la condición de héroe o heroína, tal y como apunta (Monleón, 2016), y no únicamente por sus cualidades sexistas.

Además, en la fase de validación es necesario considerar si además de los elementos sexistas hay elementos del comportamiento de género (Pérez, 2006: 21-26, Colas, 2007) que por su ausencia representan aquello que no es deseable, en tanto explican un perfil antagónico que define lo que no es "ser mujer" o no es "ser hombre". Por ejemplo, las jóvenes que

representan un personaje malvado son feas, cantan mal, y no saben cocinar (hermanastras de Cenicienta). En este sentido, se piensa que, abordando este enfoque en una nueva investigación y definiendo este perfil antagonista, se podría obtener una batería mucho más ajustada que prediga el sexismo también a través de aquellos elementos que definan lo que no es ser femenina o masculino.

En el diseño de la herramienta se ha recurrido a versiones de clásicos infantiles por ser reflejo de estereotipos que describen la esencialidad sexista de "ser mujer" y "ser hombre". Partir de personajes que reflejan perfiles en esencia sexistas ha sido vital para crear un patrón genérico, aunque se reconoce que estos responden a los valores de una cultura occidental y de raza caucásica. Se tiene en consideración que en la actualidad la representación del ser mujer y ser hombre en los cuentos e imágenes son más diversos, lo que da lugar a la aparición de protagonistas de otras razas y culturas.

Asimismo, como línea futura de investigación es necesario redefinir los objetivos del estudio para que persigan la validación del instrumento, se apuesta por determinar el valor de las categorías y elementos para predecir el sexismo, y se confirma la necesidad de completar esta investigación de diseño y exploratoria con una segunda fase que implemente una metodología cuantitativa, incluyendo un análisis factorial que valore la consistencia interna de las diferentes categorías de la escala, la correlación entre las dimensiones que estructuran la escala y la predictibilidad de cada ítem. Estos planteamientos, completarían la investigación que en esta fase iniciática se ha centrado en construir los patrones sexistas con la intención de crear una herramienta que además de detectar el sexismo, permita la reflexión y el aprendizaje docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adame, A. (2019). Redes sociales más usadas en el mundo hispano: tips para crecer tu presencia y alcance social. Recuperado de http://bit.ly/2TBVRWE

Alcalá-Rodríguez, L. y Marfil-Carmona, R. (2016). Cultura visual y alfabetización mediática en educación infantil: las posibilidades del diálogo con imágenes. En R. Mancinas-Chávez (Eds.), Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y desarrollo social (pags.1240-1254). Egregius. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51487/Pages%20from%20978-84-945243-2-51-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14 (1), 43-51. https://www.researchgate.net/publication/268446797_El_reto_de_la_formacion_del_profesorado_para_la_igualdad

Barberá, E. y Cala, M. J. (2008). Perspectiva de género en la psicología académica española. Psicothema, 20(2), 236-242. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/23213/file_1.pdf?sequence=1

Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. Psychological Review, 88(4), 354-364. https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.88.4.354

Bem, S.L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. En R. A. Dienstbier y T. B. Sonderegger (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation 1984. Psychology and Gender (pags. 179-226). University of Nebraska Press.

Blanco, N. (2006). Materiales curriculares coeducativos. En Consejería de Educación, Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombre y mujeres en educación: H= M, (pags.73-84). Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroespre/documents/10306/1513789/Gu%C3%ADa+de+buenas+pr%C3%A1cticas+para+favorecer+la+igualdad+entre+hombres+y+mujeres

Blanco, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En A. Vega. (Ed), Mujer y educación. Una perspectiva de género (pags. 105 -116). Ediciones Aljibe

Bodelón, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? Anuario de la Facultad de Derecho, 26. 85-106.

Bouchat, K. G. (2019). Testing the Bechdel Test. University Honors Theses,714. 1-22

https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1834&context=honorstheses

Caballero, M. (15 de marzo de 2020). "¿Es tu historia machista? Guía para averiguarlo. Instintocineasta https://www.instintocineasta.com/blog-para-cineastas/es-tu-historia-machista-guia-para-averiguar-si-tu-pelicula-es-machista

Cala-Carrillo, M. J; Barberá, Ester. (2009). Evolución de la perspectiva de género en Psicología. Revista Mexicana de Psicología, 26(1), 91-101. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/58701/evolucion%20de%20la%20perspectiva.pdf?sequence=4&isAllowed=yhttps://idus.us.es/bitstream/handle/11441/58701/evolucion%20de%20la%20perspectiva.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Chacón, P. y Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(2) 1-17 https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/332

Del Moral, M., y Bermúdez, M. (2004). La migración de las mujeres desde la narración literaria a las películas de animación de Disney. Binaria, 4, 12-21.

Del Río, M y Román, M. (2005). Programación infantil de televisión: Orientaciones y contenidos prioritarios. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Instituto Oficial de Radio y Televisión. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1419_d_guia_infantil_IORTV.pdf

Díaz de Greñu Domingo, S., & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 20(1), 219-232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

De la Mata, C., Luque Salas, B. (2018). Programas de Orientación a Mujeres para la Inserción en el Mercado Laboral: De los Fundamentos Epistemológicos a la Transformación Social, International Journal of Sociology of Education, 7(3), 212-236. http://dx.doi.org/10.17583/rise.2018.3442

Denzin, N.K. (2000). The practices and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pags. 897-922). Sage Publications

Errázuriz, L., y Portales, C. (2014). Cultura visual escolar: Investigación de los muros de primero básico. Estudios pedagógicos XL, 40(2), 135-146. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300000

Flecha García, C. (2003). La mirada de las mujeres al mundo académico. Revista argentina de Sociología, 1 (1), 27-43. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64966/La_mirada_de_las_mujeres_al_mundo_academico.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Freitas, J. N., Rosenzvit, M., y Muller, S. (2016). Automatización del Test de Bechdel-Wallace. Ética y Cine Journal, 6(3), 35-39. https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/eticaycine/article/view/16498/16320

Freixas, A. (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. Apuntes de Psicología, 30 (1-3), 155-164. http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/402/322

González, C. (2013). Los cuentos de hadas y la representación social del rol de género en niñas y niños: ¿princesas o brujas? Revista géneros, (36), 151-156. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/84644/402-908-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García-Pérez,R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Olga Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. Cultura y educación, 23(3), 385-397. https://doi.org/10.1174/113564011797330298

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Aldine Press.

Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, 14(2), 195-207. https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18768

López, E. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. Interlingüística, 17, 630-639. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317475

Márquez, P. (2017). Estereotipos de género en cuentos infantiles tradicionales. Actas IX Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres, 461-488. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202351

Martínez, A., y Merlino, A. (2012). Normas de género en el discurso cinematográfico infantil: el eterno retorno del "final feliz". Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, (7), 79-97.http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/904

Martínez, S., Palau, P., y Pellicer, M.C. (2014). Instrumento de investigación para el análisis de las imágenes en la programación infantil de la televisión. Artseduca, (8), 62-77.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5443271

Monleón, V. (2018). "El malo de la película" Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney. Educación Artística Revista de Investigación, (9), 131-148 https://doi.org/10.7203/eari.9.12212

Olabuénaga, J.R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Deusto.

O'Meara, J. (2016). What "The Bechdel Test" doesn't tell us: examining women's verbal and vocal (dis) empowerment in cinema. Feminist Media Studies, 16(6), 1120-1123. https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1234239

Pedrosa, L. (2010). Socialización de la infancia en películas de disney/pixar y dreamworks/pdi: Análisis de modelos sociales en la animación. Prisma Social, (4), 1-20.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632429

Pérez, C., y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación, 627-636. https://www.uv.es/genero/_docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf

Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. ATLÁNTICAS–Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), 166-191. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6252693

Saneleuterio, E. y García-Torres, R. L. (2018). Algunos personajes Disney en la formación infantil y juvenil: otro reparto de roles entre sexos es posible. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, (13), 209-224. http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/5390

Saneleuterio, E., & López-García-Torres, R. (2019). Las películas de animación infantil en la actualidad: el hombre como contraejemplo. Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas, (55), 203-221. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.440

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publications.

Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9(1), 22-36. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331452

UNIVERSIDAD

DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BARRERAS Y PERCEPCIONES DE LAS ACADÉMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Rocío Diez Ros
Andrea Dominguez García
Universidad de Alicante, España

RESUMEN

La pirámide de la carrera universitaria muestra más mujeres que hombres en todos los niveles hasta llegar a la defensa de la tesis doctoral, una vez pasado ese momento, el panorama académico y laboral cambia drásticamente. El objetivo principal de la investigación consiste en analizar y conocer las barreras que encuentran las académicas de la Universidad de Alicante para ejercer la función docente, investigadora y de gestión. Como objetivos secundarios destacan: analizar la situación actual de las mujeres académicas e identificar las fortalezas y debilidades propias. Para ello se ha utilizado el método cualitativo mediante una entrevista semiestructurada abierta, la cual se divide en dos partes, una primera parte, que consta de una serie de cuestiones sociodemográficas y una segunda parte, que consta de nueve preguntas abiertas. En cuanto a las participantes, estas son 35 académicas de los diferentes centros de la Universidad de Alicante. La investigación se llevó a cabo en tres fases. En la primera fase, delimitamos el objeto de estudio, los objetivos de investigación y realizamos una revisión bibliográfica. En la segunda fase, se creó el instrumento de recogida de datos y se distribuyó a las participantes y en la tercera fase, se obtuvieron y analizaron los resultados, obteniendo así una serie de conclusiones. Los resultados obtenidos muestran que las académicas ven como barreras la falta de tiempo o la ausencia de dificultades. Como fortalezas destacan las características personales positivas y la experiencia laboral. En cambio, como debilidades destacan la situación laboral y las características personales consideradas negativas. Como conclusión destacamos que las académicas a pesar de detectar menores dificultades en su desarrollo profesional, siguen teniendo como barreras aspectos relacionados directamente con los estereotipos y roles de género impuestos por el sistema patriarcal.

PALABRAS CLAVE

Docencia Universitaria, Feminismo, Barreras de Género, Investigación, Universidad.

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable que en los últimos años se ha avanzado considerablemente en la igualdad entre mujeres y hombres. Es más, tal y como señala Escolano (2006) las mujeres han conseguido tener un papel cada vez más activo en la sociedad y en la vida pública. A pesar de ello, siguen encontrando una sociedad en la que la participación en las instituciones no es igualitaria.

Uno de los muchos espacios en los que la participación no es paritaria es el ámbito de la Educación Superior, en el que una vez superadas las barreras jurídicas que impedían el acceso de las mujeres e integrando la presencia femenina, siguen encontrándose barreras que afectan a dicho sexo.

Si atendemos a las diferentes estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación y Formación profesional durante el año 2017, se observa que el número de mujeres que acceden a los estudios de Máster es mayor que el número de hombres (M=103361), para seguidamente verse prácticamente igualado el número de ambos en los Estudios de Doctorado y finalmente, como las mujeres presentan un número mayor de Tesis Doctorales (M= 9093). Visto esto, resulta imposible negar que las se observa que las mujeres van en los primeros puestos hasta presentar sus tesis doctorales, una vez pasado ese momento, el panorama académico y laboral cambia drásticamente, tal y como se observa en el Personal Docente Investigador (PDI) y el Personal Empleado Investigador (PEI), el número de mujeres desciende considerablemente (M= 49660 y 88859), mientras que el número de hombres en dichos puestos sufre un ascenso notorio (H=70723 y 9615).

De igual manera, si nos fijamos en las estadísticas del Personal Investigador Docente (PDI) de la Universidad de Alicante, publicadas en la UA en Cifras en el año 2017, se observa que el número de hombres que ocupan cargos de PDI es mucho mayor que el número de mujeres. Tal es el caso que suena extraño que el PDI de la Universidad de Alicante está compuesto por 2079 hombres (60.7%) y 1342 mujeres (39.2%). Si nos fijamos también, destaca que únicamente haya 61 catedráticas (6.9%) de universidad frente a 194 catedráticos de universidad (14.4%).

Esto tendría una clara explicación, ya que según Valpuesta (2002), García & Anguita (2003), la historia de la universidad es la historia de una institución cimentada en el patriarcado, la cual ha sido tradicional y mayoritariamente dirigida por hombres, ya que histórica y culturalmente eran el sexo destinado a ocupar el espacio público y por tanto las organizaciones, mientras que por otra parte, las mujeres debían dedicarse exclusivamente a tareas de cuidado, quedando relegadas al ámbito doméstico. Si los hombres ocupaban la esfera pública, las mujeres en cambio ocupaban la esfera privada, ya que estaban destinadas a ocuparse de las tareas del hogar y tanto de la crianza como de la educación de los hijos e hijas. Es más, los hombres tuvieron un interés específico por mantenerlas alejadas de la universidad, ya que según ellos si las mujeres accedían al conocimiento podrían representar una amenaza para la sociedad, negándoles así el acceso a la formación y al conocimiento.

No fue hasta finales del siglo XIX como señala De la Cruz (2002), cuando se matriculó la primera estudiante en la universidad española, pero otros fueron los casos de mujeres que se disfrazaban de hombres para poder acceder a la universidad. Desde ese momento, las mujeres se fueron incorporando progresivamente a los estudios universitarios, esta feminización se dio hace ya unos años hasta nuestra década en que las mujeres estudiantes de Grado, Máster y Doctorado son una cifra superior respecto a sus compañeros hombres.

Por tanto, resulta fundamental hacer una revisión bibliográfica de las barreras que encuentran las académicas en su día a día para desarrollar sus funciones, así como las fortalezas y debilidades que perciben las académicas para ejercer el liderazgo en una institución como la universidad.

Existen muchos tipos de barreras, por ejemplo, para Matus-López & Gallego-Morón (2015) el "Techo de Cristal", expresión denominada por el feminismo en la década de 1980, puede considerarse como un conjunto de barreras de diferentes tipologías que se interponen entre las mujeres y su carrera laboral. El "Techo de Cristal" también es denominado por otros autores como Heward (1996) y Estebaranz (2004) como "Suelo Pegajoso", ya que las mujeres permanecen estáticas en los niveles

más bajos de la pirámide laboral y no se les permite que accedan a posiciones de niveles superiores. Por otra parte, autores, como Estebaranz (2004) diferencia entre barreras personales (algunas características de la subjetividad femenina), de aprendizaje (bajas expectativas, miedo al éxito, poca seguridad en sí mismas o no desean el poder) y de creencias o estereotipos (los hombres son mejores directivos, y las mujeres priorizan las relaciones personales y las responsabilidades familiares). Mientras que en 1977 Nicolson estableció tres tipos de barreras como son las barreras estructurales visibles (son las más visibles al estar establecidas y formar parte integral de las disposiciones organizativas), barreras invisibles (recogidas bajo la expresión de "techo de cristal") y barreras inconscientes (barreras internas a las propias personas que evidencian la fuerza del sistema de creencias de género).

A pesar de las barreras que pueden encontrar las académicas, hay mujeres que acceden a puestos de poder y responsabilidad, rompiendo en parte el "techo de cristal" mediante la sobreelección y el esfuerzo académico, según Escolano (2006). En cambio, existen mujeres que no están dispuestas a renunciar a metas personales lo cual dificulta enormemente la conciliación de la vida laboral y de la vida personal, por lo que no pueden romper el "techo de cristal".

Retomando la idea de las mujeres que llegan a la cima de la pirámide profesional, estas continúan siendo consideradas una excepción, por lo que son más visibles en la sociedad, ya sea positiva o negativamente. Según autores como García, Salas & Gaviria (2017), el liderazgo se distingue por las cualidades de cada género, mientras los hombres poseen agresividad, templanza, control, dominación, ambición e individualismo, las mujeres tienen un liderazgo emocional y menos agresivo o según Bradich & Portillo (2005), más humano, flexible, basado en la intuición y en el trabajo en equipo.

Por tanto, resulta muy complicado que las académicas superen las barreras mencionadas anteriormente si a esto se le suma el tipo de liderazgo masculino y las prácticas que ejercen los hombres. Un ejemplo de ello es que según Escolano (2006) los hombres se organizan en grupos que siempre están formados por hombres, que se reparten ellos mismos el

poder según los intereses del grupo. Para las académicas resulta casi imposible acceder a círculos de poder androcéntricos, por lo que generalmente huyen de estos grupos y por tanto de los círculos de poder y de decisión.

A pesar de como se ha mencionado anteriormente que es casi imposible que las mujeres accedan a puestos de poder y decisión en los últimos años ha ido aumentando gradualmente el número de rectoras y decanas, siempre muy por debajo del número de rectores y decanos. Estos casos pueden servir, por un parte, como modelos para otras académicas y, por otra parte, se observa que estas decanas o rectoras han accedido a puestos de poder mediante diferentes tipos de conductas y actitudes, lo cual ha sido denominado por autores como Baxter & Lasing (1983) como el "Síndrome de la Abeja Reina", es decir, mujeres en cargos de poder que tratan compañeras de menor rango más crítica respecto a sus compañeros hombres.

Otro estudio que merece ser mencionado, De la misma forma, Acker & Dillabough (2007), analizaron las Facultades de Educación de la Universidad de Ontario (Canadá), entre el periodo comprendido de 1960 a 1990, observando cómo las diferencias de género han influido en la trayectoria laboral de las académicas. De la misma forma, destaca la investigación en universidades norteamericanas llevadas a cabo por Krefting (2003), en la que se destacaba la escasa presencia de las académicas en los cargos más importantes, ya que estos estaban ocupados por el género masculino. También, se observan diferentes estudios realizados en Reino Unido, como son los de Bagilhole & Goode (2001), Knights & Richards (2003) y Ledwith & Manfredi (2000), los cuales muestran que en las condiciones laborales no existe paridad, ya que prevalece el modelo de organización masculino.

La posición que ocupan las mujeres en la carrera académica también ha sido objeto de estudio en España. Investigaciones en las que se muestra que conforme las mujeres van ascendiendo en su carrera académica en la Universidad, desciende el número de estas en los cargos de responsabilidad y gestión. En primer lugar, nos gustaría mencionar la investiga-

ción de Lozano, Iglesias & Martínez (2014), la cual, a partir de un estudio cualitativo, tiene como objetivo principal, indagar sobre las percepciones profesionales de las mujeres académicas de la Universidad de Alicante, en cuanto a sus experiencias con sus mentores y redes departamentales se refiere. Además de los estudios de Almarcha et al., (2001), López de la Cruz (2002), Osca & Martínez-Pérez (2004), Tobío (2007), Izquierdo (2008), Montes & Groves (2016), entre otras investigaciones. De la misma manera, también destaca la investigación de García de León & García de Cortázar (2001), en la que se aborda la carrera académica desde una perspectiva de género, observándose diferencias en cuanto al género se refiere, en relación a sus objetivos, preocupaciones y proyectos profesionales, en los que el género masculino se muestra con mucha más seguridad a la hora de alcanzar sus metas en la carrera académica respecto el género femenino, el cual tenía en cuenta cuestiones como la maternidad.

2. OBJETIVOS

Con este trabajo nos planteamos conocer las percepciones de las académicas de la Universidad de Alicante en relación a las barreras o dificultades que encuentran para desarrollar su trabajo. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo principal, analizar y conocer las dificultades de las mujeres académicas en la universidad española en referencia a la integración, promoción y la responsabilidad de gestión.

Como objetivos secundarios, podemos citar analizar la situación actual de las mujeres académicas en la universidad española, conocer las causas de la masculinización académica, detectar y conocer qué diferencias de oportunidades perciben las profesoras desde su condición de género a lo largo de su carrera profesional, identificar las fortalezas y debilidades propias, así como las satisfacciones y frustraciones percibidas o no en función del género para ejercer las funciones docentes, investigadoras y de gestión, así como conocer cuáles son las valoraciones del profesorado femenino acerca de la relación con sus compañeros hombres e investigar en qué modo las académicas perciben y defienden posturas equitativas.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología utilizada, el método cualitativo ha sido el seleccionado para llevar a cabo la presente investigación, como es sabido es considerado como un proceso interpretativo de investigación, el cual según Creswell (1998) usa diferentes metodologías o técnicas, como bien pueden ser la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía o el estudio de casos, para analizar una problemática humana o social. En la investigación cualitativa, el investigador o la investigadora adquiere un rol basado en examinar las palabras o ideas y a partir de ellas obtener unos resultados y conclusiones. Además, existen otros autores como Olabuénaga (2012), que opinan que la metodología de investigación cualitativa tiene como objetivo principal conocer la realidad desde dentro, estudiando y analizando los distintos significados de los elementos que a su vez forman un conjunto sistemático.

3.1. Descripción del contexto y de las y los participantes

La investigación se ha desarrollado en la Universidad de Alicante (España), concretamente con las académicas de distintas centros y áreas de conocimiento (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Derecho, Facultad de Educación, Facultad de Filosofía y Letras y Escuela Politécnica Superior) de la propia universidad, pudiendo conocer y analizar las barreras que encuentran las académicas de distintos campos de conocimiento.

Las participantes de esta investigación son 35 académicas de la Universidad de Alicante, de las cuales 3 participantes (11.4%) están adscritas a a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 3 participantes (8.5%) pertenecen a la Facultad de Ciencias, 10 participantes (28.6%) pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Salud, 2 participantes (5.7%) pertenecen a la Facultad de Derecho, 6 participantes (17.1%) pertenecen a la Facultad de Educación, 9 participantes (25.7%) pertenecen a la Facultad de Filosofía y Letras y 1 participante (2.8%) pertenece a la Escuela Politécnica Superior.

Atendiendo a la edad de las participantes, 6 participantes (17.1%) tienen de 26 a 35 años, 15 participantes (42.9%) tienen de 36 a 45 años y, por otra parte, 14 participantes (40%) tienen entre 46 y 55 años.

Por lo referente a la categoría profesional de las académicas, 9 participantes (25.71%) son Profesora Titular, 9 participantes (25.71%) son Profesora Asociada, 6 participantes (17.17%) son Ayudante Doctora, 5 participantes (14.30%) son Contratada Doctora, 2 participantes (5.71%) Catedrática de Universidad, 2 participantes (5.71%) son Ayudante LOU, 1 participante (2.86%) Personal Docente Investigador y 1 participante (2.86%) es Investigadora Postdoctoral Senior. Como se observa dichas participantes tienen un nivel de estudios alto, ya que son profesoras asociadas, doctoras o catedráticas de diversos campos del conocimiento como se ha mencionado anteriormente.

3.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información que se ha empleado en esta investigación es una entrevista semiestructurada abierta.

El instrumento se divide en dos partes, en primer lugar, una parte relacionada con cuestiones de tipo sociodemográfico, como bien pueden ser la edad, la categoría profesional o el área de conocimiento y una segunda parte, la cual consta de 9 preguntas abiertas, relacionadas con los objetivos de investigación, como por ejemplo, preguntas en relación con las fortalezas que tienen las académicas para ejercer las funciones docentes, investigadoras y de gestión, debilidades a la hora de realizar funciones docentes, investigadoras y de gestión, dificultades oportunidades formativas docentes, investigadoras o de responsabilidad de gestión, masculinización de la universidad española, desigualdad en puestos de responsabilidad y gestión, renuncias personales para alcanzar metas profesionales, facilidades del género masculino en la carrera académica, relación con compañeros y conductas y actitudes sexistas percibidas.

El muestreo seleccionado en esta investigación, es un muestreo estratégico o intencional, ya que la selección responde a criterios acordes con los objetivos de la investigación.

3.3. Procedimiento

La investigación que se presenta se ha desarrollado en tres fases. En la primera fase, la fase de preparación, se estableció el objeto de estudio, así como los objetivos que se pretendía alcanzar al realizar la investigación, por lo que se realizó una búsqueda bibliográfica sobre las barreras y desigualdades que encuentran las académicas para desarrollar sus funciones. En la segunda fase, la fase de desarrollo, se diseñó el instrumento de recogida de datos, en este caso una entrevista semiestructurada abierta, se seleccionaron como participantes a las académicas de las distintas facultades de la Universidad de Alicante y posteriormente se distribuyó dicha entrevista a las participantes. En la tercera fase, una vez se obtuvieron los resultados, se procedió al análisis de estos, para ello, se analizaron de forma cualitativa, codificando las respuestas en categorías y a su vez, en códigos y subcódigos con frecuencias relativas y absolutas. El análisis de estos resultados hizo posible que se llegase a una serie de conclusiones, posibilitando así la redacción del informe final de investigación, para posteriormente compartirlo con la comunidad académica y educativa, así como con el público en general interesado en la materia.

4. DISCUSIÓN

Por lo referente a la discusión de los resultados obtenidos, las dificultades o barreras que encuentran las académicas, así como las fortalezas y debilidades están completamente relacionadas con las barreras que defienden autores como Estebaranz (2004) o Nicolson (1977). Este último estableció tres tipos de barreras como son las barreras estructurales visibles (son las más visibles al estar establecidas y formar parte integral de las disposiciones organizativas), barreras invisibles (recogidas bajo la expresión de "techo de cristal") y barreras inconscientes (barreras internas a las propias personas que evidencian la fuerza del sistema de creencias de género). Si clasificamos las dificultades o barreras de Nincolson (1977) con las dificultades señaladas por las académicas, se observa que la situación laboral, la situación laboral de personas con discapacidad o la falta de recursos serían barreras estructurales visibles, mientras que la experiencia laboral, la formación o las características personales, serían

barreras invisibles, así como la conciliación familiar-laboral, la discriminación por género o las relaciones negativas, serían barreras inconscientes.

Las participantes son capaces de valorar tanto sus fortalezas como sus debilidades a pesar de las dificultades encontradas, que generalmente están vinculadas a la tradición histórico-cultural, tal y como señalan Valpuesta (2002) y García Anguita (2003) al recordar que la historia de la universidad es la historia de una institución cimentada en el patriarcado, la cual ha sido tradicional y mayoritariamente dirigida por hombres, ya que histórica y culturalmente eran el sexo destinado a ocupar el espacio público y por tanto las organizaciones, mientras que por otra parte, las mujeres debían dedicarse exclusivamente a tareas de cuidado, quedando relegadas al ámbito doméstico.

Entre las fortalezas que las participantes reconocen, destacan la experiencia y la capacidad de trabajo relacionadas fundamentalmente con la formación académica y, en consecuencia, con las perspectivas conceptuales. Ello puede corroborarse observando las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación y Formación profesional durante el año 2017, en las que se percibe claramente como el número de mujeres que acceden a los estudios de Máster es mayor que el número de hombres (M=103361, H=86782), para seguidamente verse prácticamente igualado el número de ambos en los Estudios de Doctorado y siendo finalmente las mujeres quienes presentan un número mayor de Tesis Doctorales (M= 9093, H=8193). Otro aspecto considerado por las participantes como fortaleza son las características personales, las cuales hacen referencia a la personalidad de las académicas, ya que como señala Escolano (2006), las participantes se encuentran en una sobreeleción y sobreesfuerzo académico constante.

Por lo referente a las debilidades, la ausencia de experiencia en el ámbito laboral universitario y por tanto, el desconocimiento, es considerado una debilidad para las participantes, y es que si anteriormente se mencionaba que en la pirámide de la carrera universitaria, el género femenino va en los primeros puestos hasta presentar sus tesis doctoral, una

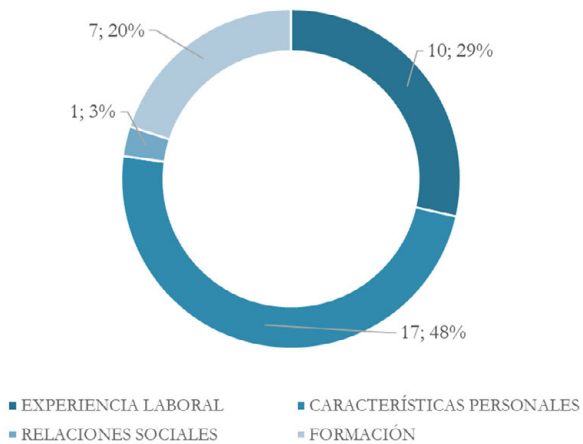
vez pasado ese momento, el panorama académico y laboral cambia drásticamente, ya que en cuanto al Personal Docente Investigador (PDI) y al Personal Empleado Investigador (PEI) se refiere, el número de mujeres desciende considerablemente (M= 49660 y 8859), mientras que el número de hombres en dichos puestos sufre un ascenso notorio (H=70723 y 9615). Otra debilidad que se asocia significativamente con la ya mencionada, es el sistema de méritos que permite la promoción en la Educación Superior, en el cual se deben de superar una serie de requisitos, que en muchos casos son incompatibles con la carga de trabajo o con la conciliación laboral-familiar, por lo que, en ocasiones, las académicas renuncian o bien a la proyección familiar/conciliación familiar, o al tiempo libre o al desarrollo profesional.

Por otra parte, en cuanto a las dificultades destacan la conciliación laboral-familiar mencionada en el párrafo anterior, la cual está íntimamente relacionada con la falta de tiempo. Según Valpuesta (2002) y García Anguita (2003), si los hombres ocupaban la esfera pública, las mujeres en cambio ocupaban la esfera privada, ya que estaban destinadas a ocuparse de las tareas del hogar y tanto de la crianza como de la educación de los hijos e hijas y aunque parece que la sociedad ha avanzado mucho, muchas mujeres ejercen una doble jornada laboral, ya que después de salir del entorno laboral, llegan a sus hogares y continúan con tareas domésticas, cuidado de menores o de personas dependientes. Por este motivo resulta fundamental fomentar la corresponsabilidad y la conciliación laboral-familiar o prácticas más flexibles que permitan acabar con barreras como la falta de tiempo o la falta de tiempo. Además de estas dificultades, las académicas también destacan como una dificultad las relaciones sociales y es que no debemos olvidar el tipo de liderazgo masculino y las prácticas que ejercen los hombres. Según Escolano (2006) los hombres se organizan en "Old Boy's Club", grupos de hombres en los que ellos mismos se reparten el poder. Para las mujeres académicas resulta casi imposible acceder a círculos de poder androcéntricos, por lo que generalmente huyen de estos grupos y por tanto de los círculos de poder y de decisión.

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a las fortalezas percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante, debilidades percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante y barreras percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante para ejercer la función docente, investigadora y de gestión.

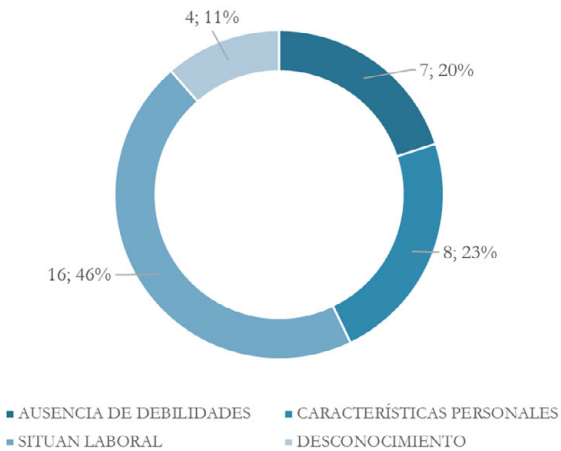
Figura 1: Fortalezas percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante



Fuente. Elaboración propia

La Figura 1 relacionada con las "Fortalezas percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante", las académicas destacan con un 48% (N=17) las fortalezas relacionadas con las características personales, con un 29% (N=10) las académicas destacan las fortalezas relacionadas con la experiencia laboral, con un 20% ((N=7) las académicas destacan las fortalezas que hacen referencia a la formación académica y con un 3% (N=1) las académicas destacan las fortalezas relacionadas con las relaciones sociales.

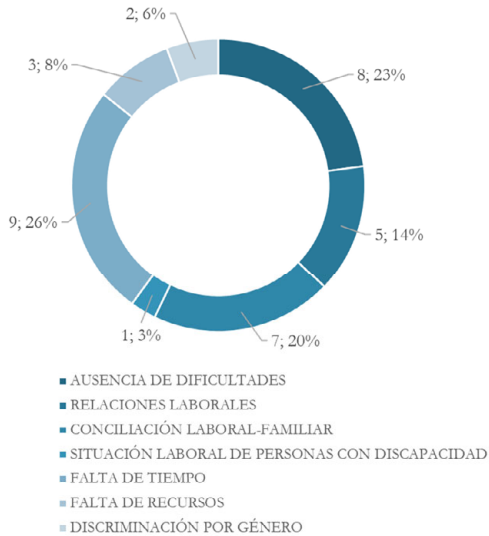
Figura 2: Debilidades percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante



Fuente. Elaboración propia

La Figura 2 relacionada con las "Debilidades percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante", las académicas destacan con un 46% (N=16) las debilidades relacionadas con la situación laboral que tienen actualmente, con un 20% (N=8) las académicas destacan las debilidades relacionadas con las características personales, con un 20% (N=7) las académicas destacan la ausencia de debilidades y con un 11% (N=4) las académicas destacan las debilidades relacionadas con el desconocimiento de la materia que imparten.

Figura 3: Barreras percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante para ejercer la función docente, investigadora y de gestión



Fuente. Elaboración propia

La Figura 3 relacionada con las "Barreras percibidas por las académicas de la Universidad de Alicante para ejercer la función docente, investigadora y de gestión", las académicas destacan con un 26% (N=9) las barreras relacionadas con la falta de tiempo, con un 23% (N=8) las académicas destacan la ausencia de dificultades o barreras, con un 20% (N=7) las académicas destacan como barreras la conciliación laboral-familiar, con un 14% (N=5) las académicas destacan como barreras las relaciones laborales, con un 8% (N=3) las académicas destacan como barreras la falta de recursos, con un 6% (N=2) las académicas destacan como barreras o dificultades como la discriminación por género y con un 3% (N=1) las académicas observan como barreras la situación laboral de personas con discapacidad.

6. CONCLUSIONES

Una vez analizados y discutidos los resultados, en este apartado se presentan las conclusiones a las que se ha llegado una vez realizada la investigación.

El hecho de que la Educación Superior no sea un espacio paritario, tal y como se observa en los datos publicados por diferentes organismos, es indudablemente fruto de la tradición histórico-cultural en la que se basa la sociedad patriarcal en la que vivimos. No debe olvidarse que el patriarcado, tiene una imagen muy concreta y específica del género femenino, la cual se basa en que las mujeres deben estar relegadas de la esfera pública, quedando en un segundo lugar como es el hogar, dedicándose exclusivamente a las tareas en el mismo y a la crianza de los hijos e hijas. En el caso de las mujeres que luchan contra este sistema, estas deben lidiar con los estereotipos y roles impuestos a su género, no solamente por parte de los varones sino también por parte del propio género femenino, en el que aún es frágil la sororidad.

Para que la sociedad académica y universitaria pueda contribuir a la consecución de Educación Superior paritaria, es urgente y necesario que aumente el porcentaje de mujeres académicas en puestos de responsabilidad y de gestión, aumentando así las rectoras, decanas, vicedecanas, directoras de departamento, directoras de área y profesoras. De esta manera, podrán ser mentoras y referentes tanto de su alumnado femenino como de las próximas generaciones de académicas.

Por otra parte, resulta fundamental observar las fortalezas que perciben en sí mismas las académicas de la Universidad de Alicante. Fortalezas relacionadas con las características personales consideradas como positivas o las relacionadas con el trabajo y el conocimiento, como la experiencia laboral y la formación académica. En cambio, las debilidades que perciben en sí mismas las académicas están más vinculadas a aspectos que no pueden controlar o manejar por sí mismas. Un ejemplo de estas debilidades serían la situación laboral que viven las académicas, las características personales consideradas como negativas por ellas o el desconocimiento de materias que imparten o el funcionamiento de las mismas.

Además, destacamos que las académicas, a pesar de detectar menores dificultades en su desarrollo profesional ya que en ocasiones niegan que existan dificultades siguen percibiendo como barreras aspectos relacionados directamente con los estereotipos y roles de género impuestos por el sistema patriarcal. Un ejemplo de ello son las barreras relacionadas con la falta de tiempo, la conciliación laboral-familiar, las relaciones laborales, la falta de recursos o la discriminación por género. Barreras que denotan como las académicas se desenvuelven en ambientes laborales impregnados de estereotipos y roles de género, tal y como se mencionaba anteriormente. Por este motivo, consideramos necesario la promulgación de leyes en materia de conciliación y corresponsabilidad que mitiguen barreras como la falta de tiempo o la conciliación laboral-familiar, no solo para las académicas sino para toda la sociedad, con el fin de hacerla más igualitaria.

Atendiendo a las limitaciones de la investigación, es necesario mencionar la dificultad de acceso a las participantes. Por todos y todas es sabido la cultura de investigación que se da en la Educación superior, pero a pesar de esta cultura investigadora es cierto que muchas académicas no quieren dar su opinión o explicar sus vivencias en temas relacionados con la desigualdad de género que perciben en su entorno laboral universitario. Como consecuencia de esta limitación surge una estrechamente relacionada, como es el caso de la escasez de participantes que han colaborado en esta investigación.

Por otra parte, respecto a las implicaciones, destacamos esta investigación como una aportación sobre la situación laboral y personal de una parte de académicas de la Universidad de Alicante, ya que aquí no solo se analizan las barreras que encuentran para desarrollar sus funciones, sino que también se analiza cómo se perciben a sí mismas las académicas al reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades.

En resumen, esta investigación lo que ha pretendido es conocer las percepciones de una parte de las académicas de distintos centros de la Universidad de Alicante, para resaltar qué dificultades laborales encuentran en su día a día y, por otra parte, qué fortalezas y debilidades perciben en

sus personas. A través de esas barreras y percepciones podemos conocer mejor la desigualdad de género en la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acker, S., & Dillabough, J. A. (2007). Women "learning to labour" in the "male emporium": Exploring gendered work in teacher education. Gender and Education, 19(3), 297–316. Recuperado de https://tinyurl.com/y4taqu3u

Almarcha, A., Cristóbal, P., Fernández, M., Arias, M. A., & Domínguez, M. (2001). Cambio y desigualdad en la Universidad actual: el avance de las mujeres. En R. Radl (Ed.). Cuestiones Actuales de Sociología del Género. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Bagilhole, B., & Goode, J. (2001). The contradiction of the myth of individual merit, and the reality of a patriarchal support system in academic careers: A feminist investigation. European Journal of Women's Studies, 8(2), 161–180. Recuperado de https://tinyurl.com/y3l7h2zx

Baxter, S., & Lansing, M. (1983). Women and politics: The visible majority. (University of Michigan Press. (ed.)).

Bradich, & Portillo. (2005). El Liderazgo Femenino (existe?!). Temas de Management, I, 15–19.

Creswell, J. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. Qualitative Health Research, 9(5), 711.

De la Cruz, L. (2002). La presencia de la mujer en la universidad española. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 4, 291–299.

Escolano, E. (2006). Discriminación en un medio meritocrático: las profesoras en la universidad española. Revista Mexicana de Sociología, 68(2), 231–263. Recuperado de https://tinyurl.com/yydaejwb

Estebaranz, A. (2004). Observatorio e-Igualdad. Córdoba: Diputación de Córdoba.

García De León, M.A A, & García De Cortázar, M. (2001). Las Académicas. Profesorado Universitario y Género. Instituto de La Mujer, n.° 72. Madrid.

García, C., & Anguita, R. (2003). Las mujeres en los sistemas universitarios. Perspectivas actuales. Las mujeres en la Universidad de Valladolid (Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial (ed.)).

García, Salas, & Gaviria. (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. AD-Minister, 31. Recuperado de https://tinyurl.com/y3424w6h

González, A. M. (2009). La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades. Revista CTS, 4(12), 31–54.

Heward, C. (1996). Women and careers in higher education: What is the problem? In Breaking boundaries: Women in higher education.

Izquierdo, M. J. (2008). Androcentrismo y promoción de las mujeres en la universidad.. En C. Díaz y E. Carantoña (Eds.). Mujeres en la alta dirección. La carrera profesional de las mujeres en la empresa, la administración y la universidad. (pp. 69–79). Madrid: Instituto de la Mujer.

Knights, D., & Richards, W. (2003). Sex Discrimination in UK Academia. Gender, Work & Organization, 10, 213–238. Recuperado de https://tinyurl.com/y4jy020q

Krefting, L. A. (2003). Intertwined discourses of merit and gender: Evidence from academic employment in the USA. Gender, Work and Organization, 10(2), 260–278. Recuperado de https://tinyurl.com/y3ajx8vt

Ledwith, S., & Manfredi, S. (2000). Balancing gender in higher education: A study of the experience of senior women in a "new" UK university. European Journal of Women's Studies, 7(1), 7–33. Recuperado de https://tinyurl.com/y2rwdzw8

López de la Cruz, L. (2002). La presencia de la mujer en la universidad española. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 4(4), 291–299. Recuperado de https://tinyurl.com/y6outfl7

Lozano, I., Iglesias, M. J., & Martínez. (2014). La presencia de las académicas a lo largo de la historia en la Educación Superior española. Académicas, 5(3), 204–216.

Matus-López, M., & Gallego-Morón, N. (2015). Techo de cristal en la Universidad. Si no lo veo no lo creo. Revista Complutense de Educacion, 26(3), 611–626. Recuperado de https://tinyurl.com/y3pjfwmg

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-2017.Recuperado de https://tinyurl.com/yyrswv3a

Montes, E., & Groves, T. (2016). Mujeres académicas y el reto de la internacionalización. Innovación Educativa. https://doi.org/10.15304/ie.26.3677

Nicolson, P. (1997). Poder, género y organizaciones: ¿se valora a la mujer en la empresa? (Narcea (ed.).

Osca, A., & Martínez, M. (2004). El éxito profesional desde una perspectiva de género: propuesta de un modelo. Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de La Federación Española de Asociaciones de Psicología, 57(2), 193–208.

Tobío, C. (2007). Sociología del género y sociología de la mujer. En M. Pérez Yruela (Eds.), La sociología en España. (pp. 305–322). Madrid: Federación Española de Sociología y Centro de Investigaciones Sociológicas.

Universidad de Alicante. (2019). La UA en cifras 2019, Anuario estadístico de la Universidad de Alicante). Recuperado de https://tinyurl.com/y3f7kwad

Valpuesta, R. (2002). Mujer y universidad. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 4(11). Recuperado de https://tinyurl.com/y3mgms54

Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto.

DE LOS MÁRGENES AL AULA: SALVANDO LA BRECHA DIGITAL Y DE GÉNERO EN LAS ASIGNATURAS DE LOS GRADOS DE FILOLOGÍA[72]

Dra. Miriam Borham-Puyal
Dr. Daniel Escandell-Montiel
Dra. Rebeca Hernández Alonso
Dra. Milagro Martín-Clavijo
Dr. Juan Manuel Martín Martín
Marta Bernabéu Lorenzo
Universidad de Salamanca, España

RESUMEN

Numerosas voces en diversos ámbitos educativos han apuntado la necesidad de fomentar una práctica docente en la enseñanza de la literatura que sea inclusiva y desarrolle competencias centradas en la visión del mundo de los estudiantes, dando visibilidad a voces y discursos reprimidos u olvidados, así como a nuevas formas de literatura de la era digital. Así, por una parte, se hace indispensable abordar la brecha de género que todavía se percibe en los programas de literatura, frecuentemente diseñados en torno a una obsoleta concepción del canon; una brecha o percepción que puede extenderse a lo que el alumnado lee fuera del aula. Por otra, es posible al mismo tiempo desarrollar competencias digitales especialmente relevantes en una era definida por la omnipresencia tecnológica.

En este contexto, las propuestas contenidas en el presente capítulo persiguen promover no solo la capacidad crítica del alumnado en su reflexión sobre la representación de esas voces femeninas en sus carreras y su ocio, sino también la del profesorado sobre sus prácticas docentes y las omisiones que todavía existen. Además, pretende hacerlo poniendo a disposición de profesorado y alumnado las opciones que ofrecen las nuevas tecnologías.

[72] Este capítulo forma parte del Proyecto de Innovación Docente "De los márgenes al aula: salvando la brecha digital y de género en las asignaturas de literatura de los grados de Filología" (ID 2020/134), concedido por el Vicerrectorado de Docencia y Evaluación de la calidad, Universidad de Salamanca y del cual todos los arriba firmantes son participantes.

PALABRAS CLAVE

Escritoras, Literatura, Canon, Competencia Digital, Formación Docente.

INTRODUCCIÓN

A estas alturas, no es necesario reivindicar que cualquier canon, incluso el controvertido listado de Harold Bloom, es un corpus personal que refleja nuestra concepción de la sociedad y la cultura, o que se vincula a los valores imperantes en la sociedad del momento (Cerrillo, 2013, pp. 19, 24). Tampoco hace falta insistir en que el canon es cambiante, o que el debate en torno a él ha reivindicado la importancia de la contextualización de la valoración de esa obra, de la sociología de la literatura, de la historia del libro y del pensamiento (2013, p. 23). En el contexto educativo, cada programa de una asignatura de literatura es un canon, y su formación es responsabilidad del profesorado (2013, p. 30).

Los valores, los criterios que determinan esos nombres y obras que se presentarán ante los estudiantes como representativos y paradigmáticos conforman el llamado *canon o currículo oculto*. Ese currículo oculto tiene un claro sesgo de género (López-Navajas, 2014; Maceira Ochoa, 2005): la ausencia de las mujeres en los programas de literatura supone la sutil transmisión de unos determinados valores, de "un código de símbolos sociales que comportan una determinada ideología sexista, no explícita pero más eficaz que si así lo fuera" (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014, p. 160).

En la reflexión sobre el canon oculto que puede existir en la enseñanza, y sobre la ampliación o actualización de este, tanto los espacios de educación superior como el desarrollo de la competencia digital pueden resultar de especial importancia, puesto que "la realidad del aula educativa es un entorno inmejorable para realizar acciones que promuevan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y desde donde acometer actividades innovadoras a través de las TIC como herramienta y/o metodología de enseñanza y aprendizaje" (Pedrera y Revuelta, 2015, pp. 132). Especialmente si consideramos que el alumnado universitario de

hoy será el personal docente de mañana, con aptitudes y actitudes transmitidas que comunicarán a su vez a nuevas generaciones de estudiantes en diversas etapas educativas.

En este sentido, la competencia digital se concibe como algo más que alfabetización tecnológica, entendida como la capacidad de emplear estos dispositivos de manera competente. La auténtica competencia digital es ser capaz de darle un uso práctico y crítico a esta tecnología. Como bien indicaba Feito Alonso, los niveles de esta competencia se deben definir en función del "producto", del "saber hacer", no solo en función del mero "dominio de la herramienta" (2006, p. 85). Y ese producto puede ponerse en relación con el fomento de unos necesarios hábitos de investigación, pero también, al favorecer el uso del espacio digital, en los márgenes de los programas oficiales —o de los "poderes hegemónicos", como los denomina Feito (2006, p. 80)—, el "saber hacer" podría suponer un aumento de la capacidad crítica y de pensamiento autónomo, si se orienta correctamente.

En una época digital y multimedia, con estos parámetros ya asentados y naturalizados, se abre la posibilidad de cuestionar el "concepto clásico de literatura" y su pedagogía (Bobadilla, 2009, p. 20), al proponer "modelos culturales alternativos" que "implican una redefinición de las formas del discurso y [...] una nueva lente bajo la cual contemplar un repertorio cultural desde una perspectiva diferente" (Vouillamoz, 2000, p. 132, en Bobadilla 2009). Parte de ese cuestionamiento puede orientarse a evidenciar ausencias y a la incorporación de nuevos contenidos que incluyan el patrimonio literario, cultural y social de las mujeres, y su concepción como agentes creadores (Bartomeu, 2006, pp. 132-33). Así, tanto las autoras como las narrativas digitales tienen el potencial de abandonar los márgenes e instalarse en los nuevos cánones literarios que, cambiantes y sensibles a su tiempo, los docentes concebimos para nuestras asignaturas.

2. OBJETIVOS

Partiendo de las reflexiones anteriores, los objetivos que se marcaba nuestro proyecto podrían resumirse en dos grandes bloques. Primero,

conocer la realidad de nuestro alumnado; y, segundo, estimular la reflexión sobre aspectos esenciales en su formación como filólogos/as: la naturaleza del canon, los diversos criterios excluyentes que se han empleado a lo largo de la historia, el papel de la literatura como vehículo de conocimiento y análisis sociológico, y la riqueza que aportan esas voces silenciadas. Así, estos macro-objetivos se concretaron en los siguientes:

1. Conocer los hábitos de lectura analógica y digital del alumnado y el lugar que las obras escritas por mujeres ocupan en ellos.
2. Conocer la percepción que el alumnado tiene de la presencia y relevancia de las escritoras en las asignaturas de literatura dentro de diversos grados de Filología que actualmente se imparten.
3. Fomentar entre el alumnado la reflexión sobre el canon, el conocimiento de nuevas autoras y la riqueza literaria.
4. Reflexionar sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías y las narrativas digitales como herramientas para superar la brecha digital y de género en la formación universitaria.

En otras palabras, se pretende, en primer lugar, sondear la competencia digital de nuestro alumnado en lo referente no solo a los dispositivos tecnológicos que emplean en su día a día, sino también a los usos que les dan. Junto a esto, y para poder alcanzar los objetivos siguientes, el trabajo procura también averiguar hasta qué punto las redes sociales forman parte de su realidad cotidiana. Además, se busca conocer su actitud frente a posibles omisiones en sus programas de estudio, y si esto se corresponde con la percepción que tienen más allá de las aulas, en su interacción online y entendiendo el medio digital como un espacio relevante para la creación, diseminación e intercambio de ideas u artefactos culturales. En este sentido, es necesario retomar la famosa máxima de la presentificación enunciada por Goldsmith (2005): lo que no existe en el entorno digital, simplemente no existe.

En segundo lugar, el mero conocimiento sin acción no serviría de nada, por lo que el siguiente bloque de objetivos se propone emplear esta información como base para diseñar estrategias y recursos para las aulas de

filología con la intención de abrir un diálogo con los estudiantes en torno a las obras escritas por mujeres, su relevancia y los motivos por los que han caído en el olvido. Más aún, estos recursos no se quedan en el entorno analógico, sino que se conciben para espacios digitales, con el doble objetivo de salvar la brecha de género, y también la digital. En el planteamiento de este objetivo, se busca desarrollar una mayor competencia digital en el sentido anteriormente mencionado: unas habilidades que van más allá de las capacidades técnicas, y que incluyen perspectivas aplicadas, sociales y éticas (Castaño, 2006, p. 68), dando lugar no solo a consumidores pasivos de contenidos, sino a usuarios (y creadores) activos.

Finalmente, al desarrollar estos recursos en un contexto multidisciplinar se pretende que sean fácilmente extrapolables a otros grados, otros programas. En esta línea, el objetivo final del proyecto, que va más allá de lo planteado en la presente contribución, es poder proporcionar foros de reflexión interdisciplinares para docentes. En ellos, sería posible realizar propuestas metodológicas para consolidar programas de estudios literarios y culturales con representación equitativa por sexos que recuperen voces y textos esenciales para la historia de la literatura y para el desarrollo de competencias trasversales esenciales, como el respeto a la diversidad y la no discriminación por razón de sexo. Además, son diversos los estudios independientes que llevan a concluir que buena parte del profesorado en diversas etapas educativas, o bien siente reticencia a emplear ciertas aplicaciones digitales en el aula, incluso como complemento a la formación impartida en la misma (Feito Alonso, 2006, pp. 78-9; Orellana et al., 2004), o bien cree que tiene una competencia digital todavía limitada o insuficiente en parámetros esenciales para su aplicación docente, lo que en consecuencia impide en ocasiones su uso pedagógico (Hall et al., 2014; Muñoz y Cubo, 2019, p. 233). Esta competencia está en constante mejora gracias a los programas de formación del profesorado y al entusiasmo autodidacta de muchos/as docentes, pero no siempre existe con antelación a su incorporación al puesto docente, como sí ocurre con el alumnado, ya nativos digitales. Más aún, en el caso del personal docente, la competencia digital se define por el

saber, el *saber hacer* y el *querer hacer*; es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes que sean capaces de promover un aprendizaje donde la tecnología sirva para enriquecer la experiencia de aprendizaje, y también su propio desarrollo profesional:

> Digital Literacy refers to the skills, attitudes and knowledge required by educators to support learning in a digitally-rich world. To be digitally literate, educators must be able to utilise technology to enhance and transform classroom practices, and to enrich their own professional development and identity. The digitally literate educator will be able to think critically about why, how and when technology supplements learning and teaching (Hall et al., 2014)

Debido a la importancia que tiene no solo la habilidad de los docentes, sino también su actitud en la incorporación de las TIC (Álvarez et al. 2011), a medio y largo plazo se busca, asimismo, facilitar formación para docentes en el área de literatura sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías y las narrativas digitales, creando foros donde se intercambien experiencias en torno a ellas como herramientas para superar no solo la brecha digital, sino también la de género en la formación universitaria.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos descritos, el trabajo se ha desarrollado en dos fases. Una primera fase se ha centrado en el diseño de una encuesta para recabar datos sobre los hábitos lectores analógicos y digitales del alumnado y su percepción de la presencia de mujeres en los programas de literatura de diversos grados que se imparten en la facultad de Filología.

Aprovechando el paquete de servicios de Google con el que cuenta la Universidad de Salamanca y la circunstancia de que el alumnado está familiarizado con sus herramientas, la encuesta se elaboró haciendo uso de la herramienta gratuita Google Forms. Esta herramienta resulta particularmente útil por la posibilidad de exportar los datos directamente a un archivo de hoja de cálculo (compatible con Excel), así como de copiar los gráficos que genera automáticamente y que permiten un análisis rápido y visual de los resultados. El enlace a la encuesta se compartió a

través del aula virtual de Studium (así se denomina la instalación de Moodle de esta institución), en las diversas asignaturas. El profesorado explicó la naturaleza y finalidad del estudio en clase, y en las asignaturas con un número reducido de estudiantes ofreció 10 minutos para su realización en el aula a quien quisiera participar. Antes de contestar a la encuesta, el alumnado pudo encontrar una explicación sobre el proyecto en el que se enmarca, así como información sobre el carácter anónimo de sus respuestas y sobre la política de privacidad de la Universidad de Salamanca.

La encuesta consta de 22 *items* de naturaleza variada (opción múltiple, respuesta abierta, etc.), que responden a diversos aspectos: 1) su uso de las redes sociales y su conocimiento sobre narrativas digitales; 2) su percepción de las escritoras en el entorno digital; 3) su percepción de la presencia de escritoras en los programas; 4) su opinión sobre la necesidad de incorporar más mujeres y nuevas narrativas digitales en los programas de los grados. Esta encuesta se envió a revisores no vinculados al proyecto para que aportaran su juicio de expertos. Con su retroalimentación se aplicaron algunos cambios en la formulación de alguno de los elementos sobre los que se preguntaba para ganar claridad.

La muestra ha estado formada por 90 discentes que pertenecen a diversas titulaciones, todas ellas impartidas en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca: Grado en Estudios Ingleses, Grado en Estudios Portugueses y Brasileños, Grado en Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas, Grado en Estudios Alemanes, Grado en Estudios Italianos, y Grado en Filología Hispánica. Las asignaturas escogidas para recoger la muestra vienen determinadas por la docencia asignada a los miembros del proyecto, ya que, por el calendario establecido en la memoria, debía tratarse de asignaturas que se impartieran en el primer cuatrimestre y que permitieran tener los resultados antes del comienzo de la fase de formación del profesorado, prevista para el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021. Estas asignaturas están claramente orientadas al estudio de la literatura en todos los casos: así pues, se ha realizado en materias obligatorias tales como *Clásicos de la Literatura Portuguesa I, Metodología de la Enseñanza de la Literatura Alemana, Literatura Alemana del*

Realismo hasta nuestros días, Literatura Italiana I y *II,* y también en materias optativas como *Modelos Literarios del Romanticismo Europeo* e *Introducción a la literatura infantil y juvenil en lengua inglesa*.

Una segunda fase ha consistido en emplear la información recogida para diseñar propuestas para visibilizar a autoras y sus textos en las aulas, empleando las TIC y las narrativas digitales como parte de esta renovación pedagógica. Solo se presentan dos propuestas específicas que se ha establecido que servirán como base para los posteriores seminarios de intercambio de experiencias docentes y formación TIC, actividades planteadas en la fase final del proyecto en el que se enmarca esta contribución.

4. RESULTADOS

Los resultados son de carácter descriptivo y están estructurados siguiendo el orden de los *items* que se encuentran incluidos en el cuestionario, aunque se ha incidido en aquellos que resultan de especial relevancia para la presente contribución.

Han contestado 90 estudiantes, de los cuales un 83,3% eran mujeres y un 16,7%, hombres. Esto refleja la realidad de las aulas de los estudios filológicos, donde un elevado porcentaje del alumnado es femenino. En cuanto al rango de edad, hay una amplia horquilla: de los 17 (1) a los 33 (1) años, aunque la mayoría de la muestra se encuentra en la franja de edad de los 19 a los 21 años. Esto se debe a que la muestra ha recogido alumnado desde primero hasta cuarto.

En lo referido a los dispositivos tecnológicos que poseen, la gran mayoría dispone de un ordenador portátil (98,9%) y de un móvil (97,8%), frente a un porcentaje menor que indica la posesión de una tableta (40%), una consola (26,7%), un ordenador fijo (8,9%), un lector de libros electrónicos (1,1%) o un reloj inteligente (1,1%). En cuanto al uso mayoritario que dan a su ordenador, destaca consultar su correo (97,8%), buscar información (95,6%) y dedicarlo al ocio, por ejemplo, con el visionado de series o películas (96,7%). Otras actividades incluyen comunicarse a través de diversas herramientas de videoconferencia, realizar compras, jugar a videojuegos, o coger apuntes. Sin embargo, al preguntar al alumnado por el uso dado a su móvil, las actividades se inclinan de forma

significativa hacia el ocio y la vida personal: comunicarse por WhatsApp (98,9%), llamar y recibir llamadas (94,4%), hacer videollamadas (83,3%), tomar y enviar fotos (91,1%), hacer uso de las redes sociales (88,9%) o jugar a videojuegos (28,9%). No obstante, también hay un notable uso de este dispositivo para buscar información (85,6%) y leer noticias (83,3%), lo que demuestra que complementa su uso del ordenador y hay una mayor exposición a la información contenida en entornos digitales, así como una mayor inmediatez en su interacción con ella. Por tanto, se cumple la previsión de que un móvil se sitúa como un dispositivo de pantalla secundaria en relación con el ámbito de la productividad.

A continuación, se diseñó una batería de preguntas para conocer su frecuencia de uso de las redes sociales. Aquellas más empleadas a diario son WhatsApp (95,6%) e Instagram (72,2%), mientras que un porcentaje significativo ni siquiera emplea Twitter (41,1%) o Facebook (58,9%). Aun así, un 33,3% reconoce emplear el primero a diario, por lo que su uso parece dividirse bastante. Entre las otras redes sociales que se mencionan en las respuestas libres (como Pinterest, Snapchat, TikTok y YouTube), ninguna consigue un porcentaje significativo, aunque las personas que las emplean lo hacen con relativa frecuencia.

Las narrativas digitales más conocidas son los blogs (71,1%) y literatura a través de tuits (51,1%). En las redes sociales, el 87,8% es consciente de la presencia de mujeres y un 55,1% sigue a alguna escritora a través de ellas. La mayoría son autoras en castellano, tanto jóvenes (como Elvira Sastre, Bebi Fernández, e incluso *influencers* que han escrito su primer libro), como consolidadas (p.ej. Almudena Grandes, Julia Navarro, Laura Gallego, Isabel Allende y en lengua inglesa J.K. Rowling, entre otras). En su respuesta al *item* 17 ("¿Crees que las escritoras tienen la misma visibilidad en las redes sociales que los escritores?"), la muestra estuvo repartida: un 47,2% afirma que "En general, no"; un 39,3% opina que "En general, sí"; mientras que el resto se muestra indeciso, indiferente o matiza que depende del país.

En cuanto a las asignaturas centradas en los contenidos literarios de sus respectivos grados, un 56,2% considera que en general las escritoras no

tienen la misma presencia que los escritores; un 28,1% afirma que depende mucho del profesorado y de la asignatura; un 13,5% cree que sí están representadas de manera igualitaria. A pesar de esto último, un 92,2% afirma que deberían tener más presencia en los programas de literatura.

Con relación a las nuevas narrativas, el 78,9% cree que deberían ser parte de su formación académica. Solo un 6,7% opina que no, mientras que el resto matiza su inclusión, alegando la necesidad de valorar su relevancia literaria o social, la adaptación metodológica que supondría, o sugiriendo que su lugar estaría en una optativa dedicada a ellas y no integradas en otras asignaturas.

Con estos datos, se concluye plantear actividades en torno a los blogs y la escritura a través de Twitter, ya que son las formas de narrativa digital más conocidas, y de Instagram, la red que aglutina al mayor número de estudiantes. Además, tomando en consideración los usos que hacen de sus dispositivos móviles y en aras a mejorar sus competencias de empleo crítico, el cuerpo docente puede plantear combinar la creación de estas narrativas con una búsqueda de información concienzuda. A continuación, se proponen dos modelos de actividades que pueden servir como punto de partida para desarrollar otras similares en la Educación Superior.

El blog se ha establecido como un recurso didáctico para trabajar la expresión escrita y el debate, aumentar la motivación y sensación de comunidad, y aportar autenticidad al trabajo del alumnado (Araujo, 2014, p. 7; Miceli et al, 2010; Mompean, 2010). La tarea que se plantea con esta herramienta busca reproducir el diario personal de una autora, centrado en sus experiencias educativas y profesionales, sus éxitos y obstáculos, las críticas recibidas y las alabanzas, su opinión sobre su carrera, sobre otros autores o sobre su propia producción. Para ello se plantea una actividad previa de investigación. De esta manera crearían una *faction*, una ficción basada en hechos, donde realidad y literatura se dan la mano indistintamente, en la que sus dotes de investigadores/as digitales y de creadores/as de contenido deben converger. Asimismo, esta personifica-

ción o *suplantación* fomenta una aproximación más empática, una identificación con la *otra,* la escritora que se enfrenta a la discriminación o la incomprensión, al mismo tiempo que se desarrolla una búsqueda exhaustiva que lleve a conocer más esas voces perdidas, siempre empleando herramientas digitales (repositorios, bases de datos, webs institucionales, etc.).

Al considerar un aspecto más práctico, la plataforma Moodle, que emplean la mayoría de las instituciones españolas, permite a través de la subida de pequeños textos o vídeos crear un blog o diario personal que ha demostrado resultar útil en las asignaturas de literatura en Filología (Borham-Puyal y Olmos-Migueláñez, 2014). En concreto, y pensando únicamente en las tipologías de actividades y recursos que se instalan por defecto sin valorar *plugins* o personalizaciones adicionales de la plataforma Moodle, el recurso "Libro" en su modalidad de "Porfolio" permite crear un recurso en formato de libro con páginas de texto y otro contenido multimedia que el alumnado puede usar como repositorio final de todas sus entradas. Por supuesto, la opción de "Wiki" puede trasladar esto a un enfoque colaborativo general o por grupos de estudiantes predefinidos. En cualquiera de los casos, el personal docente diseña el recurso y el alumnado lo llena de contenido. Sin requerir el mismo nivel de diseño previo, las tareas "Base de datos" o "Glosario" —igualmente disponibles por defecto en Moodle— podrían adaptarse a este formato de porfolio, donde cada estudiante va añadiendo entradas a su blog personal donde asume la "voz" de la autora y le da visibilidad.

Tabla 1. Propuesta de tareas con blogs o *vlogs*

Autoras	Tareas previas	Tareas TIC	Retroalimentación y evaluación	Objetivos
Cualquier autora de la que se conserven obras literarias y otros escritos, y de la existan reseñas o biografías, que permitan indagar más en su carrera literaria.	Cada estudiante escoge a una autora del programa o el periodo estudiado de un conjunto ofrecido por el/la docente.	Blog o Vlog (vídeo blog, por ejemplo, a través de YouTube): Confesiones literarias. Cada vlog serializa la carrera y los logros de cada autora.	Sesión de retroalimentación conjunta en clase: ¿Es como imaginábamos? ¿Han sabido captar la realidad del contexto? ¿Qué te ha sorprendido de ella? ¿Qué opinas de su obra y sus circunstancias?	Mejorar la expresión escrita u oral. Fomentar el diálogo e intercambio de opiniones. Conocer autoras y la brecha de género.

El diseño de tareas que buscan un enfoque motivador, y en ocasiones una reflexión de género, con Twitter no es nuevo (Borham-Puyal, 2019; Noguera, 2015; Saneleuterio, 2018); sin embargo, tomando estas experiencias previas como modelo, también es posible plantear cómo una actividad así podría fomentar asimismo esa empatía ya mencionada. En este caso, la actividad no giraría en torno a una autora individual, sino a una comunidad de escritoras en la que los diversos grupos de estudiantes crearían el perfil de Twitter de una de ellas y tendrían que interactuar celebrando los hitos, alabando las obras de otras compañeras, haciendo una crítica constructiva, exponiendo los prejuicios a los que están sometidas, y reproduciendo algunas de las más famosas reivindicaciones de estas autoras (incluso empleando sus propias palabras). De nuevo, si tomamos como ejemplo la literatura en lengua inglesa, dos grupos de escritoras británicas en momentos claves, las Bluestocking (s. XVIII) y las Nuevas Mujeres o escritoras de finales del XIX, servirían para que el alumnado entendiera sus logros, así como el contexto social y las luchas que se reflejan en sus obras. En la literatura en español un paradigma de un grupo literario femenino que no ocupa el mismo lugar que sus compañeros de letras en los programas serían las Sinsombrero (s. XX), por ejemplo. En literatura italiana el estudio de las escritoras y artistas futuristas es fundamental para entender de forma amplia el contexto histórico, político, social y cultural en el que se introduce el movimiento y las implicaciones que este tiene. En el caso de Alemania, la República de Weimar fue el marco en el que se implantó un modelo de mujer urbana e independiente (Neue Frau) para el que fue determinante la influencia norteamericana. En este contexto tuvo lugar la eclosión de numerosas autoras que escribían sobre la nueva realidad, y alimentaban así las demandas de un numeroso público.

En el caso de Instagram, se crearía un perfil de cada autora. En este caso, la reflexión iría más orientada a esas autoras como iconos: ¿Por qué reconocemos a algunas y a otras muchas no? ¿Qué factores más allá de lo literario han intervenido para que algunas sean fácilmente identificables y otras no? Esto abre la puerta al debate sobre los criterios comerciales o culturales, más allá del valor literario. Además, aporta una reflexión so-

bre imperialismo cultural que determina el contexto de nuestros estudiantes: los discentes pueden reflexionar sobre por qué figuras anglosajonas como Jane Austen o las hermanas Brontë son universalmente reconocidas, por encima de grandes escritoras italianas, alemanas, portuguesas, españolas, etc.

Tabla 2. Propuesta de tareas con Twitter e Instagram

Lecturas y autores/as	Tareas previas	Tareas TIC	Retroalimentación y evaluación	Objetivos
Grupos de autoras coetáneas, formaran grupos o movimientos reconocidos o no	Por grupos, se reparten las diversas autoras. Cada grupo debe investigar la obra literaria, cartas, artículos, de su autora, así como su relación con las otras.	Twitter. Juego de rol. Cada uno crea un perfil de su personaje, con una descripción e imagen acorde a la autora. El/la docente establece el primer mensaje y a raíz de ese los grupos interactúan online. El profesorado u otros alumnos pueden actuar como críticos o moralistas de la época, presentando argumentos que cada grupo debe rebatir como lo haría su autora.	Sesión de retroalimentación conjunta en clase: ¿Han sabido captar la realidad del personaje? ¿Se han destacado los logros de cada autora? ¿Podríamos considerar la producción de estas autoras un hito en la historia de la literatura, qué aportan en el canon de clase? ¿Qué opinas de los argumentos/criterios que se esgrimían contra la obra de estas autoras?	Mejorar la capacidad crítica y de búsqueda online, mejorar la expresión escrita, la capacidad de síntesis y argumentación. Fomentar el diálogo e intercambio de opiniones. Conocer autoras y la brecha de género en sus diversos contextos pasados o presentes.
		Crear un perfil de Instagram, donde se desarrollen stories, se compartan fragmentos de obras, imágenes de las autoras, etc.	¿Reconoces su rostro y sus obras? ¿Qué autoras han alcanzado un estatus icónico? ¿Por qué? ¿Está siempre centrado en su obra o hay otros valores culturales y comerciales en juego?	

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estos resultados, todavía tentativos, permiten formular las siguientes conclusiones:

- En general, el alumnado es activo en redes sociales y es consciente del lugar que las mujeres ocupan en ellas.
- En general, el alumnado percibe falta de visibilidad de las mujeres en los grados de Filología.
- En general, el alumnado desea una mayor presencia de literatura escrita por mujeres.
- En general, el alumnado ve como algo positivo la incorporación de las nuevas narrativas digitales al currículo.

Aunando estas consideraciones, a la vista de los resultados y de la existente literatura previa, es posible afirmar que las propuestas didácticas basadas en el empleo de las nuevas tecnologías en el aula pueden contribuir a salvar esta doble brecha, al acercar las nuevas herramientas digitales a las aulas universitarias e incorporar una formación en la competencia digital entendida como el uso productivo y crítico que se hace de ellas, en este caso para poner en evidencia la ausencia de escritoras en nuestros programas y recuperar su figura y su obra.

Sin embargo, esto no está exento de dificultad. Este cambio metodológico requiere adaptarse a un alumnado cuyas costumbres digitales están en constante transformación (p.ej. la caída de Facebook y el aumento del uso de Instagram), así como formar a un profesorado que no es nativo digital. También hay que superar prejuicios sobre el canon literario (oculto), analógico y todavía mayoritariamente masculino.

En conclusión, esta primera etapa del proyecto ha hecho posible el objetivo de conocer mejor las habilidades y percepciones del alumnado de Filología, así como plantear una serie de potenciales recursos para trabajar en el aula en lo relativo al canon que ofrecemos a nuestro alumnado y las voces que se nos ha impedido escuchar. Solo queda esperar que las siguientes etapas avancen hacia el objetivo de unas aulas y programas más inclusivos. También en lo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I., y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente: estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (35), a160. https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.416

Araujo Portugal, J.C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (49), a282. https://doi.org/10.21556/edutec.2014.49.227

Bartomeu Martínez, A. (2006). La alfabetización digital, una herramienta para la equidad. En R. Casado (Coord.), Claves de la alfabetización digital (pp. 129-133). Editorial Ariel.

Bobadilla, C. A. G. (2009). Apreciaciones en torno al canon literario y los procesos de formación en literatura. Revista Ideales, 3(3). Recuperado de http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/968

Borham-Puyal, M. (2019). Salvando la brecha digital y de género: la escritura digital y la inclusión de las autoras en el canon. En J. A. Cordón, C. A. Scolari, D. Escandell (Eds.), Lectoescritura digital (pp. 133-140). Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/lectoescritura-digital/investigacion-educativa/22961

Borham-Puyal, M, y Olmos-Migueláñez, S. (2014). Enhancing the Competency-based Approach to Learning in Literary Studies: Strategies and Resources. En J. Raez (Ed.), Digital Competence Development in Higher Education (pp. 125-144). Peter Lang.

Castaño Collado, C. (2006). Alfabetización digital, inclusión y género. En R. Casado (Coord.), Claves de la alfabetización digital (pp. 67-76). Editorial Ariel.

Cerrillo Torremocha, P.C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. Quaderns de Filologia. Estudis literaris, (18), 17-31. https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289/

Feito Alonso, R. (2006). Alfabetización digital: un nuevo paradigma pedagógico. En R. Casado (Coord.), Claves de la alfabetización digital (pp. 77-97). Editorial Ariel.

Goldsmith, K. (2004). If it doesn't exist on the Internet, it doesn't exist. Writing University of Pennsylvania. Recuperado de http://writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/if_it_doesnt_exist.html

Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project. Research in Learning Technology, (22): 21440. http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.21440

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Revista de Educación, 363, 282-308.

Lorrent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado Palma, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. Cadernos de pesquisa, 44 (151), 156-175. https://doi.org/10.1590/198053142752.

Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. Revista de Estudios de Género, 21, 187-227. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402107

Miceli, T., Murray, S. V. y Kennedy, C. (2010). Using an L2 blog to enhance learners' participation and sense of community. Computer Assisted Language Learning, 23(4), 321-341. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.495321

Mompean, A. R. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a foreign language. ReCALL: Journal of Eurocall, 22(3), 376-395. doi:10.1017/S0958344010000200

Noguera, I. (2015). Rediseño de dos asignaturas incorporando el juego de rol y Twitter para fomentar la motivación de los estudiantes. @tic. Revista d'innovació educativa, (14), 31-40. DOI: 10.7203/attic.14.4511

Orellana, N., Almerich, G., Belloch, C., y Díaz, I. (2004). La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración. Actas del V Encuentro Internacional Anual sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Educación, Virtual Educa. Recuperado de https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/630.pdf

Pedrera Rodríguez, I., y Revuelta Domínguez, F.I. (2015). Mobile Learning. Una propuesta de intervención para la igualdad de género en educación secundaria. Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 28, 129-143. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031699

Muñoz, E. y Cubo, S. (2019). Competencia digital, formación y actitud del profesorado de educación especial hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(1), 209-241. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9151

Saneleuterio, E. (2018). Perversión en la atribución de roles literarios: un enfoque didáctico integrador. Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital, 7 (1), 100-125. http://revistacaracteres.net/revista/vol7n1mayo2018/perversion/

Vouillamoz, N. (2000). Literatura e hipermedia: la irrupción de la literatura interactiva; precedentes y crítica. Paidós Ibérica.

ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS: PROTAGONISTAS DE SU PROPIO RECORRIDO ENTRE EL PIZARRÓN Y LA CUNA

Dra. Lourdes C. Pacheco Ladrón de Guevara,
Dra. María del Refugio Navarro Hernández
Mtra. Xóchitl Arreola Ávila
Universidad de Autónoma de Nayarit, México

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo discutir las representaciones sociales elaboradas por las académicas en la Universidad Autónoma de Nayarit en torno al trabajo laboral y familiar. La metodología fue cuanti-cualitativa; para la recolección de información cualitativa se aplicó una entrevista semiestructurada con la finalidad de establecer una comunicación con académicas que permitiera el diálogo entre entrevistada y entrevistadora a partir de preguntas indicativas. Las principales categorías guías de la entrevista se refirieron a las actividades llevadas a cabo para hacer posible el trabajo académico de la universidad y el trabajo del hogar, el tiempo dedicado a cada uno, la valoración de los aspectos simbólicos del problema de la investigación y la valoración de sí misma en ambos espacios. Aunque el presente documento se refiere a las representaciones de las académicas obtenidas a través de la técnica cualitativa, en algún tema se complementa con información obtenida a través de la técnica cuantitativa. En este sentido se estableció una cuota de 100 unidades muestrales a partir de los criterios de categoría laboral, estado conyugal, edad y dependientes. La aplicación de los cuestionarios de la muestra se realizó en las diversas áreas del conocimiento de la universidad, de manera proporcional. Los resultados muestran que las académicas se enfrentan a un escenario donde la identidad de la mujer se define a partir de los mandatos asignados por la sociedad patriarcal en torno a la maternidad, la crianza y el cuidado, pero la incorporación al trabajo universitario representa la posibilidad de pensarse más allá de ese mandato. La incorporación de las mujeres a las universidades ha dejado intacta la división sexual del trabajo, pero les ha agregado actividades. Se sugiere ampliar las investigaciones en torno a la universidad como institución capaz de diseñar una nueva distribución de responsabilidades familiares entre el personal académico, hombres y mujeres, para hacer posible la igualdad sustantiva.

PALABRAS CLAVE

Académicas, género, educación superior, igualdad, universidad

INTRODUCCIÓN

La participación masiva de las mujeres al ámbito laboral ha puesto en entredicho la asignación tradicional de las tareas de cuidado debido a que el trabajo fuera de casa de las mujeres se ha visto más como una *ausencia del hogar* que como un derecho de las mujeres a laborar. Esta valoración negativa del trabajo de las mujeres tiene como corolario la pregunta de quién debe hacerse cargo de las tareas de atención y cuidado. Esa pregunta adquiere pertinencia en la actualidad cuando las discusiones feministas han mostrado la falacia de la naturaleza de las mujeres vinculadas a la maternidad y la reproducción.

Efectivamente, el hogar como un lugar fuera del *logos* de la razón, lo extenuante del trabajo doméstico, los miembros de la familia como seres sin derechos, la obligación de las esposas de atender a familias numerosas fueron expuestas por John Stuart Mill (2010) en *El Sometimiento de la Mujer* en 1869. Junto con ello, diversas feministas (Amorós, 1991; Lagarde, 2003) han puesto de relieve la asignación de las mujeres a las tareas de **cuidado y reproducción** como parte de los mandatos de la sociedad patriarcal y develado el tratarse de una de las principales razones para excluir a las mujeres de los derechos humanos, la ciudadanía, el arte, el poder, la educación, el trabajo, etc., todos aquellos espacios y derechos obtenidos por los hombres y naturalizados como humanidad.

Lograr el reconocimiento del derecho al trabajo ha requerido, para las mujeres, equilibrar los ámbitos laboral y familiar, de tal manera que las tareas que tradicionalmente hacía, antes de trabajar, las siguiera haciendo después de la incorporación al ámbito laboral. Las mujeres han entrado al campo del trabajo fuera de casa sin que se transforme la asignación de tareas al interior del hogar, lo que a fines del siglo XX dio lugar a diversos estudios a partir de hacer evidente la realización de dos jornadas laborales: la del trabajo fuera de casa y la familiar. Esta última conceptualización fue central en los estudios sobre las mujeres, puesto

que las actividades del hogar se conceptualizaron como *trabajo* en general.

En México alrededor del 44% del profesorado de la educación superior es constituido por mujeres (INEGI, 2018). Esa incorporación de las mujeres al trabajo académico ha generado tensiones entre el trabajo académico y el trabajo asignado para las mujeres en el hogar, por lo que uno de los problemas a tratar es indagar sobre las tensiones ocasionadas para realizar ambas tareas por parte de las académicas universitarias en México.

Derivado de lo anterior, el presente documento discute las representaciones sociales elaboradas por las académicas en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). La información utilizada se basa en la investigación titulada *Armonización trabajo-familia como estrategia para construir relaciones libres de violencia en las IES del Pacífico Mexicano*, financiada por CONACYT en el Fondo SEP/SES-CONACYT.

Para realizar la recolección de información cualitativa se aplicó una entrevista semiestructurada con la finalidad de establecer una comunicación con académicas que permitiera el diálogo entre entrevistada y entrevistadora a partir de preguntas indicativas. Las principales categorías guías de la entrevista se refirieron a las actividades llevadas a cabo para hacer posible el trabajo académico de la universidad y el trabajo del hogar, el tiempo dedicado a cada uno, la valoración de los aspectos simbólicos del problema de la investigación y la valoración de sí misma en ambos espacios.

Las entrevistas se realizaron durante el ciclo escolar 2017-2018 en las distintas áreas de conocimiento de la UAN: Ingeniería; Biológico Agropecuaria; Salud y Nutrición; Sociales, Humanidades y Arte y Económico Administrativas. La transcripción y el análisis se realizaron de manera manual, especialmente por tratarse de un número muy pequeño de datos. Las características de las académicas entrevistadas se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Características de las académicas entrevistadas

Número	Edad	Pareja	Hijos/ as	Condición laboral	Antigüedad
Académica1	41	Sí	4	TC	16 años
Académica 2	26	Sí	2	Contrato	6 meses
Académica 3	53	Sí	2	TC	7 años
Académica 4	30	Sí	1	MT	2 años
Académica 5	32	Sí	0	TC	5 años
Académica 6	26	Sí	1	Contrato	6 meses
Académica 7	38	No	1	TC	13 años
Académica 8	50	No	2	TC	18 años

Fuente: Entrevistas a académicas de la UAN, ciclo escolar 2017-2018.

También se aplicó una encuesta que permitiera tener un panorama general de las condiciones de las mujeres en cuanto a la armonización de la vida laboral y familiar. La cuota se estableció en 100 unidades muestrales a partir de los criterios de categoría laboral, estado conyugal, edad y dependientes. La aplicación de los cuestionarios de la muestra se realizó en las diversas áreas del conocimiento de la universidad, de manera proporcional. Aunque el presente documento se refiere a las representaciones de las académicas obtenidas a través de la técnica cualitativa, en algún tema se complementa con información obtenida a través de la técnica cuantitativa.

1. LAS ACADÉMICAS DE LA UAN

La Universidad Autónoma de Nayarit, México se fundó en 1969; la participación de las mujeres en el ámbito académico de hombres y mujeres se distribuye de manera diferente en las áreas académicas, de acuerdo al tiempo de dedicación según corresponda a tiempo completo, parcial y por horas.

Cuadro 2. Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit por Área Académica según sexo. Ciclo escolar 2017-2018

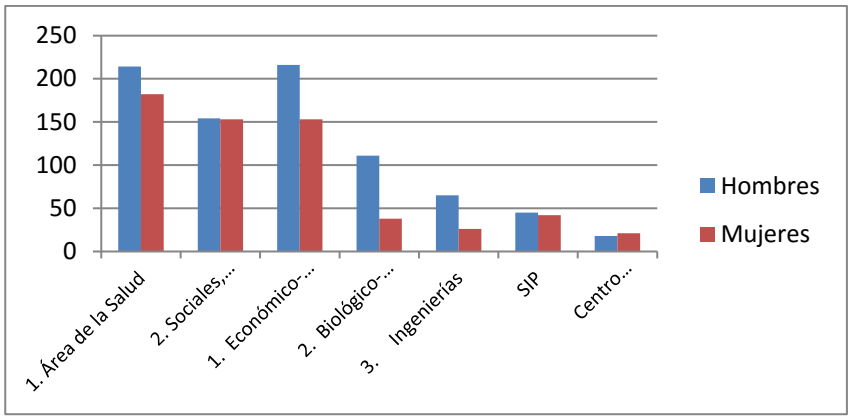
Áreas y centros Académicos	TOTAL		Sexo			
	No.	%	Hombres	%	Mujeres	%
Total UAN	1438		823		615	
1. Área de la Salud	396	100	214	54	182	46
2. Sociales, Humanidades, Arte	307	100	154	50.2	153	49.8
3. Económico- Administrativas	369	100	216	58.5	153	41.5
4. Biológico-Agropecuarias	149	100	111	74.5	38	25.5
5. Ingenierías	91	100	65	71.4	26	28.6
SIP*	87	100	45	51.7	42	48.3
Centro Multidisciplinario de Bucerías	39		18	46.2	21	53.8

*SIP: Secretaría de Investigación y Posgrado.
Fuente: UAN (2015) Nóminas del personal docente anualizado a diciembre 2017, recuperado de www.uan.edu.mx/d/a/sr/2018/avisos/NominaAnualizada2017_-_Docentes_-_Activos.pdf.

Una de las "revoluciones silenciosas" más prominentes en el siglo XX, fue la incorporación de la mujer a las aulas universitarias; hace cincuenta años era impensable el acceso de las mujeres a este nivel de estudios (Esteve, 2003). La creciente incorporación de las mujeres se muestra en los datos del ciclo escolar de estudio, del total de personal académico, el 57.3% son varones y el 42.7% son mujeres; la proporción docentes varones y mujeres es de alrededor de 1.3 varones por una mujer; la antigüedad promedio de las universitarias es de alrededor de diecisiete años. En relación al perfil PROMEP y SNI se encuentra una relación de una docente por tres docentes varones.

Las áreas con mayor proporción de hombres son el Área de Biológico-Agropecuarias y el Área de Ingeniería con el 74.5%, y el 71.4% respectivamente. En cuanto a las Áreas con mayor proporción de personal femenino son el Área de la Salud y el Área de Ciencias Sociales y Humanidades con el 46% y 49.8%. (Ver gráfica No. 1)

Gráfica 1. Personal académico por área del conocimiento



Fuente: UAN (2015) Nóminas del personal docente anualizado a diciembre 2017, recuperado de www.uan.edu.mx/d/a/sr/2018/avisos/NominaAnualizada2017_-_Docentes_-_Activos.pdf

1.1. Las relaciones familiares

Las relaciones familiares son parte constitutiva del conjunto de las relaciones sociales en la que se consolida la sociedad. Las relaciones familiares se encuentran en el centro de la construcción de las identidades femenina y masculina, y marca las formas diferenciadas en que tanto hombres como mujeres asumen los mandatos de participar en la sociedad, en los recursos disponibles y en el ejercicio del poder. La naturalización de las relaciones a través del matrimonio a lo largo del tiempo ha asignado lugares desiguales a hombres y mujeres.

La separación de las esfera privada y pública, donde la privada es para la mujer y la pública para los varones, naturaliza el acceso diferenciado a recursos y poder. Además de ello se establecen valores diferentes para ambos ámbitos, de tal manera que el familiar donde se realizan las tareas de cuidado de familiares y reproducción de la vida se desvaloriza, en tanto que el ámbito público donde se llevan a cabo las actividades económicas y de poder, se sobrevaloriza. Ello da como consecuencia que en todas las sociedades los varones se encuentran en ventaja respecto de las mujeres ya que ellos se apropian de la esfera de lo público, autojerarquizada como superior respecto del ámbito privado.

Debe tomarse en cuenta que las relaciones laborales fueron elaboradas a partir de las condiciones objetivas y subjetivas de los hombres. Por ello, se entenderá cómo tanto la normalidad de dichas relaciones como los marcos normativos que le son aplicables se refieren a un sujeto varón, cuya característica es que se encuentra ausente del trabajo familiar (Caamaño, 2011). Sin embargo, cuando las mujeres se incorporan al trabajo laboral, las condiciones del trabajador varón no se cumplen puesto que las mujeres han sido responsabilizadas socialmente para ser las organizadoras de los hogares, las principales responsables de la crianza de hijos e hijas y la persona en quien recae las tareas de cuidado a los miembros de la familia, lo cual incluye al propio varón a fin de que sea el trabajador ideal que requiere la producción.

Además de lo anterior, la subjetividad de las mujeres está íntimamente vinculada a la conyugalidad y maternidad (Lagarde, 2003), lo que va a marcar su tránsito en el ámbito laboral.

1.2. La Universidad Como Organización De Las Relaciones

La universidad, no obstante ser un lugar de discusión y reflexión de problemas sociales, ha sido poco capaz de construir nuevos entornos laborales para las mujeres. Ello se debe a que las universidades han sido insensibles al género, al tratar de manera no igualitaria a los trabajadores varones que a las mujeres.

Las universidades son organizaciones del espacio público ya que su origen se debe a una disposición jurídica que las regula. En este caso lo público no se refiere a pertenecer al Estado, en el sentido estrecho del término, sino ser parte de las instituciones donde se produce sentido social. Tampoco lo público se refiere a que sus miembros tengan como fin "actos de interés general o de servicio público" (Bourdieu, 1997), ya que al interior de la universidad se participa a partir de méritos individuales en climas de competencia y jerarquía. Lo público se refiere a la universidad como espacio social donde se interrelacionan hombres y mujeres y se generan vinculaciones de identidad y pertenencia.

Cada institución organiza las relaciones entre sus integrantes de acuerdo a los propósitos para los que ha sido creada: la familia, la empresa, la

iglesia, etc. La universidad es una organización de relaciones entre sus integrantes. La característica de esas relaciones es que tienen como propósito crear conocimiento nuevo (investigación científica), formar profesionales (docencia) y expandir la cultura (divulgación y extensión). De ahí la importancia de precisar cuál es la organización necesaria para llevar a cabo esas tareas.

A pesar de que existe consenso de que los propósitos de la universidad son básicamente los tres señalados anteriormente, la organización universitaria se ha convertido en un entramado de relaciones articuladas con una alta complejidad debido a la necesidad de 1) llevar a cabo las funciones como institución educativa, científica y cultural, 2) la conformación del personal académico como la población que lleva a cabo las metas de la institución, 3) la presencia del alumnado como los destinatarios de las funciones de formación universitaria, 4) la gobernabilidad y legalidad universitaria, 5) la vinculación con la sociedad, 6) las relaciones con el Estado, 7) las relaciones con los grupos de poder dentro y fuera de la universidad.

Al participar las mujeres en la organización universitaria, trasladan con ellas las relaciones de género construidas en el ámbito familiar y cultural. La organización universitaria se basa en esas relaciones asimétricas para establecer las pautas de relaciones de las mujeres y los hombres al interior de la universidad. Uno de los ejemplos más claros de ello son las dificultades de acceso de las mujeres a los cargos de poder al interior de las universidades: la elección de rectoras de universidades públicas autónomas de Entidades Federativas inició a principios del siglo XXI, constituyendo excepciones al largo predominio masculino en el primer cargo rectoral: Universidad Autónoma de Querétaro (M. en C. Dolores Cabrera Muñoz: 2000-2006) Universidad Autónoma de Tabasco (M. A. Candita Victoria Gil 2004-2012), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Dra. Silvia Figueroa Zamudio, 2007-2011), Universidad Autónoma de Quintana Roo (M. en C. Elina Coral Castilla 2011-2015), Universidad Veracruzana (Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González, 2013-2017).

Además de lo anterior, las universidades reproducen estereotipos de las tareas de cuidado ya que han carecido de políticas específicas que sobrepasen el otorgamiento de permisos laborales a las mujeres para atender los momentos del parto y la lactancia a las mujeres, desconociendo el ámbito de corresponsabilidad entre hombres y mujeres en la crianza, por lo que en la práctica reproducen la falta de condiciones igualitarias a fin de que las universitarias se desarrollen de manera profesional y puedan participar en los puestos de dirección de las Instituciones de Educación Superior (IES). Además de que ello, excluye a los varones universitarios de sus responsabilidades en la crianza y cuidado familiar. A lo anterior deben agregarse problemas de violencia de género en las universidades en aspectos de acoso laboral, amenazas de pérdida de empleo y discriminación en distintos ámbitos.

2. DE LAS TENSIONES

2.1. Entre el trabajo y el hogar

Las tareas de cuidado son parte fundamental de la vida humana, ya que todos los seres humanos requerimos ser cuidados en algún momento de la vida, sobre todo en la niñez, la vejez y las enfermedades, aunque también puede ocurrir en la etapa juvenil y adulta. En la sociedad contemporánea, la organización social de las actividades de cuidado ha sido asignadas a las mujeres dentro de patrones de desigualdad social. Contribuir a establecer nuevos modelos de cuidado impactará en el logro de objetivos relacionados con la realización efectiva de la igualdad al establecer nuevas condiciones para hacerla efectiva (Esquivel y otras, 2012).

Tanto hombres como mujeres nos reconocemos con y ante los otros; esta alteridad permite construir relaciones específicas, por lo que indagar cómo se representan las académicas los mandatos de la sociedad para el cumplimiento de los roles tradicionales permite acercarnos a las percepciones a través de las cuales habitan su mundo vinculando ambos espacios. El concepto de representaciones sociales (Moscovici, 1993) comprende una visión del mundo en correspondencia con el contexto social y cultural en que se habita (Bordieu y Passeron, 1981). Es socialmente elaborado y puede ser compartido total o parcialmente, se trata de la

conformación del sentido común (Schutz y Luckmann, 1993) con que se interpretan y autointerpretan las acciones de los sujetos (Vasilachis, 2003).

Para el caso de las mujeres, las representaciones sociales se encuentran dentro de una simbología caracterizada como patriarcal, debido al lugar preponderante que tienen los varones y las condiciones de subordinación, falta de poder, opresión y dependencia en que se encuentran las mujeres (Lagarde, 2003). Siguiendo a esta autora, la simbología de las mujeres se caracteriza porque se consideran privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, de la imposibilidad de gobernarse a sí mismas, de la incapacidad para decidir sobre los aspectos fundamentales que ocurren en sus vidas. Consecuentemente con lo anterior, las representaciones de las mujeres están atravesadas por el cumplimiento del deber femenino, centradas en el cuidado de la familia, la reproducción y las actividades que ello conlleva. Todo ello construido simbólicamente como la principal tarea de las mujeres, fuente de tensiones entre el trabajo y la familia.

A partir de las entrevistas realizadas, las principales tensiones identificadas en las relaciones de las académicas son:

2.1.1. Tensión trabajo-cuidado de los hijos.

El cuidado de los hijos/hijas responde a patrones sociales y culturales de relaciones entre los géneros, de tal manera que las mujeres asumen la responsabilidad de ese cuidado como una actividad natural de lo que significa tener hijos. Ese trabajo es reconocido como fuente de tensiones, puesto que las académicas comparan la situación de tener hijos/as con la época en que no tenían dependientes. Las voces de las académicas dicen:

> "Ahora con la bebé es algo estresante en el aspecto que la bebé demanda mucho tiempo y te hace una persona lenta, el cargar la silla para el carro, ir a hacer las compras y ese tipo de cuestiones. Cuando vamos a salir es de que: tú te quedas en el carro con la niña mientras yo hago todos los mandados o viceversa" (Académica 4, 2018).

La interiorización de los mandatos de género, la necesidad del cumplimiento de las responsabilidades asumidas, ocasiona que, en la percepción de las académicas, no se tiene el tiempo suficiente para atender a los hijos:

> "Que no me ajusta el tiempo que tengo que levantarme más temprano y me canso más rápido, porque tengo que atender en el trabajo y obviamente en la familia y que paso menos tiempo con mi hijo porque hay veces que tengo que trabajar en la tarde; como tengo otro trabajo informal, entonces pues, la tarde lo utilizo para hacer eso, llega un punto en el que pues no puedo atender a mi hijo como yo quisiera" (Académica 6, 2018).

El espacio laboral es también espacio para el cuidado de la hija, lo cual se realiza sin contar con las condiciones necesarias ya que no se han generado dinámicas de transformación de los espacios a partir de las necesidades de cuidado de las académicas-madres:

> "Los primeros dos años tuvo una nana, una persona que estaba a su cargo que la estaba cuidando mientras yo trabajaba, y de los tres años en adelante mis papas fueron los que me apoyaron; ella estaba en la guardería, entonces este apoyo era durante las tardes, y los fines de semana, obviamente, estaba conmigo. Ahora que conforme ha avanzado en edad y está en primaria, yo la llevo a la escuela y la recojo. De los cuatro años en adelante ella ya convivía con mi espacio laboral debido a que mis actividades laborales me lo permitían, me la traía a la oficina, ella hacia la tarea y yo continuaba con mis actividades; aparte de eso también incluí en su formación las clases de inglés a partir de que cumplió seis años, entonces a partir de eso la recogía de la escuela, comíamos, la llevo al inglés y ella sale a las 6:30 pm así que voy por ella y me la traigo un ratito a la oficina y ya nos vamos a casa, y hace otras actividades, va a natación y ahí mis papás son un gran apoyo; prácticamente el apoyo más fuerte es con mi familia" (Académica 7, 2018).

De acuerdo a los testimonios, los mandatos de género son asumidos a partir de la experiencia vivida y la realidad subjetiva de cada quien. El proceso de internalización de los mandatos logra transmitir modelos de relaciones sociales de género donde se prioriza a la mujer como cuida-

dora. En ocasiones, las académicas establecen algunas pautas de *desobediencia*, de ajuste a los mandatos como formas de escapar al control autoritario.

2.1.2 Tensión trabajo-discriminación

Las académicas perciben el ambiente de trabajo como un ambiente discriminatorio por su condición de género. Ello se expresa en el trato desigual dado a las mujeres al considerar que por su condición de mujeres tienen menos libertades para realizar actividades laborales, asumir responsabilidades o tener puntos de vista, derivados de su condición. Las académicas expresan la percepción de discriminación de la siguiente manera:

> "Sí, ¿excluida? sí…; todo tiene que pasar por el visto bueno de los directivos y cualquier iniciativa era mal vista. …; también muchas veces no te integran en las actividades de trabajo que son valiosas y que contribuyen a mejorar tu nivel en la beca al desempeño académico, o a los procesos de certificación, no te incluyen en las comisiones evaluadoras…" (Académica 8, 2018)

2.1.3. Tensiones trabajo-atención del hogar

Un área de tensión importante lo constituye la atención al hogar porque el trabajo en la sociedad contemporánea supone un trabajador libre de responsabilidades familiares, de ahí que las académicas identifiquen las circunstancias laborales como prioritarias en relación a la atención a la casa, porque éstas de todos modos tendrán que realizarse. De esta manera se organizan de manera jerárquica los desempeños y el tiempo:

> "Trato de organizarme de manera que me alcance el tiempo para hacer todas las actividades que tengo que hacer en mi casa y al mismo tiempo llegar puntual a la universidad, cumplir con mis horarios y actividades laborales pero sin descuidar en la medida de lo posible, las actividades del hogar; sin embargo, esto a veces no es posible, en general, cuando se trata de descuidar una u otra cosa pues aquí tenemos un horario, tenemos actividades urgentes, digamos entonces se viene finalmente descuidando la actividad familiar o la actividad del hogar, por más que uno trate de organizarse surgen cuestiones que nos impiden atender ambas; entonces, tenemos que priorizar y a veces damos prioridad, en mi caso,

> al trabajo… Dedico el tiempo que no estoy aquí en la Universidad, mi horario es aquí de 9 de la mañana a 2 de la tarde y de 5 pm a 8 pm, entonces en mi casa casi por las noches o por las mañanas muy temprano o a mediodía, son los espacios que me quedan del trabajo los que dedico para mi casa" (Académica 5, 2018).

Las académicas se quedan sin tiempo que les permita realizar los trabajos de atención a la casa tal como se esperaría que fuera realizado ya que las mujeres asumen las responsabilidades y actividades en ambas esferas como parte del deseo doble señalado por Cazés (2001, p.16) donde si bien la cultura establece un mandato, son las personas quienes los interpretan y asimilan individualmente para ajustarse y ser aceptadas.

> "Dentro de las labores cotidianas de un hogar pues obviamente todos los días procuro dar atención a la casa, las cuestiones normales del aseo, y los fines de semana es cuando tengo más tiempo, por lo que aprovecho para hacer algunos otros quehaceres que durante la semana no logro concluir, sin embargo a estos les dedico poco espacio porque prefiero, por ejemplo, en la noche, si tengo pendiente de lavar alguna ropa, prefiero hacerlo entre semana, para que el fin de semana me quede libre más tiempo, entonces como no hago comida pues realmente es mínimo el desgaste que tengo del tiempo para realizar esas actividades. Prácticamente nosotras llegamos a casa, comemos, levantamos la cocina, y mi hija hace algunos otros deberes de acuerdo con su edad, como recoger su mochila, tarea, ordenar su cuarto; y entonces prácticamente le dedico el tiempo necesario a las funciones domesticas porque como no estoy en todo el día, porque estoy trabajando, entonces en las noches es cuando utilizo esos espacios entre 10 y 12 de la noche para acomodar la ropa, barrer, trapear, en el día es poco probable que yo haga algo, salvo en la mañana que hago el desayuno, es muy poco tiempo el que le dedico al hogar debido a que paso muy poco tiempo, ahí sólo voy a comer y a dormir" (Académica 7, 2018).

Tanto la atención a los hijos/hijas como el trabajo de la casa va a depender de la edad de hijos, la organización y la infraestructura tecnológica con la que cuenten. En ello, las académicas centran la atención debido a que la responsabilidad más grande se refiere al cuidado de quienes forman parte de la familia:

> "Sobre todo cuando se enferman, porque tengo que quedarme o buscar quien me los cuide; pero no hay como nosotros mismos. Por eso, mi

> esposo es el que se ha acomodado en los tiempos por el tipo de trabajo que tiene. Él trabaja por la tarde y yo por la mañana, entonces siempre hay alguien en la casa atendiendo lo que se necesite; yo llego y él se va. Al principio cuando estaban más chicos si era como más complicado porque tenías que asegurar una estabilidad laboral y, de repente, pues los horarios que dedicábamos a la casa no eran suficientes, necesitábamos trabajar más. Otra era que por ejemplo el hecho de que no tenía lavadora en casa y pues se acumulaba la ropa. Cuando los niños estaban en la guardería, tenía que llegar, lavar la ropa, tenderla y en tiempos de lluvia, la ponía detrás del refrigerador para que se secaran. Sí tenían ropa, pero estar en la guardería era una solicitud de ropa tremenda, entonces siempre era llegar y lavar o estar en la noche y tener todo listo y pues eso si lo hacía yo…bueno lo sigo haciendo yo" (Académica 1, 2018).

La eficacia de la internalización de los mandatos de género queda de manifiesto en la forma como las académicas *acomodan* las actividades de acuerdo a valores culturales genéricos, por lo que de acuerdo a Teresa del Valle (2015), constituyen elaboraciones simbólicas discursivas acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y se convierten en horizontes de regulación de los modelos de relación social, además de que se dirigen principalmente hacia las mujeres en tanto cuidadoras.

2.1.4 Tensión entre trabajo del hogar y necesidad de ayuda

Los tipos de arreglos que realizan las académicas para realizar el trabajo del hogar y de cuidado incluyen apoyos familiares o la contratación de ayudas externas. Los apoyos a que más se recurre son: apoyos familiares de mujeres de la familia donde se incluyen madres, hermanas suegras e hijas, contratación de personas y utilización de guarderías.

> "Para resolver esto (el tiempo de dedicación) intento trabajar en la noche, ya que todos se durmieron o al menos mi hijo y los fines de semana, mientras duerme, es el espacio perfecto para trabajar y que no interfiera con el niño, salvo pues el día que no se puede si voy con alguien que me lo cuide un ratito, ese alguien sería mi mamá o mi papá y si ellos no pueden lo llevo con mi suegra, y si ¿no pueden? pues ya busco a alguna de mis primas o mis tías y la guardaría pues, la mañana. En mi familia mi mamá y mi papá son los que más me apoyan." (Académica 6, 2018).

Las redes familiares y de amigas en las que las académicas llevan a cabo el trabajo familiar doméstico, se rompe cuando se trasladan a otro sitio donde carecen de esas redes. Ello pone de manifiesto la solidaridad que existe entre las mujeres para llevar a cabo las actividades de la vida:

> "Ahora bien, cuando tuve más problemas fue cuando vivía en la ciudad de México, ahí fue cuando tuve más complicaciones para organizar el trabajar y el cuidado de atender a las niñas, por la cuestión de las distancias que había en la ciudad de México porque los trabajos no eran los suficientemente remunerados para que me apoyaran a tener cuidados extras y porque también mi marido trabajaba en lugares muy lejanos. Entonces, las distancias de México implicaban salir desde las 5:00 de la mañana y regresar hasta las 8:00 o 9:00 de la noche y eso es bastante complicado, ahí fue cuando tuve los principales problemas para la organización…En el Distrito Federal buscaba personas que me apoyarán; si no encontraba, me tocaba llevarme a mi hija a la universidad o a mis trabajos. Buscaba trabajos que me permitieran llevar a mi hija conmigo y, también, cuando tenía mucho trabajo pesado y no podía con la situación lo que hacía era traerla a Tepic y la dejaba una semana cuando estaba muy denso el ambiente laboral, y ya después volvía por ella" (Académica 3, 2018).

Los arreglos familiares que realizan las académicas implica la capacidad de establecer relaciones estrechas entre mujeres ya sea de la propia familia o de la familia del esposo. El factor común que une a las mujeres es atender las necesidades de los diferentes miembros de la familia. A partir de ello, se construyen alianzas entre cuñadas, suegras y nueras, etc. Esa capacidad de vinculación de las mujeres se extiende a las vecinas y amigas.

> "La verdad ahorita en la casa está viviendo mi cuñada, la esposa del hermano de mi esposo. Los dos y su bebé están viviendo en la casa en el cuarto libre que tenemos abajo, entonces realmente ella se está haciendo cargo de la casa. Ella barre, ella trapea, cocina, entonces eso a mí me ha ayudado mucho porque antes, medio mi esposo y yo tratábamos de hacernos cargo de las cosas de la casa, pero ahorita ya con ella que está en la casa, pues hace prácticamente todo, nada más no lava la ropa, la lavamos nosotros, es decir cada quién lava la ropa y nos turnamos para lavar los platos porque es mucho para ella hacer la limpieza de la casa y hacer la comida y aparte ¿lavar los platos? Pues, entonces nos turnamos.

> Yo lavo los platos lunes, jueves y sábado, mi esposo lava los platos domingos y viernes y mi cuñado, lava los platos los martes y miércoles y pues cada quién lava su ropa, y lo demás, lo hace mi cuñada" (Académica 2, 2018).

2.1.5. Tensiones con la pareja

La realización del trabajo doméstico es desigualmente compartida entre los miembros de la familia, en particular cuando se trata de parejas. El trabajo recae y es asumido por las mujeres puesto que en la paternidad hegemónica dominante cada hombre debe ser un proveedor, padre y patriarca (Cazés, 2001), por lo que no se involucra en las actividades domésticas. Ello provoca la utilización de estrategias por parte de las mujeres para incorporar a los esposos en la realización de tareas:

> "Pues mi esposo es un poco machista, entonces no está acostumbrado a hacer ese tipo de cosas, entonces yo le designo como cosas pequeñitas, así como: "Hoy te toca limpiar la sala" y ya yo hago lo demás. Espero con el tiempo él empiece a hacer otras cosas. Ya hizo una cosa varias veces y entonces ya le asigno otra cosa; así ya estará haciendo dos cosas y supongo que así será, gradualmente.
> Y yo las hago cuando tengo tiempo, hay veces que la verdad, por ejemplo, prefiero jugar con mi hijo a lavar los platos de la mañana o cosas así" (Académica 6, 2018).

Sin embargo, no se dan por vencidas ya que buscan formas de realizar acuerdos para realizar el cuidado de hijos e hijas desde la pareja:

> "Para resolver estos problemas pues ha sido ¡apurándome! No hago todo, mi esposo cuida mucho a los niños, por lo general yo soy la que salgo y hago las cosas y, a él, le gusta quedarse con los niños en casa, él es mi principal apoyo, pero cuando los dos tenemos que salir ya lo dejo con mi hermana o con mi suegra. Pero él, por lo general, los cuida, le gusta estar en la casa y a mí me gusta salir; así que es ideal" (Académica 2, 2018).

Si se observa el siguiente cuadro se tendrá una síntesis de los conflictos en que se encuentran las universitarias. Los datos fueron obtenidos de la muestra aplicada a las académicas de la UAN:

Cuadro I. Académicas por acuerdo o desacuerdo de mandatos sociales

Expresiones	De acuerdo	Más o menos de acuerdo	Desacuerdo
La crianza de niños y niñas corresponde a las mujeres	5%	10%	85%
Las mujeres son responsables de la casa y la familia	5%	22%	73%
Las tareas de la casa deben repartirse entre los miembros de la familia	90%	5%	5%
Me siento culpable cuando trabajo demasiado, fuera del hogar	15%	33%	51%
A las mujeres nos toca cuidar ancianos	8%	16%	76%
Existe una división natural entre hombres y mujeres	20%	22%	58%
Las mujeres exitosas en el trabajo descuidan a su familia	12%	28%	60%
Los hombres deben trabajar y en segundo lugar ayudar en la casa	38%	20%	44%
Para mí sería preferible quedarme en casa y cuidar a mis hijos/as	5%	18%	77%

Fuente: Encuesta a académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit, ciclo escolar 2017-2018.

Como se observa, las representaciones de las académicas se debaten entre cumplir las tareas establecidas en el sistema sexo/género como parte de lo que se considera propiamente femenino. Los porcentajes del 49% de quienes se sienten culpables por trabajar demasiado fuera del hogar muestra la fuerza del mandato de la mujer- madre- cuidadora, por lo que las representaciones que configuran el imaginario social de la maternidad actúa como el principal elemento de la identidad homogénea de las mujeres.

La maternidad, así como el conjunto de actividades alrededor de ella: las tareas de cuidado, la organización del hogar, la previsión de alimentos, etc., subsume la identidad femenina al grado de lograr que las mujeres piensen que en ello radica su estar en el mundo.

De cualquier manera, no obstante, los malabarismos que realizan las mujeres para estar en el ámbito laboral y familiar, el 77% de las académicas no estaría dispuesta a quedarse en el hogar. Ello marca la fuga de las mujeres a liberar sueños más allá de la maternidad y el cuidado del hogar. Las académicas experimentan que su vida se nutre de otros deseos diferentes al de la maternidad, la crianza y el cuidado.

CONCLUSIONES

La incorporación de las mujeres a la profesión académica demanda realizar diversas tareas a fin de cumplir las asignaciones realizadas desde la tradición en torno a labores de cuidado y crianza. Las tareas de cuidado que desarrollan las mujeres en torno a la familia es parte fundamental de la reproducción humana, pero al mismo tiempo se convierte en una fuente de tensiones ya que impide a las mujeres desarrollar las capacidades y limita las opciones para el desenvolvimiento profesional.

Las narraciones dan cuenta de que en el paso del ámbito doméstico al laboral las responsabilidades asumidas desde el mandato patriarcal no cambian, por lo que llevar a cabo ambas responsabilidades genera tensiones y renuncias en los dos espacios. De acuerdo a la interpretación de las académicas, la vida universitaria con su exigencia de productividad ocasiona que las académicas tienen que establecer diversas estrategias para cumplir los papeles asignados de madres responsables de crianza y cuidado.

Por ello, las académicas priorizan las actividades vinculadas al trabajo universitario por lo que relegan a segundo término las actividades del hogar, debido a que el cumplimiento de estas últimas se realiza de cualquier manera y en cualquier horario. Ello implica la cada vez menor posibilidad de utilizar tiempo para actividades personales ya que el tiempo de descanso se dedica a actividades relacionadas con el mantenimiento del hogar, el cuidado y la crianza. Por lo tanto, para las mujeres académicas, el tiempo libre es un tiempo destinado a producir bienes y servicios para los miembros de la familia ya que no conceptualizan tiempo libre respecto de las labores de mantenimiento de la familia y el cuidado.

De nueva cuenta se constata que el trabajo del hogar sin límite de horario, sin reconocimiento ni formalización se convierte en el pilar del funcionamiento de las familias y en un factor de desigualación para el desarrollo profesional.

¿Qué posibilidad existe de cambiar la estructura de cuidado por parte de las académicas universitarias? La pregunta es pertinente si se toma en cuenta que las universitarias pueden convertirse en un factor de cambio en la sociedad. Sin embargo, ello no es sencillo, puesto que las académicas comparten modelos de cuidado vinculados con representaciones de subordinación de las mujeres y naturalización de esas tareas.

Las académicas se enfrentan a un escenario donde la identidad de la mujer se define a partir de ser madre, pero la incorporación al trabajo universitario representa la posibilidad de pensarse más allá de ese mandato. La incorporación de las mujeres a las universidades ha dejado intacta la división sexual del trabajo, pero ha agregado nuevas actividades a las mujeres. Las tensiones y contradicciones que conllevan las nuevas actividades son preferibles a quedarse en el hogar con la mera identidad de madre.

¿Pueden las universidades introducir cambios a fin de avanzar hacia la corresponsabilidad de hombres y mujeres tanto en la familia como en el trabajo? Para responder esta pregunta es preciso relevar que la organización universitaria está pensada y estructurada para los varones como trabajadores, de ahí que sea insensible al género. Por ello, se deben establecer acciones como la transversalización de la perspectiva de género que permita a hombres y mujeres transitar hacia nuevas formas de relación. También proponer nuevas formas de asignación de cuidados en las universidades, lo que sin duda contribuirá a establecer condiciones para el logro de la igualdad de género, al diseñar nuevas maneras de distribuir las responsabilidades familiares lo que redundará en ampliar las capacidades de las mujeres para el desenvolvimiento profesional así como visibilizar la participación de los varones en las tareas de cuidado.

Finalmente, debe decirse que, aunque las académicas se encuentran en notable desigualdad respecto de los varones al interior de la universidad,

ellas son las protagonistas de su propio recorrido en los dos ámbitos entre los que transcurre su vida: el correspondiente al aula, al cubículo y el relacionado con la crianza y el cuidado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adame, A. (2019). Redes sociales más usadas en el mundo hispano: tips para crecer tu presencia y alcance social. Recuperado de http://bit.ly/2TBVRWE

Amorós, C. (1991). Hacia una crítica de la razón patriarcal, Barcelona: Anthropos.

Bourdieu, P. (1997) Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona: Anagrama.

Bourdieu P. y Passeron, J. (1981). La reproducción, Barcelona: Editorial Laia.

Caamaño, E. (2011). "La armonización de responsabilidades labores y familiares: un nuevo fin para el derecho del trabajo", en Revista del Magíster y Doctorado en Derecho, no. 4: 133-144, Chile.

Cazés, D. (2001). "Hombres del siglo 21: Visiones y prácticas de la paternidad" en Revista Alteridad, año 1, Nº 1. Disponible en: https://danielcazesmenache.wordpress.com/genero-y-demas-estudios-propuestas-y-reflexiones/hombres-del-siglo-21-visiones-y-practicas-de-la-paternidad-capitulo-11-del-libro-el-feminismo-y-los-hombres/

Del Valle, T. (2015). "Conciliación entre vida personal, familiar y social: propuestas de cambio y nuevas socializaciones", conferencia en el XII Coloquio de la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano, Nuevo Vallarta, Nayarit, del 10 al 12 de junio de 2015. Sin publicar.

Esquivel, V., Faur E. y Jelin, E. (Editoras) (2012). Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el Mercado, Buenos Aires: IDES-UNICEF

Esteve, J. (2003). La tercera revolución educativa. España: Paidós.

INEGI (2018). Estadísticas a propósito del Día del Maestro (15 de mayo). Datos Nacionales, México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Disponible en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2018/maestro0.pdf

Lagarde, M. (2003). Los cautiveros de las mujeres: madresesposa, monjas, putas, presas y locas, México: UNAM.

Moscovici S. (1993). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales. Argentina: Paidós.

Schutz A. y Luckmann T. (2001). La estructura del mundo de la vida. Argentina: Ed. Amorrortu

Stuart, M. (2010). El sometimiento de la mujer, Madrid: Alianza

Vasilachis, I. (2003). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. España: Ed. Gedisa.

UNA METODOLOGÍA DOCENTE PARA FOMENTAR LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE EL AULA UNIVERSITARIA

Dr. Miguel Ángel Jordán Enamorado
Universitat de València, España

RESUMEN

Fomentar la igualdad de género ha de ser un objetivo prioritario de la sociedad en todos sus niveles, no solo de los órganos de gobierno, sino de los distintos agentes sociales, instituciones, colectivos e individuos. Para lograr este objetivo, no basta con legislar de manera igualitaria, ni con sancionar cualquier tipo de discriminación. Un cambio social requiere una profundización en el conocimiento global de la persona humana, que conlleve una modificación de las percepciones y de las actitudes de los individuos de esa sociedad.

Para contribuir a dicho cambio social, se llevó a cabo el proyecto "Remember the ladies: referentes femeninos en la historia y en la literatura". El objetivo de nuestro proyecto es fomentar la investigación y la reflexión sobre el papel de la mujer en la historia y en su representación literaria, y extraer enseñanzas y conclusiones que puedan ser aplicables a la sociedad actual. Con tal finalidad, diseñamos una metodología que abordó esta cuestión con una perspectiva multidisciplinar y un enfoque teórico-práctico. Dicha metodología fue implementada en la asignatura Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa, del Grado en Estudios Ingleses de la Universitat de València durante el curso 2019/20.

Entre otras tareas orientadas a fomentar el estudio y la reflexión sobre el papel de la mujer en la historia, los grupos de alumnas y alumnos participantes en nuestro proyecto tuvieron que elegir un personaje femenino relacionado con los contenidos de la asignatura en la que se implementó. Posteriormente, realizaron un trabajo de investigación sobre dicho personaje y elaboraron un estudio en el que se destacaban los rasgos más relevantes de su biografía y se explicaban las razones por las que se le podía erigir como un referente para la sociedad actual. Dichos trabajos fueron presentados en una jornada académica protagonizada por el alumnado de primer año de Estudios Ingleses.

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación final, el elevado porcentaje de asistencia a clase, la frecuente participación del alumnado, la calidad de los trabajos presentados y las respuestas del propio alumnado al cuestionario sobre la metodología, podemos afirmar que se cumplieron los objetivos previstos y que nuestro proyecto proporcionó una experiencia enriquecedora para nuestro alumnado. Pensamos que no

solo se adquirieron los conocimientos marcados por la Guía Docente, sino que, además, se fomentó el respeto a la persona, la igualdad de género y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la reflexión social, el trabajo en grupo y el análisis histórico y cultural.

PALABRAS CLAVE

Innovación educativa, estudios de la mujer, didáctica.

1. INTRODUCCIÓN

> El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años.
> Para alcanzar estas metas, todo el mundo tiene que hacer su parte: los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y personas como usted. (Naciones Unidas)

Estos objetivos globales son conocidos como los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El objetivo número cinco es "igualdad de género" y, aunque el orden de los objetivos no implica una jerarquía de relevancia, no deja de ser significativo que se encuentre después de los objetivos "fin de la pobreza", "hambre cero", "salud y bienestar", y "educación de calidad"; todos ellos básicos para el desarrollo físico y psicológico de la persona.

Fomentar la igualdad de género ha de ser un objetivo prioritario de la sociedad en todos sus niveles, no solo de los órganos de gobierno, sino de los distintos agentes sociales, instituciones, colectivos e individuos. Y, aunque es evidente que se han producido diversos avances en este campo, también lo es que la igualdad real aún dista de ser una realidad.

Al hablar de igualdad de género, no nos referimos tan solo a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el terreno laboral o en los derechos fundamentales, sino también al respeto integral a la persona y a su dignidad intrínseca, independientemente de su origen o condición. Para lograr este objetivo, no basta con legislar de manera igualitaria, ni

con sancionar cualquier tipo de discriminación. Un cambio social requiere una profundización en el conocimiento global de la persona humana, que conlleve una modificación de las percepciones y de las actitudes de los individuos de esa sociedad.

Educar en la igualdad es un objetivo transversal que puede llevarse a cabo en todos los ámbitos de la educación. Aun así, no hay duda de que algunos campos de estudio son más propicios que otros a fomentar este objetivo. Una de las disciplinas académicas en la que resulta sencillo reflexionar sobre la igualdad de género y promover actitudes que la favorezcan es la Historia.

En el presente artículo, explicaremos una metodología docente orientada a fomentar la igualdad de género, implementada en la asignatura Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa, del Grado en Estudios Ingleses de la Universitat de València durante el curso 2019/20. Para contextualizar dicha metodología y facilitar la comprensión de sus objetivos y la finalidad de las actividades realizadas, ofreceremos un marco teórico en el que explicaremos brevemente la evolución de la presencia de la mujer en los estudios históricos, algunas corrientes de estudios de la mujer y diversas propuestas metodológicas para favorecer una aproximación igualitaria al estudio de la historia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La mujer en la historia

En su novela *Persuasión*, publicada de manera póstuma en 1818, Jane Austen reproduce el siguiente diálogo entre el Capitán Harville y Anne Elliot, la protagonista de la historia:

> "But let me observe that all histories are against you -- all stories, prose and verse (…). And I do not think I ever opened a book in my life, which had not something to say upon woman's inconstancy. Songs and proverbs, all talk of woman's fickleness. But perhaps you will say, these were all written by men."
> "Perhaps I shall. Yes, yes, if you please, no reference to examples in books. Men have had every advantage of us in telling their own story. Education has been theirs in so much higher a degree; the pen has been

> in their hands. I will not allow books to prove anything." (Austen, 2011, p. 287)

En *Northanger Abbey*, también obra de Jane Austen y publicada en el mismo volumen póstumo que *Persuasión*, encontramos otro diálogo que, junto con el anterior, introduce los temas que trataremos en este apartado. Los protagonistas de la siguiente conversación y de la novela son Catherine Morland y Henry Tilney:

> "That is, I can read poetry and plays, and things of that sort, and do not dislike travels. But history, real solemn history, I cannot be interested in. Can you?"
> "Yes, I am fond of history."
> "I wish I were too. I read it a little as a duty, but it tells me nothing that does not either vex or weary me. The quarrels of popes and kings, with wars or pestilences, in every page; the men all so good for nothing, and hardly any women at all--it is very tiresome." (Austen, 2002, p. 122)

En estos textos, encontramos dos de las ideas principales que trataremos en este artículo. Por una parte, Austen pone de manifiesto que la visión de las mujeres ofrecida en las obras de su tiempo era parcial y condicionada. Eran los hombres los que tenían acceso a la educación superior y los que escribían las obras que se consideraban de referencia. Por lo tanto, el pensamiento de esa época llevaba un sello masculino. La segunda idea que queremos destacar es la escasa presencia de mujeres en los tratados de historia. Ambos hechos, como veremos a continuación, están muy relacionados.

En 1991, Gisela Bock afirmaba que la pregunta "¿existe una historia de las mujeres?" distaba mucho de ser retórica, ya que la historiografía había excluido a las mujeres de la historia universal. En ese mismo año, se publicó el libro *Historia de las mujeres: una historia propia*, en el que encontramos la siguiente declaración:

> Como muchos de los objetos creados por mujeres, también así se han desvanecido sus vidas. Ausente del testimonio de las actividades y empresas de los hombres, las mujeres europeas nunca han tenido una historia propia. (p. 16)

A partir de los años 60, a raíz de las conquistas legales realizadas en Occidente y de la aparición de un nuevo feminismo, que reclamaba una igualdad real, surgieron los Estudios de la Mujer. Los nuevos derechos alcanzados permitieron a las mujeres llegar a puestos de élite académica y, al investigar sobre el papel de la mujer en la historia, comprobaron que era prácticamente inexistente. Es decir, la mujer había quedado fuera del discurso histórico, sus contribuciones habían sido omitidas y su papel subordinado al del hombre (González et al., 2007). ¿Cuál había sido la causa de esta corriente historiográfica centrada en el hombre?

Años antes, en la década de los cuarenta, Mary Beard había publicado su libro *Woman as Force in History*, en el que abordaba la marginación de la mujer en los estudios históricos. Según Beard (1946), las escasas referencias a la mujer se debían al hecho de que la gran mayoría de historiadores habían sido hombres que habían ignorado a las mujeres y su papel relevante en la historia. Para demostrar esta afirmación, Beard ofreció numerosos ejemplos de las aportaciones de diversas mujeres a la sociedad a lo largo de la historia, que ponían de manifiesto que habían tenido un papel activo y no el de simples apéndices del varón. Sin embargo, el historiador J. M. Hexter replicó a esta tesis diciendo que no se había ignorado a las mujeres en los estudios históricos, sino que su ausencia se debía al hecho de que las mujeres no habían participado en los grandes acontecimientos políticos y sociales (Nash, 1985), aceptando la marginación social de la mujer, pero negando una manipulación selectiva de los contenidos históricos.

La demanda femenina de estudios históricos abrió la puerta a nuevas investigaciones que demostraron que no faltaban fuentes en las que sustentarse para desarrollar la Historia de las Mujeres. Una vez que las historiadoras tuvieron acceso a los archivos, encontraron cartas, diarios, informes legales, documentos públicos, información sobre las mujeres en la sociedad, en la escuela, en las cárceles. Material abundante para completar varios cursos sobre Historia de las Mujeres (Kerber, 2017).

Es necesario reescribir la historia, no para tergiversar los hechos o manipular la perspectiva, sino para completarla. La Historia de las Mujeres, cuestionada en el pasado, ha logrado grandes avances, pero sigue siendo

un trabajo en progreso. Es necesario conocer el pasado para entender el presente, ya que el presente es el resultado del pasado. En el pasado se encuentra el origen de las desigualdades actuales y de otros males. Un profundo estudio del pasado nos da algunas claves como, por ejemplo, por qué las mujeres eran requeridas en el mundo laboral en algunas épocas y apartadas en otras. Los estereotipos de género actuales no han existido siempre. Necesitamos profundizar en el pasado con una perspectiva integradora para lograr un futuro más igualitario (Beddoe, 2018).

2.2. El peligro de la historia única

En julio de 2009, la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie participó en la TED Global Conference con su ponencia "El peligro de la historia única" (The danger of the only story), en la que, por medio de una experiencia personal, invitaba a reflexionar sobre el punto de vista con el que analizamos la sociedad. Adichie comenzó a escribir muy joven y en sus primeros libros sus personajes se asemejaban a los protagonistas de los cuentos y novelas que había leído, es decir, imitaban los estereotipos británicos en vez de parecerse a la gente que la rodeaba. Más adelante, al leer las obras de escritores nigerianos, comprendió que podía utilizar referentes más cercanos a su vida real como fuente de inspiración para sus obras.

Cuando cumplió 19 años, viajó a Estados Unidos para ir a la universidad. Allí comprobó la visión estereotipada y simplista de mucha gente al pensar en Nigeria, o al considerar África como un único país. Sin embargo, poco después, al visitar México, se percató de que ella había caído en el mismo error, ya que sus prejuicios e ideas preconcebidas no se correspondían con lo que veía allí. Por medio de diversas experiencias, Chimamanda Adichie destaca que cualquier realidad se compone de diversas historias, nunca de una sola, y que para conocer esa realidad debemos conocer todas las historias:

> I've always felt that it is impossible to engage properly with a place or a person without engaging with all of the stories of that place and that person. The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar.

Como conclusión de su conferencia, Adichie afirma que al rechazar la historia única recuperamos el paraíso. Es decir, ponemos las bases para construir una sociedad más justa y respetuosa.

Según Bravo (2010), la organización de Occidente se fundamentó sobre una trilogía compuesta por la raza blanca, el género masculino y la clase social más poderosa. Esa es la perspectiva desde la que se construyó la sociedad y se compuso la historia hasta que los "demás" irrumpieron en la historia de los varones blancos más poderosos.

> Pero si bien el eurocentrismo está en gran parte superado en las modernas síntesis históricas, y se ha dado cabida también en la historia a múltiples formas de la vida cotidiana encarnadas por la que podríamos llamar gente "poco importante", no puede decirse lo mismo del tema del género: no se ha llegado a hacer una buena síntesis histórica que sitúe a la mujer en su verdadero lugar: no se ha llegado a rehacer el conjunto como algo masculino y femenino, obra de mujeres y hombres. (p.18)

Por lo tanto, podríamos decir que, en lo referente al género, todavía no hemos logrado superar la historia única, y no lo haremos hasta que no se complete esta perspectiva con las historias no contadas. Para lograr esta evolución y contar la historia propia de las mujeres han de modificarse los esquemas historiográficos vigentes, que se han construido para responder a las circunstancias de la historia androcentrista. La historia propia de las mujeres tiene su propia jerarquía de valores para juzgar lo que es trivial o importante desde un punto de vista histórico (Bock y Garrallo, 1991). Cuando estos factores no se tienen en cuenta, se realiza un acercamiento carente de perspectiva histórica, común en muchos de los estudios de la mujer elaborados años atrás, en los que se reflejaba una tendencia a asumir la inmutabilidad del papel histórico de la mujer y a asignarle unos patrones sociales que no existieron (Meriwether, 2018).

Incluso dentro de la propia Historia de las Mujeres, se han de estudiar distintas categorías para reflejar las diferentes realidades, dependiendo tanto del lugar que las mujeres ocupaban en la sociedad como de la función que desempeñaban (mujeres de los salones y tertulias, mujeres de las ciudades, mujeres campesinas, etc.). Dentro de estas categorías, los acontecimientos históricos pueden narrarse varias veces para mostrar

cómo afectaron a cada grupo social y cómo se vivieron desde su perspectiva. Por ejemplo, la Revolución Industrial afectó de manera muy distinta a las mujeres obreras que a las de la burguesía (Anderson et al. 1991). Por medio de este análisis historiográfico, comprenderemos la historia con más profundidad y se completará nuestra perspectiva para evitar que caigamos en la simplificación o en el punto de vista único.

2.3. Remember the ladies

Tras años de revueltas y protestas contra la Corona y el Gobierno británicos, representantes de las 13 colonias americanas se reunieron en Filadelfia en el Segundo Congreso Continental, que dio lugar a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos. Uno de dichos representantes, que más tarde se convertiría en el segundo presidente de los EEUU, era John Adams. El 31 de marzo de 1776, su esposa, Abigail, le escribió una carta que contenía la siguiente reflexión:

> I long to hear that you have declared an independency. And, by the way, in the new code of laws which I suppose it will be necessary for you to make, I desire you would remember the ladies and be more generous and favorable to them than your ancestors. Do not put such unlimited power into the hands of the husbands. Remember, all men would be tyrants if they could. If particular care and attention is not paid to the ladies, we are determined to foment a rebellion, and will not hold ourselves bound by any laws in which we have no voice or representation.

Abigail Adams urgía a su esposo a recordar a las mujeres y a no caer en el mismo error que sus predecesores. Sin embargo, la historia nos demuestra que esta demanda no fue escuchada y tuvieron que pasar muchos años hasta que las mujeres adquirieran el poder de decisión sobre las leyes que las gobernaban.

Las mujeres han estado ausentes, o han visto muy reducida su participación, en los estudios históricos tradicionales. Para solucionar esta carencia no solo es necesaria una reforma temática, sino también una renovación metodológica (Bravo 2010). Esta nueva metodología no solo ha de tratar de reconstruir la historia de la mujer y ampliar nuestros conoci-

mientos sobre su papel en diversos ámbitos de la sociedad, sino que también ha de "comprender el significado de los sexos, de grupos de género en el pasado histórico" (Davis, 1976, p. 90).

Algunas metodologías tradicionales, como la teoría liberal o la marxista, basaron sus principios en modelos androcéntricos del progreso. La tradición liberal interpretaba la Historia de la Mujer como un progreso constante desde la sumisión hasta la liberación absoluta. Mientras que la marxista veía el desarrollo de la mujer como desfavorable, pasando de una situación de relativa igualdad en las primeras sociedades a una mayor explotación vinculada al capitalismo, que no terminará hasta que caiga este sistema y se suprima la propiedad privada. Ambas teorías fueron rechazadas en el pasado por ser simplistas, lineales, mecanicistas y androcéntricas (Nash, 1985).

Es necesario un enfoque integrador que, sin olvidar la opresión histórica a la que ha sido sometida la mujer, supere la simplificación que implica representarla como eterna víctima o constante luchadora de la transformación social. Un enfoque que reconozca la fuerza individual y colectiva de las mujeres sin separarlas de la historia en general, sino integrándola en la historia universal, "ya que la historia de las mujeres no concierne a media humanidad únicamente sino a toda ella." (Bock y Garrallo, 1991, p. 59). Dicho enfoque, deberá abarcar tanto la esfera pública como la privada, estudiando las estructuras de la familia, la sexualidad y la reproducción, la cultura femenina, las relaciones sociales, etc., para ofrecer una visión integral de la mujer en la historia. Se trata, en definitiva, de realizar "no tanto una historia de la mujer, como una historia que no se pueda leer sin la mujer. Es preciso dirigirse a un humanismo integral" (Bravo, 2010, p. 23).

Este estudio integral de la historia de la humanidad deberá analizar tanto los grupos como el individuo. Desde el siglo XIX, el análisis histórico ha dado mayor protagonismo a los colectivos que a la persona, no tanto por el estudio de grupos como el proletariado o la burguesía, como por el hecho de que el historiador se ha acostumbrado a tomar como referencia a dichos grupos más que a la persona. Aunque esta postura es

comprensible y en ocasiones acertada, resulta incompleta ya que la colectividad se compone de individuos y es necesario centrarse en el individuo para comprender la colectividad. Un enfoque integral e integrador deberá estudiar tanto el grupo como el individuo, pero dando prioridad al individuo. Por lo tanto, para lograr una mayor comprensión de la Historia de la Mujer, junto con un enfoque global deberemos ofrecer una visión individual, que nos permita una mayor comprensión del hecho histórico en todas sus facetas.

3. UNA METODOLOGÍA PARA FOMENTAR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA CLASE DE HISTORIA Y CULTURA DE LOS PAÍSES DE HABLA INGLESA

3.1. Contexto de la metodología

La metodología que explicaremos a continuación está recogida dentro del Proyecto de Innovación Docente "Remember the ladies: referentes femeninos en la historia y en la literatura", aprobado por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València para el curso 2019/20. La asignatura a la que se vinculó dicho proyecto es Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa (Hª. y C.), que forma parte de las asignaturas de formación básica del primer curso del Grado en Estudios Ingleses de la UV. Durante el curso 2019/20, dicha asignatura se ha impartido en el primer cuatrimestre, que comprende los meses de septiembre a diciembre, en tres grupos distintos. El proyecto solo se llevó a cabo en el grupo C, cuyo horario era lunes y jueves de 17.00 a 19.00. El grupo estaba formado por 84 estudiantes: 58 alumnas y 26 alumnos.

La asignatura Hª. Y C. pretende ofrecer una visión general de la geografía e historia de Inglaterra y Estados Unidos, un acercamiento a algunos aspectos culturales de dichos países y algunas nociones sobre el contexto histórico-cultural de otros países anglófonos como Irlanda, Canadá, Australia o Filipinas. Estos conocimientos aportan la base para que el alumnado comprenda con más profundidad los contenidos de otras asignaturas del Grado. Al tratarse de una asignatura cuatrimestral, no

resulta posible desarrollar todos los aspectos mencionados. Por esta razón, se realiza una selección de los contenidos más relevantes, que son objeto de las explicaciones durante las clases, y que han de ser completados por los alumnos y alumnas, tanto por medio de tareas individuales como de trabajos en grupo. Al formar parte del plan de estudio del Grado en Estudios Ingleses, el idioma utilizado tanto en las clases como en los trabajos del alumnado es el inglés.

3.2. Objetivos de la metodología

Toda sociedad necesita referentes que actúen como guías e inspiradores de las personas e instituciones. Al estudiar cualquier disciplina, encontramos una gran cantidad de personajes relevantes que han impulsado el progreso en su ámbito de actuación, o han protagonizado hazañas que han marcado un antes y un después en la historia. Los planes de estudio de las diversas etapas educativas recogen los nombres y la biografía de algunas de estas personalidades, necesarias para comprender la realidad actual e impulsoras de un avance continuo. Sin embargo, basta un análisis superficial de estos planes de estudio para comprobar la enorme desigualdad existente entre personajes masculinos y femeninos en todos los campos.

Es cierto que la situación de desventaja social que ha perjudicado a las mujeres durante siglos favorece que un alto porcentaje de las personalidades de mayor relevancia histórica sean hombres. Sin embargo, a pesar de las trabas y prejuicios sociales, han sido muchas las mujeres que han influido de manera determinante en diversos ámbitos y campos de actuación, desde la ciencia hasta la cultura, pasando por el desarrollo industrial, los conflictos militares, etc. Aunque en algunos casos los logros alcanzados por estas mujeres han gozado de su merecido reconocimiento, aún son mayoría los casos en los que esto no es así.

Por esta razón, por medio de la metodología que explicamos a continuación, nos propusimos incentivar el estudio y la reflexión histórico-cultural de nuestro alumnado, poner de manifiesto el papel determinante desempeñado por algunas figuras históricas femeninas, destacar las características más relevantes de personajes femeninos de ficción que puedan erigirse como referentes, y extraer enseñanzas y conclusiones que

puedan ser aplicables a la sociedad actual. Además, este proyecto también facilitó el desarrollo de habilidades y la adquisición de los conocimientos propios de la asignatura a la que está vinculado. Por último, también nos propusimos que las conclusiones a las que nos condujo la investigación llevada a cabo tuvieran un alcance que superara el ámbito de la clase y fueran un estímulo para el desarrollo de proyectos similares.

3.3. Explicación de la metodología

Durante el primer día de clase de Hª. y C., el profesor explicó los aspectos básicos de la asignatura, entre los que se incluía la metodología que es objeto de este artículo, cuyas líneas principales son las siguientes:

-Visión integradora de la historia: como se ha explicado en los puntos anteriores, para lograr un acercamiento igualitario al estudio de la historia, es necesaria no solo una revisión de los contenidos sino también de la perspectiva. Por esta razón, al diseñar el programa y la planificación de las clases, se tuvo en cuenta la perspectiva de género para detectar aquellos contenidos o materiales que necesitaran ser modificados o completados. Además, se invitó al alumnado a adoptar un papel activo en la asignatura y a ejercitar el pensamiento crítico para detectar planteamientos o informaciones que se apartaran de la visión integradora que pretendíamos lograr.

-Reflexión y debate: desde el principio, se explicó al alumnado que se esperaba de ellos una actitud participativa y abierta a la reflexión y al diálogo. Para lograr que esto fuera una realidad, se programaron varios debates sobre diversos temas históricos o culturales y la proyección de tres películas vinculadas a los contenidos de la asignatura. Las películas seleccionadas fueron *Amazing Grace* (2006), *Suffragette* (2015) y *On the Basis of Sex* (2018).

-Tareas y proyectos: En la guía docente de Hª. y C. se indica que un 20% de la nota final de los estudiantes corresponde a la realización de tareas y proyectos. En el grupo C, los alumnos y alumnas han de realizar al menos una tarea individual y otra de grupo.

El alumnado puede escoger entre tres tareas individuales, teniendo la opción de elegir más de una. Las posibles tareas a elegir son las siguientes: realizar un análisis histórico-cultural de una novela; explicar al resto de la clase alguno de los contenidos de la asignatura por medio de una breve presentación; o escribir un ensayo personal o un texto de escritura creativa sobre alguno de los acontecimientos o personajes estudiados.

Dentro de los trabajos de grupo, se les ofrecieron dos posibilidades: el análisis histórico-cultural de una película o serie, relacionada con los contenidos de la asignatura; o un trabajo de investigación sobre un personaje femenino, histórico o de ficción, originario de Gran Bretaña o de Estados Unidos.

Para realizar la segunda tarea, los grupos debían estar compuestos por tres o cuatro estudiantes. Una vez seleccionado el personaje a estudiar, los componentes del grupo debían realizar una labor de investigación sobre el personaje escogido y su contexto histórico-cultural, prestando especial atención a la situación de las mujeres en ese contexto. Tras haber profundizado en la biografía del personaje y en las circunstancias en las que vivió, los miembros del grupo debían realizar un breve ejercicio de reflexión y abstracción para situar al personaje escogido en la sociedad actual e imaginar cuál sería su actitud y qué podría aportar al mundo de hoy. Finalmente, cada grupo debía acordar unas conclusiones de su trabajo. El resultado de este trabajo debería mostrarse en una presentación de una duración aproximada de quince minutos.

3.4. Implementación de la metodología y resultados

Desde los primeros días, los alumnos y alumnas mostraron su interés y su implicación en el desarrollo de la asignatura por medio de su asistencia y participación en las clases. La media de asistencia a clase a lo largo del cuatrimestre superó el 75% del total de estudiantes inscritos en la asignatura.

De acuerdo con lo programado, la primera mitad del tiempo de cada clase se dedicó a las explicaciones del profesor, y el resto del tiempo sirvió para las otras tareas previstas: debates, actividades de repaso, gamifica-

ción, trabajo en grupo, búsqueda de información complementaria o resolución de dudas. Al convertir los comentarios, preguntas y debates en una práctica habitual de las clases, aquellos alumnos y alumnas menos inclinados a participar en este tipo de actividades fueron tomando un papel más activo con el paso de los días.

Las explicaciones del profesor tenían como finalidad no solo facilitar la comprensión de los contenidos de la asignatura, sino también ofrecer un contexto socio-histórico que permitiera al alumnado comprender y valorar con más profundidad tanto la situación de la mujer en cada época como las biografías de las mujeres estudiadas. Algunas de las cuestiones y personajes explicados y debatidos en clase fueron: el papel de la mujer en las tribus celtas que poblaron Gran Bretaña, con especial atención a Boudica, una reina guerrera que lideró al ejército celta en su lucha contra el Imperio Romano; las mujeres en la nobleza y en la realeza británica: Eleanor de Aquitaine, Isabella de Francia, Mary I, Elizabeth I y II, la Reina Victoria, etc.; la dependencia de la mujer durante el siglo XVIII y XIX; el matrimonio como única opción de supervivencia social; las mujeres y el trabajo durante la Revolución Industrial; el papel de las mujeres durante la colonización americana y la Guerra de Independencia de los Estados Unidos; la mujer y la esclavitud; la segregación racial y los Derechos Civiles a través de algunos personajes femeninos, etc.

Tal y como estaba previsto, se dedicaron varias clases a la proyección y posterior comentario de las tres películas escogidas con los siguientes resultados:

Amazing Grace, que relata la labor de William Wilberforce y sus ayudantes para lograr la abolición de la esclavitud en el Imperio Británico, permitió la reflexión sobre los derechos fundamentales de las personas, independientemente de sus circunstancias y condiciones, y de cómo estos derechos han sido vulnerados o negados a lo largo de la historia, afectando a diferentes grupos e individuos, para beneficiar a las diversas minorías dominantes de cada época.

La lucha para lograr el voto femenino en Inglaterra y, posteriormente, en países de todo el mundo, es el tema central de la película *Suffragette*.

En la clase que dedicamos a comentarla, reflexionamos sobre los sacrificios realizados por las generaciones pasadas para lograr el reconocimiento de algunos de los derechos de los que goza la generación actual.

Por último, *On the Basis of Sex*, dio pie a un interesante diálogo sobre los roles de género en la sociedad, el papel de la legislación en la igualdad de derechos, y la igualdad de oportunidades.

Un tema de reflexión común a las tres películas fue cómo el esfuerzo y compromiso de unas pocas personas ha cambiado el curso de la historia en diferentes ocasiones, erradicando injusticias sociales y logrando el reconocimiento de derechos fundamentales del ser humano. Estas personas, mujeres y hombres, han dejado un legado de un valor incalculable para las generaciones posteriores. Por medio de estos ejemplos, se invitó al alumnado a reflexionar sobre las injusticias de nuestra sociedad actual y a plantearse la posibilidad de tomar un papel activo para erradicar algunas de esas lacras sociales.

Respecto a las tareas individuales, nos parece significativo el hecho de que, de los catorce análisis histórico-culturales realizados, nueve se centraron en novelas en las que las mujeres tienen un papel de gran relevancia, como son *Pride and Prejudice, Persuasion, Emma, Jane Eyre, The Woman in White y The Age of Innocence*. Los veintitrés ensayos personales y los treinta y seis textos de escritura creativa realizados trataron temas tan diversos como la Revolución Industrial, la Guerra de Independencia de EEUU, la esclavitud, la Gran Depresión, la sociedad celta, etc. Un tercio del alumnado escogió tratar estos temas prestando atención especial a la situación de las mujeres en esos contextos, o relatando esos hechos desde el punto de vista de un personaje femenino imaginario.

Pasamos ahora a ofrecer los resultados de los proyectos en grupo. Un total de nueve grupos eligieron la opción de realizar un trabajo de investigación sobre un personaje femenino. De estos nueve trabajos, cuatro fueron seleccionados para ser presentados en el contexto de una jornada académica, abierta al público general, que organizamos con el objetivo de dar una mayor visibilidad a los resultados obtenidos. Dicha jornada se celebró durante el horario previsto para las clases de la asignatura, en

una de las salas de conferencias de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la UV. Las comunicaciones presentadas ese día trataron sobre los siguientes personajes femeninos:

-Sacagawea (1788-1812): integrante de la primera expedición al Pacífico, que facilitó la tarea de los exploradores Lewis y Clark al actuar como mediadora y traductora con las tribus nativas americanas.

-Jane Austen (1775-1817): escritora inglesa de gran relevancia en la actualidad, que retrató con fidelidad e ironía la situación de las mujeres durante su época.

-Abigail Adams (1744-1818): defendió los derechos de las mujeres, denunció la esclavitud y asesoró a su esposo, que fue el segundo presidente de los EEUU.

-Rosa Parks (1913-2005): activista destacada del movimiento por la defensa de los Derechos Civiles en Estados Unidos y en contra de la segregación racial.

Además, esta jornada contó con la presencia de una alumna de segundo curso de Estudios Ingleses, que cursó Hª y C. el año anterior, y participó como ponente invitada con una conferencia sobre la escultora francesa Camille Claudel (1864-1943). Por medio de su explicación, no solo evidenció la calidad del trabajo de dicha artista, y cómo durante años fue relegada al olvido, sino que también animó al público asistente a continuar con su labor de investigación para dar visibilidad a aquellas mujeres que han contribuido al desarrollo de la sociedad en sus diferentes facetas.

Los cinco trabajos restantes, que fueron presentados durante las clases o en horarios de tutorías, se centraron en las siguientes mujeres:

-Harriet Tubman (1820-1913): logró escapar de la plantación en la que trabajaba como esclava y dedicó su vida a ayudar a escapar a otros esclavos y a mejorar las condiciones de los que habían alcanzado la libertad.

-Jane Eyre: protagonista de la novela que lleva su nombre, escrita por Charlotte Brontë. Es un ejemplo de una mujer que fue capaz de superar las trabas sociales manteniéndose fiel a sus principios.

-Gertrude Bell (1868-1926): fue una exploradora, arqueóloga, escritora y espía británica, condecorada con la Orden del Imperio Británico y conocida como la "Reina del desierto".

-Enid Blyton (1897-1968): escritora inglesa, autora de más de 700 libros, muchos de los cuales continúan reeditándose en la actualidad.

-Katherin Johnson (1918), Dorothy Vaughn (1910-2008) y Mary Jackson (1921-2005): estas tres mujeres trabajaron para la NASA y jugaron un papel destacado en las primeras expediciones espaciales. Su historia se relata en la película Hidden Figures (2017).

Todas las presentaciones fueron de gran calidad e incluyeron reflexiones y propuestas de los alumnos y alumnas que las habían realizado.

Para concluir este apartado, nos gustaría destacar dos datos. El primero es la nota media del grupo, que ha sido de 6,94 sobre 10, con un porcentaje del 88% de aprobados en la primera convocatoria. Por otra parte, nos gustaría destacar que, en la encuesta anónima sobre la metodología, respondida por el alumnado durante los últimos días de clase, fueron muchas las personas que valoraron muy positivamente el enfoque ofrecido, la posibilidad de participar en debates y diálogos, los conocimientos adquiridos y el hecho de haberse sentido estimuladas a pensar críticamente y a tomar un papel activo en la sociedad. También se valoró de manera muy positiva la organización de una jornada protagonizada por alumnos y alumnas, que tuvieron así la oportunidad de vivir una primera experiencia como ponentes en un contexto académico.

4. CONCLUSIONES

Como se dijo al principio de este trabajo, fomentar la igualdad de género ha de ser una prioridad de la sociedad en su conjunto, que ha de abordarse desde diferentes perspectivas. Pensamos que la metodología explicada en este artículo es una contribución para lograr este objetivo desde las aulas universitarias.

Por medio de nuestra metodología, no solo hemos revisado los contenidos, sino también la perspectiva y las herramientas para conocer la his-

toria de un modo más integral e integrador. Junto con una visión general de la historia, el alumnado ha tenido la oportunidad de conocer la situación concreta de las mujeres en diversos momentos históricos, el papel crucial desempeñado por muchas mujeres y la experiencia personal de algunas mujeres que cambiaron el curso de la historia.

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación final, el elevado porcentaje de asistencia a clase, la frecuente participación del alumnado, la calidad de los trabajos presentados y las respuestas al cuestionario sobre la metodología, podemos afirmar que se han cumplido los objetivos previstos y que ha resultado una experiencia enriquecedora para nuestro alumnado. Pensamos que no solo se han adquirido los conocimientos marcados por la Guía Docente, sino que, además, se ha fomentado el respeto a la persona, la igualdad de género y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la reflexión social, el trabajo en grupo y el análisis histórico y cultural.

Para concluir, nos gustaría destacar, que, desde el punto de vista personal, se ha tratado de una actividad muy satisfactoria, ya que en todo momento hemos comprobado el compromiso del alumnado con el proyecto y su interés por llevarlo a cabo, y hemos tenido la oportunidad de aprender de los trabajos, los comentarios y los puntos de vista ofrecidos por las alumnas y los alumnos que han conformado este grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, Abigail. (1776). Letter from Abigail Adams to John Adams, 31 March–5 April 1776. Adams Family Papers: An Electronic Archive.

Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story. In TED Global Conference. Oxford (UK). Recuperado de: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Anderson, Bonnie S., Judith P. Zinsser, and Teresa Camprodón (1991). Historia de las mujeres: una historia propia (Vol. 1). Barcelona: Crítica.

Austen, Jane (2002). Northanger Abbey—Second Edition. Broadview Press.

Austen, Jane (2011). Persuasion: An Annotated Edition (R. Morrison, Ed.). Harvard University Press.

Beddoe, Deirdre (2018). Discovering Women's History: A practical guide to researching the lives of women since 1800. Routledge.

Beard, Mary (1946). Woman as Force in History: A Study in Traditions and Realities. Macmillan.

Bock, Gisela, and Marisa Ferrandis Garrayo (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. Historia social, 55-77.

Bravo, María Antonia Bel (2010). La mujer en la historia (Vol. 128). Encuentro.

Davis, Natalie Zemon (1976). "Women's history" in transition: The European case. Feminist studies, 3 (3/4), 83-103.

Departamento de Filología Inglesa y Aleman de la Universitat de València (s.f.) Guía docente de la asignatura Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa. Recuperado el 31 de enero de 2020 de: https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=35319&CURSOACAD=2020&IDIOMA=V

González, Ana, et al. (2003). Mujer y educación. Graó.

Kerber, Linda K. (2017). Toward an Intellectual History of Women: Essays by Linda K. Kerber. UNC Press Books.

Meriwether, Margaret Lee. (2018). A social history of women and gender in the modern Middle East. Routledge.

Naciones Unidas. Objetivos y metas de desarrollo sostenible. Desarrollo Sostenible. Recuperado 23 de enero de 2020, de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Nash, Mary (1985). Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia. Historia, 10, 12-26.

SIMPLEMENTE SER. ODS E IGUALDAD DE GÉNERO EN EL GRADO EN DISEÑO DE MODA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DEL ARTE

Dra. Diana Lucía Gómez-Chacón
Universidad Complutense de Madrid[73]

> "Me importa una mierda lo que piense el mundo. Yo nací puta, yo nací pintora, yo nací jodida. Pero fui feliz en mi camino. Tú no entiendes lo que soy. Yo soy amor, soy placer, soy esencia, soy una idiota, soy una alcohólica, soy tenaz. Yo soy, simplemente soy…"
>
> *Frida Kahlo (1907-1954)*

RESUMEN

La Universidad Politécnica de Madrid ha puesto en marcha, junto al resto de universidades del mundo, una serie de iniciativas educativas, con la intención de integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en su misión y darles, ante todo, continuidad. Desde el Nodo ODS del CSDMM se ha promovido la incorporación de los ODS en las unidades docentes que conforman cada una de las asignaturas que integran el Plan de Estudios del Grado Oficial en Diseño de Moda de la UPM, conscientes de que la universidad es, en gran medida, la responsable de formar a ciudadanos responsables y comprometidos, entre los cuales se encuentran los líderes del futuro. Concretamente, en el marco de las asignaturas de Historia de las Artes y el Diseño, impartida en primero, y de Patrimonio artístico, museología y gestión cultural en el ámbito de la moda, optativa de cuarto curso, desde el curso 2017/2018, se han coordinado una serie de actividades centradas en el empleo de la Historia del Arte como un instrumento para educar en igualdad de género (Godoy, 2005), entre las que se incluye un seminario de y para estudiantes que llevó por título *Peces sin bicicleta: arte, moda y mujeres*, celebrado

[73] El presente texto expone algunas de las iniciativas educativas impulsadas por la autora en materia de igualdad de género entre el 1 de septiembre de 2017 y el 3 de diciembre de 2020, durante su contrato como Responsable de Calidad e Investigación, miembro del Nodo ODS y docente del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid de la Universidad Politécnica de Madrid. En la actualidad es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid.

el 6 de marzo de 2020 con motivo del Día Internacional de la Mujer, en colaboración con la Unidad de Igualdad de la Universidad Politécnica de Madrid.

PALABRAS CLAVE

ODS, Igualdad de género, Diseño de Moda, Historia del Arte, Museología.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la comunidad científica tiene claro que la educación constituye una de las piedras angulares de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales, a su vez, garantizan una educación de calidad (Ortiz et al., 2020, p. 376). En este sentido, las universidades, al gozar de un lugar privilegiado dentro de la sociedad, tienen un papel clave en el proceso de consolidación e implementación de los mencionados objetivos, como principales responsables de proporcionar el conocimiento, la base empírica, las soluciones y las innovaciones necesarias de cara a cumplir con la Agenda 2030 y lograr una educación superior comprometida con el cambio (*Cómo empezar*, 2017, s/p; Mayor, 2015, p. 11).

La Universidad Politécnica de Madrid ha puesto en marcha una serie de iniciativas educativas, con la intención de integrar los ODS en su misión y darles, ante todo, continuidad. Dentro de esta iniciativa se enmarcan las actividades coordinadas desde el Nodo ODS del CSDMM. Tras la realización de un exhaustivo mapeo de todas aquellas actividades e iniciativas desarrolladas con anterioridad en la UPM, relacionadas con la sostenibilidad medioambiental, social y económica, identificados los ODS con los que están relacionados y definido el impacto real de cada una de ellas, se concluyó que la Unidad de Igualdad, dirigida por Paloma García-Maroto Olmos, era el área que contaba con el mayor número de actividades en marcha de este ámbito (10), seguida por el área de Cooperación para el desarrollo UPM (8) y el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales (7) (Sastre y Sastrón, 2020, s/p).

Entre las actividades desarrolladas por la Unidad de Igualdad cabe destacar la organización de congresos, seminarios, jornadas, mesas redon-

das, exposiciones y cursos de formación sobre violencia de género, lenguaje no sexista y diversidad sexual[74]. A estas se suman la implantación de políticas de violencia de género, conciliación, y presencia de mujeres en los órganos de gobierno, las campañas de sensibilización en igualdad de género, la visibilización de los trabajos llevados a cabo por investigadoras UPM, las estrategias de comunicación en igualdad de género y el desarrollo de un ambicioso plan de igualdad (*Plan de igualdad*, 2017).

Asimismo, cabe señalar que el ODS 5, relativo a la Igualdad de Género, ocupa el cuarto puesto del ranking de impacto de las iniciativas UPM por ODS, precedido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible 17. Alianzas para lograr los objetivos, 4. Educación de calidad y 9. Industria, innovación e infraestructuras. Sin embargo, a nivel de asignaturas, el ODS con mayor presencia es el 11. Ciudades y comunicaciones sostenibles, incluido en 147 temarios, seguido de los ODS 9. Industria, innovación e infraestructuras (133 asignaturas), 13. Acción por el clima (132), 12. Producción y consumo responsable (129), 4. Educación de Calidad (124), 7. Energía asequible y no contaminante (120) y 3. Salud y bienestar (120) (Garrido y Sastre, 2020, p. 1). Además, ninguna de las titulaciones de máster de la Universidad Politécnica de Madrid aborda específicamente el ODS 5 (Garrido y Sastre, 2020, p. 7).

1. EL NODO ODS DEL CSDMM

Desde el Nodo ODS se llevó a cabo un análisis específico de la presencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Plan de Estudios del Grado en Diseño de Moda por la Universidad Politécnica de Madrid, con el objetivo de identificar los principales grupos de interés, las prioridades y las medidas a implementar. Desde la implantación del Grado en el curso 2014/2015, el CSDMM ha sido consciente de la necesidad de promover entre sus estudiantes y equipo docente el interés por la sostenibilidad. No debemos olvidar que el sector textil constituye una de las industrias más contaminantes del mundo (Greenpeace, 2011, pp. 31-38), lo que ha llevado a incluir en el Plan de Estudios, concretamente

[74] Véanse todas estas iniciativas en la web de la Unidad de Igualdad de la Universidad Politécnica de Madrid: https://www.upm.es/UPM/PoliticasIgualdad

en las guías docentes de las asignaturas que lo integran, continuas referencias al cumplimiento del ODS 12 relativo a la producción y consumo responsables[75].

Esta iniciativa se vio reforzada con la puesta en marcha del Aula TENDAM que aspira a promover la investigación en torno a las temáticas de sostenibilidad, responsabilidad e innovación en el marco del compromiso adquirido por las universidades ante los desafíos del mundo actual y a generar conocimiento crítico que brinde soluciones innovadoras y promueva cambios en el comportamiento tanto individual como colectivo.

Desde el curso 2019/2020 el Aula TENDAM, en colaboración con el Nodo ODS del CSDMM, convoca los Premios de Trabajo de Fin de Grado destinados a reconocer los mejores proyectos en el ámbito de la sostenibilidad, la responsabilidad y la innovación en Diseño de Moda. Esta convocatoria aspira a contribuir al análisis de los problemas ambientales y las desigualdades sociales, así como a proponer soluciones innovadoras orientadas específicamente a resolver problemas críticos para el desarrollo, que favorezcan el desenvolvimiento de condiciones sociales, económicas y medioambientales más sostenibles y justas, de conformidad con el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos. Los Trabajos Fin de Grado galardonados deben abordar la innovación como medio para trasladar los conceptos de sostenibilidad y responsabilidad a toda la cadena de valor de la industria de la moda, como pueden ser la economía circular, la producción sostenible, el consumo responsable, el respeto a la biodiversidad, el trabajo digno, la gestión de residuos y excedentes, la interculturalidad, la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, así como todos aquellos aspectos que promuevan la transformación social desde una perspectiva de sostenibilidad y justicia global.

---

[75] Véanse las guías docentes en el siguiente enlace:
http://www.csdmm.upm.es/pages/guiasdocentes.html

2. ARTE, MODA E IGUALDAD DE GÉNERO: PRÁCTICAS DOCENTES

El lema planteado por la ONU "Por un Planeta 50-50: demos el paso por la Igualdad de género" insiste en la igualdad de género como una de las claves del progreso. En este sentido, la universidad desempeña un papel protagonista como transmisora de los valores que la sociedad aspira a alcanzar, fundamentalmente, según se recoge en la Ley Orgánica 2/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, "alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad" (Ventura, 2008, p. 158; Rodríguez et al., 2016, pp. 1560; Figueroa, 2017, s/p). La introducción de la perspectiva de género en el ámbito universitario supone, ante todo, un importante factor de innovación docente y de cambio educativo, resultando un punto ineludible en los actuales planes de estudio, que implica, a su vez, cambios en la organización docente, los contenidos curriculares, los recursos educativos y la formación del profesorado, y que aspira a "impulsar procesos de reflexión, sensibilización y toma de conciencia respecto a la equidad entre los géneros", y a tratar en el aula temas relacionados con la realidad social que rodea al alumnado (Asián, Rodríguez y Cabeza, 2015, p. 916).

En este sentido, resulta clave el Enfoque Integrado de Género, *Mainstreaming* o Transversalidad de Género, ante la necesidad de integrar transversalmente la perspectiva de género en el ámbito universitario. Desde 2017, en el CSDMM se ha tratado de abordar desde una perspectiva de género el temario de algunas asignaturas teóricas como Historia de las Artes y el Diseño –asignatura obligatoria de primer curso– y Patrimonio artístico, museología y gestión cultural en el ámbito de la moda –asignatura optativa de cuarto curso–. Es de sobra sabido que, generalmente, ambas materias acostumbran a ofrecer una visión sesgada de la realidad artística al obviar las aportaciones realizadas por numerosas mujeres en ambos campos, a causa del fuerte androcentrismo cultural existente y la sexuación del conocimiento (Alario, 2008, p. 9; Ballarín, 2015, pp. 21-22 y 25; Jové, 2017; García, 2016; Moreno-Vera y Díez-Ros, 2018, pp. 716-718; García, 2019; Sanjuán, 2020, p.

176). Son escasos los currículums académicos y planes de estudios de Historia del Arte que incluyen el arte hecho por mujeres o la historia del arte feminista y, cuando lo hacen, suele ser con un carácter puramente marginal, sin llegar, realmente, a mostrar a las mujeres como "sujetos activos y participativos en los procesos históricos" (Mantecón, 2010, p. 156; Palau, 2014, p. 8; Faxedas, 2018, p. 9).

Asimismo, la introducción de perspectivas de género en los museos nacionales es una iniciativa relativamente reciente que conlleva la revisión de las colecciones, el análisis de las políticas culturales, focalizando esta en la presencia y ausencia de las mujeres, y el estudio de la emergencia y evolución de teorías y prácticas tanto feministas como *queer* en el ámbito museístico a través de la creación artística y la formación especializada. A ello habría que añadir las acciones con perspectiva de género impulsadas desde los departamentos de educación de las distintas instituciones, destinadas al gran público (López, Fernández y Bernárdez, 2012; Carreño, 2016, pp. 156-157; Albero y Arriaga, 2018, p. 1533; Nualart, 2018).

El Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011) hacía ya especial hincapié en la necesidad de formalizar los Estudios de las mujeres, Feministas y de Género en el ámbito universitario con el objeto de impulsar la inclusión de la perspectiva de género en las materias troncales de los grados, muy especialmente aquellas pertenecientes a las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias de la Salud (Lombardo, 2003; Jiménez, 2013, pp. 272 y 277-278; Morales-Rodríguez, 2011, p. 352; Faxedas, 2018, p. 10; Moreno, 2018, p. 9).

No obstante, como han señalado Rosario Asián Chaves, Vicente Rodríguez Sosa y Francisca Cabeza Verdugo, "la transversalidad como estrategia docente ha generado exiguos resultados". Esto, sumado a "la escasez de medios, la falta de modelos o referentes y la poca o nula conciencia, incluso el rechazo, por parte del alumnado de las cuestiones de género, se completa un terreno de cultivo poco apropiado para que fructifique la docencia transversal de los temas de género". Por este motivo, la Ley Orgánica de Universidades de 6/2011, de 21 de diciembre, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, señala entre sus

objetivos "la creación de programas específicos sobre la igualdad de género". Es precisamente en este marco legal en el que se enmarca nuestra propuesta (Pérez et al., 2005; Asián, Rodríguez y Cabeza, 2015, p. 918; Albero y Arriaga, 2018, pp. 1535-1536; Cabero, 2018, pp. 480.489; Fernández, Garza, Suárez, Arce y Vázquez, 2019, p. 569).

La extensión temática y cronológica de la programación de ambas asignaturas semestrales arriba indicadas impide incluir amplios contenidos teóricos sobre las aportaciones realizadas por las mujeres al ámbito del arte y de la moda, si bien, en todo momento se trata de introducir dichos contenidos en ambas guías docentes (Rodríguez y Calvo, 2019, pp. 297-302). El temario de *Historia de las Artes y el Diseño* incluye un bloque dedicado a las últimas tendencias artísticas, desde los años 60 en adelante, en el que el arte feminista se destaca como una de las principales corrientes artísticas[76], mientras que en el caso de la asignatura de *Patrimonio artístico, museología y gestión cultural en el ámbito de la moda* se hace especial hincapié en las aportaciones tanto de diseñadoras, como de historiadoras, teóricas, críticas, comisarias e investigadoras, entre las que destacan nombres como Griselda Pollock, Laura Mulvey, Lucy Lippard, Judith Butler, Teresa de Lauretis, Diana Vreeland o Valerie Steele.

[76] Como han señalado J. R. Moreno Vera, M. I. Vera Muñoz, F. Quiñonero Fernández, F. Seva Cañizares, B. Aguilar Hernández, T. Pérez Castelló y C. Soriano López, "las primeras en tomar las riendas de la creatividad femenina, encontrar las respuestas y dignificar la feminidad fueron las artistas feministas de los años 60 y 70 que se centraron en el problema de construir una identidad sexual femenina en el mundo del arte": Moreno et al., 2016, p. 76. Véase también Alario, 2008, p. 9; Pollock, 2000.

Figura. Diana Vreeland

Fuente: https://flashbak.com/wp-content/uploads/2020/01/Diana-Vreeland--1280x1309.jpg

Conscientes de que dicho enfoque no resultaba suficiente para ofrecer una visión completa del ámbito artístico y museográfico desde una perspectiva de género, se decidió fortalecer estos aspectos a través de los contenidos prácticos, proponiendo a los/las estudiantes la realización de o bien un trabajo académico, con aparato crítico, en el caso de la asignatura de primer curso, o bien de un proyecto expositivo, en la optativa, desde una perspectiva de género. De esta forma, se trató de abordar una serie de contenidos que resultaba imposible incluir en las clases magistrales por la falta de tiempo para poder desarrollarlos correctamente.

Además, con el objetivo de ofrecer un marco teórico inicial, se recomendó a los estudiantes la lectura del ya clásico artículo de Linda Nochlin "Why have there been no great women artists?" (1971).

Figura. Linda Nochlin impartiendo una clase de Historia del Arte en el Vassar College de Poughkeepsie (Nueva York) en 1959

Fuente: https://www.artforum.com/uploads/upload.002/id07636/article_810x.jpg

No obstante, ambas propuestas, y los resultados y conclusiones de estas quedaban restringidos al aula. Por ello, en el curso 2019/2020 se decidió incrementar la difusión de ambas actividades, ofreciendo la posibilidad al alumnado de presentar sus resultados ante el resto de estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid. Para ello, se coordinó una actividad, incluida en el catálogo general de actividades acreditables de la UPM, que llevó por título *Peces sin bicicleta: arte, moda y mujeres* y cuyos/as protagonistas habrían de ser los/as propios/as estudiantes.

Figura 1. Cartel del seminario Peces sin bicicleta. Arte, moda y mujeres

Recordemos que uno de los principales objetivos de la implantación de los ODS en el ámbito universitario es el empoderamiento y la movilización de los jóvenes. Debido a su condición de personas "creativas, energéticas, idealistas y optimistas" –aspectos todos ellos especialmente presentes entre los/las estudiantes del Grado en Diseño de Moda–, constituyen los agentes claves del desarrollo sostenible, no en un futuro,

sino de manera inminente[77]. Por lo tanto, la promoción del liderazgo entre los/las estudiantes constituye una de las principales estrategias de la implantación de los ODS en el ámbito universitario (*Cómo empezar*, 2017, 2/p), aspecto que se tuvo especialmente en cuenta a la hora de plantear una actividad en la que el alumnado debía adoptar un rol activo.

Resulta fundamental que los/as estudiantes sean los/as encargados/as de aportar los contenidos, de proponer los casos de estudio y de rastrear los materiales de trabajo, rompiendo así con la habitual relación de autoridad presente en la metodología tradicional, basada en el dominio de la materia por parte del profesorado y no en la validación colectiva del conocimiento. Para ello resulta indispensable una comunicación fluida entre los/las docentes y los/las estudiantes, a la hora de promover el diálogo y de fomentar una aproximación vivencial y subjetiva a la historia del arte (Faxedas, 2018, pp. 22-23; Villa, pp. 31-40).

Peces sin bicicleta fue concebido como un seminario de y para estudiantes del Grado en Diseño de Moda, que tuvo lugar el viernes 6 de marzo de 2020, con motivo del Día Internacional de la Mujer. Este se llevó a cabo en colaboración con la Unidad de Igualdad de la Universidad Politécnica de Madrid y se materializó en una serie de carteles, realizados y diseñados por los/las propios/as estudiantes, en los que se presentaban los resultados obtenidos de manera visual y sintética. Estos fueron expuestos en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Sistemas de Telecomunicación (ETSIST), en el Campus Sur de la UPM, gracias a las gestiones de la representante de la Unidad de Igualdad del CSDMM, la Dra. Laura Luceño Casals, quien colaboró asimismo en el proyecto expositivo y montaje del mismo.

Esta propuesta permitía asimismo trabajar competencias transversales de ambas asignaturas: CT3. Aplicar la comunicación oral y escrita. Los alumnos transmiten conocimientos y expresan ideas y argumentos de manera clara, rigurosa y convincente, tanto de forma oral como escrita, utilizando los recursos gráficos y los medios necesarios adecuadamente

[77] www.youthsolutions.report

y adaptándose a las características de la situación y de la audiencia; CT4. Uso de tecnologías de la información y de las comunicaciones, además de incidir en los resultados de aprendizaje correspondientes, especialmente en lo que respecta a la intensificación de conocimientos y técnicas pertenecientes al mundo de la moda que puedan servir de instrumentos en el proceso creativo, de profundización en el análisis de determinados aspectos, así como de desarrollo de definición de tipologías o de instrumentos de gestión y comunicación.

Figura. Edith Head

Fuente: https://www.nuevamujer.com/actualidad/2013/10/28/google-homenajea-a-edith-head.html

A estas se sumaron algunas competencias y resultados de aprendizaje propuestos por Lluïsa Faxedas Brujats como, por ejemplo, "utilizar los procedimientos propios de las técnicas historiográficas y de las fuentes literarias y documentales sobre las que se construye la disciplina", valorar las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales", "interpretar la obra de arte en el contexto en que se gestó y relacionarla con otras formas de expresión cultural", "identificar la importancia y complejidad de los conceptos de clase, raza y género por la historiografía de la segunda

mitad del siglo XX", "identificar y valorar las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia en varios roles vinculados a la creación artística" e "introducir la perspectiva de género en la sucesiva práctica académica y en la futura práctica profesional". Y concretamente, en la asignatura optativa: "tener conocimientos del conjunto de aspectos relacionados con el patrimonio cultural, aplicando una perspectiva de género", "identificar y valorar las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia en varios roles vinculados a la gestión y conservación del patrimonio", "introducir la perspectiva de género en la futura práctica profesional". Además, como ha señalado la mencionada autora, no debemos olvidar la necesidad de plantear estos contenidos rompiendo con el tradicional esquema histórico marcadamente cronológico, en el que las aportaciones de estas mujeres quedarían completamente desdibujadas, y de proponer aproximaciones temáticas (Faxedas, 2018, pp. 18-19 y 21).

Figura. Sandy Powell

Fuente: https://cadenaser00.epimg.net/ser/imagenes/2020/11/20/el_cine_en_la_ser/1605883892_663874_1605883965_noticia_normal.jpg

El programa del seminario *Peces sin bicicleta* abordó cinco ejes temáticos principales: I. Mujeres y pintura, II. Mujeres, coleccionismo y mecenazgo, III. Mujeres y fotografía, IV. Mujeres y diseño de Moda y V. Mujeres, cine y vestuario escénico. A través de estos, los/las estudiantes, que intervinieron en calidad de ponentes, dieron a conocer al resto de compañeros/as la importante labor, en ocasiones silenciada, que algunas mujeres desempeñaron en los distintos ámbitos señalados. Además, el proyecto expositivo permitió dar mayor visibilidad a los resultados del seminario, al instalarse los paneles dentro del Campus, pero fuera del CSDMM. Las figuras analizadas fueron Lavinia Fontana, Peggy Guggenheim, Gerda Taro, Ruth Orkin, Madeleine Vionnet, Maria Grazia Chiuri, Dorothy Arzner, Edith Head y Sandy Powell. Todas ellas, mujeres que, aún hoy, siguen siendo un modelo a seguir y fuente de inspiración para las nuevas generaciones. Por lo tanto, esta propuesta se enmarca en el proceso de recuperación de la memoria femenina a través del estudio de mujeres con nombre y apellidos por su condición de personajes ilustres o artistas. Estrategia en desarrollo desde los años 70 y 80 como forma de "reparar la memoria colectiva basada en la reivindicación política de conseguir la igualdad de género en el presente" (Albero y Arriaga, 2018, p. 1536).

Figura. Peggy Guggenheim

Fuente: https://www.sleek-mag.com/wp-content/uploads/2017/03/peggy-guggenheim-feature-1-1.jpg

4. CONCLUSIONES

Con este tipo de iniciativas, desde el CSDMM se pretende concienciar a los/as estudiantes, pero también a los/as docentes, de la necesidad de educar en valores, además de promover la igualdad de género, el respeto y, sobre todo, el empoderamiento de las mujeres en el entorno educativo. El elevado porcentaje de alumnas matriculadas en el Grado en Diseño de Moda por la Universidad Politécnica de Madrid hace necesaria la creciente incorporación de este tipo de actividades en la programación educativa, en el marco de la integración de la igualdad de oportunidades como principio transversal a todas las actuaciones de la universidad como medio para prevenir la violencia de género y el acoso sexual, además de sensibilizar a los/as estudiantes de la importancia de garantizar un entorno laboral igualitario para hombres y mujeres, y de promover el liderazgo de estas últimas.

Figura. Elsa Schiaparelli

Fuente: https://hyperbole.es/wp-content/uploads/2018/04/ElsaSchiaparelli4-1170x1158.jpg

En este sentido, el CSDMM parte con una evidente ventaja en comparación con el resto de escuelas de la UPM, en las cuales la situación es completamente la opuesta[78]. Aunque, también es cierto que, esa realidad latente en las aulas del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid, no se refleja luego en el sector de la moda, en el que los grandes nombres continúan perteneciendo a hombres, pero en el que figuras como Coco Chanel, Elsa Schiaparelli, Diana Vreeland o Vivienne Westwood, entre otras, resuenan todavía con fuerza. Todas ellas abrieron un camino aún por recorrer.

Figura. Vivienne Westwood

Fuente:
https://www.mor.bo/wp-content/uploads/2018/06/vivienne-westwood-3-lfw-2017.jpg

En definitiva, si algo nos ha enseñado la experiencia de trabajar en las aulas con perspectiva de género es que debemos inculcar a nuestros estudiantes la importancia de que sean libres a la hora de expresarse, a la

[78] Según un estudio realizado en 2010, las mujeres suponen el 32,56% del total del alumnado de la UPM. Porcentaje que, seguramente, se haya visto incrementado ligeramente en los últimos años, pero que sigue siendo aún muy reducido: García-Maroto y Jiménez, 2010, p. 1.

hora de trabajar, a la hora de crear, a la hora de crecer, de madurar, y, ante todo, a la hora de ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alario Trigueros, M. T. (2008). Arte y feminismo. Nerea, San Sebastián.

Albero Verdú, S. Á. y Arriaga, A. (2018). Educación con perspectiva de género en museos españoles. Enfoques y discursos. Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 7(1), 1531-1555.

Asián Chaves, R., Rodríguez Sosa, V. y Cabeza Verdugo, F., La formación en género en la universidad: materia específica versus formación transversal. Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género. V Congreso Universitario Internacional "Investigación y Género", Sevilla, 3 y 4 de julio de 2014. Siemus, @area digital 2.0., Sevilla, 2015, 915-929.

Ballarín Domingo, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. Revista Iberoamericana de Educación, 68, pp. 19-38. Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie68a01.pdf

Cabero Morán, E. (2018). Universidad e igualdad efectiva de mujeres y hombres. María de la Paz Pando Ballesteros, Pedro Garrido Rodríguez y Alicia Muñoz Ramírez (eds.), El cincuentenario de los pactos internacionales de derechos humanos de la ONU. Libro homenaje a la profesora Mª Esther Martínez Quintero. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 479-493. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=772589&orden=0&info=open_link_libro

Carreño Robles, E. (2016). Museos en clave de género. Ph. Boletín del Instituto Andaluz del patrimonio Histórico, 89, pp. 157-158.

Cómo empezar con los ODS en las universidades. Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico, REDS-SDSN, 2017, s/p. Recuperado de https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf

Faxedas Brujats, Lluisa. Historia del Arte. Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género. Xarxa Vives d'Universitats, Castellón de la Plana, 2018.

Fernández, R., Garza, M. D., Suárez, A., Arce, E. y Vázquez, M. J., La universidad española y la legislación en igualdad. Mª Paz Bermúdez Sánchez (comp.), Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior CVI FECIES. Libro de Actas. Universidad de Granada, Universidade da Coruña y Universidade de Vigo, Santiago de Compostela, 2019, p. 569.

Figueroa Navarro, C. (2017). Dando pasos por la igualdad de género en la Universidad. RIECS. Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud, 2(2), s/p. Recuperado de https://riecs.es/index.php/riecs/article/view/56/88

García, M. I., La importancia de coeducar a través del arte. La educación artística en igualdad de género es aún un asunto pendiente. Jornadas doctorales de la Universidad de Murcia. Universidad de Murcia, Murcia, pp- 56-61. Recuperado de https://libros.um.es/editum/catalog/view/2701/3851/4481-1

García Casal, A. (2016). La Historia del Arte desde una perspectiva de género. ArtyHum. Revista Digital de Artes y Humanidades, nº 31, pp. 121-136.

García-Maroto, Paloma y Jiménez, Yolanda (2010). Las mujeres en la Universidad Politécnica de Madrid. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/DossierMujerUPMDefinitivo.pdf

García-Maroto Olmos, Paloma (dir.) (2017). Women at UPM. Estadísticas de Género en la Universidad Politécnica de Madrid. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de https://www.etsit.upm.es/fileadmin/documentos/igualdad/Women_at_UPM__2a_edicion__2017.pdf

Garrido Colmenero, A. y Sastre Rodríguez, P. (2020), Sostenibilidad en los estudios oficiales de la UPM 2019. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de https://sostenibilidad.upm.es/wp-content/uploads/sites/759/2020/06/V3-Informe-Docencia-ODS-UPM-2019.pdf

Greenpeace (2012). Puntadas tóxicas. El oscuro secreto de la moda. Greenpeace, Amsterdam.

Jiménez Cortés, R. (2013). El Mainstreaming de género en la universidad. Rocío Palomares Perrant (coord.), Historia(s) de mujeres en homenaje a Mª Teresa López Beltrán. Perséfone, vol. I, pp. 272-297.

Jové i Monclús, G. (2017). Maestras contemporáneas. Ediciones de la Universitat de Lleida, Lérida.

Lombardo, Emmanuela (2003). El Mainstreaming de género en la Unión Europea. Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, vol. 10-15, pp. 6-11.

López F. Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez, A. (2012). El protagonismo de las mujeres en los museos. Fundamentos, Madrid.

Mantecón Moreno, M. (2010). "Tú tampoco tienes nada": arte feminista y de género en la España de los 90, Anales de Historia del Arte, volumen extraordinario, pp. 153-167. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA1010220155A/30735

Mayor Zaragoza, F. (2015). Universidades y ODS. E-DHC. Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humá i la Cooperació, 5, pp. 8-11. Recuperado de https://www.uv.es/edhc/edhc005_mayor_zaragoza.pdf

Morales-Rodríguez, F. M. (2011). Diseño de un módulo para la igualdad de género en el ámbito universitario. Mª de la Paz Bermúdez y Alejandro Guillén-Riquelme (comps.), VIII Foro de Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior. Libro de capítulos. Asociación Española de Psicología Conductual, Granada, pp. 352-353.

Moreno Seco, M. (2018). Història. Guies per a una docencia universitària amb perspectiva de gènere. Xarxa Vives d'Universitats, Castellón de la Plana.

Moreno Vera, J. R., Vera Muñoz, M. I., Quiñonero Fernández, F.; Seva Cañizares, F; Aguilar Hernández, B., Pérez Castelló, T. y Soriano López, C. (2016). QR-Learning: educar en igualdad de género a través del arte. María Teresa Tortosa Ybáñez, Salvador Grau Company y José Daniel Álvarez Teruel (coords.), XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria enfoques pluridisciplinare. Universitat d'Alacant, 2016, pp. 74-86. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/58349/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_005.pdf

Moreno-Vera, J. R. y Díez-Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Octaedro, Barcelona, pp. 716-726. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87788/1/2018-El-compromiso-academico-social-71.pdf

Nualart, C. (2018). El sesgo de género en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Estudios de Arte, 45, s/p. Recuperado de http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=1475

Palau Pellicer, P. (2014). Reflexiones en torno al arte, la educación y el género. Dossiers feministes, 19, pp. 7-21.

Pérez Cantó, P., Folguera, P., Mó Romero, O., Ortega López, M. y Maquieira d'Angelo, V. (2007). Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI. XV Jornadas de investigación interdisciplinaria, 21-23 de abril de 2004. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Plan de igualdad (2017). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de https://www.etsit.upm.es/fileadmin/documentos/igualdad/PLAN_DE_IGUALDAD_DE_LA_UNIVERSIDAD_POLITECNICA_DE_MADRID.pdf

Ortiz García, M., Ortíz Pérez, S., Ramírez Parco, G., Romero Tarín, A y Ruiz Callado, Raúl (coords.). (2020). La educación de calidad apoyada en los ODS como gran palanca política. Rosabel Roig-Vila (coord..), Jordi M. Antolí Martínez, Rocío Díez Ros y Neus Pellín Buades (eds.), Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació, 2020, pp. 375-387.

Pollock, G. (2000). Inscripciones en lo femenino, los manifiestos del arte posmoderno. Akal, Madrid.

Rodríguez Jaume, Mª J. et al. (2016). Universidad, género, docencia e igualdad. José Daniel Álvarez Teruel, Salvador Grau Company y María Teresa Tortosa Ybáñez (coords.), Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación. Universidad de Alicante, Alicante, pp. 1559-1572.

Rodríguez Jaume, Mª J. y (2019). Ana Jesús López Díaz, Eva Aguayo Lorenzo y Águeda Gómez Suárez (eds.), XUGex. VI Xornada Universitaria Galega en Xénero, (Re)construíndo o coñecemento. Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela y Universidade deVigo, La Coruña, pp. 297-302. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/24498/Reconstruindo_o_co%c3%b1ecemento_2019.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Sanjuán Sanjuán, E. (2020). Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de secundaria y bachillerato. Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez (coords.), La historia moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Manca, Cuenca, pp. 175-182. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/25890/14%20LA%20HISTORIA%20MODERNA%20Y%20LA%20ENSE%c3%91ANZA%20SECUNDARIA-W3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sastre, P. y Sastrón, P. (2020). Informe sobre la implantación institucional de los ODS en la UPM 2019. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de https://sostenibilidad.upm.es/wp-content/uploads/sites/759/2020/07/Analisis-implantaci%C3%B3n-institucional-ODS-UPM_V2-peque%C3%B10.pdf

Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. Feminismo/s, 12, pp. 155-184. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11654/1/Feminismos_12_06.pdf

Villa, R. de la (2014). Arte, educación e igualdad en ámbitos culturales. Jornadas Aplicaciones del arte a la igualdad en ámbitos educativos, sociales y culturales, 10 y 11 de junio de 2014, MAV, Mujeres en las Artes Visuales, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid, pp. 31-40. Recuperado de https://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/2015/Aplicaciones_del_Arte.pdf

WIKIPROYECTO. BIOGRAFÍAS PARA AVANZAR EN EL CIBERFEMINISMO EN LA UNIVERSIDAD. LAS FILÓSOFAS EN LA WIKIPEDIA[79]

DRA. MARIAN PÉREZ BERNAL
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España

RESUMEN

En este trabajo analizamos las experiencias y los resultados de los proyectos de innovación docente *Wikiproyecto. Biografías para avanzar en el ciberfeminismo I y II* llevados a cabo en la asignatura "Género, cultura y sociedad" del Grado en Geografía e Historia de la Universidad Pablo de Olavide.

Siendo el objetivo de esta materia el análisis crítico desde una perspectiva de género de la realidad cultural, política, económica y social decidimos montar el proyecto de innovación docente sobre el análisis de la Wikipedia. Es preciso que cuestionemos los marcos teóricos desde los que se escribe esta enciclopedia virtual. El hecho de que menos del 20% de las personas que la editan sean mujeres tiene consecuencias en sus contenidos. Pretendíamos con este proyecto que, partiendo del análisis de la Wikipedia, el alumnado comprendiera las consecuencias que ha tenido el dominio de una mirada androcéntrica a la hora de analizar la realidad.

Al analizar con perspectiva de género esta enciclopedia virtual descubrimos en primer lugar la ausencia de filósofas. En la categoría "Filósofos españoles del siglo XX", las filósofas son solo un 6.4% frente al 94.6% de los filósofos varones. A esto hay que añadir que existe un sesgo de género en la información que se da sobre las filósofas. Señalar este fenómeno y trabajar desde el aula universitaria para su eliminación, colaborando así en la creación de contenidos no androcéntricos, era otro de los objetivos del proyecto.

En este artículo explicamos cómo se llevó a cabo la actividad, qué competencias se trabajaron y cómo se evaluó a la vez que reflexionamos acerca de los problemas que explican estos fenómenos.

[79] Este capítulo parte del Proyecto: FFI2017 82272-P PAIDESOC. Nombres de los IPS: Concha Roldán Panadero (IP 1) y María González Navarro (IP2).Título del proyecto: El desván de la razón: Cultivo de las pasiones, identidades éticas y sociedades digitales Entidad Financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad

PALABRAS CLAVE

Filosofía, Estudios de género, Innovación docente, Ciberfeminismo.

INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge las experiencias y los resultados de dos proyectos de innovación docente llevados a cabo en la asignatura "Género, cultura y sociedad", asignatura optativa de seis créditos que se imparte entre el Área de Filosofía y el Área de Historia del Arte en 4º del Grado en Geografía e Historia en la Universidad Pablo de Olavide (UPO)[80]. *Wikiproyecto. Biografías para avanzar en el ciberfeminismo* I (2017-18) y *Wikiproyecto. Biografías para avanzar en el ciberfeminismo* II (2018-19) se presentaron en el marco de la Acción de Innovación Docente II lanzada cada año por la Dirección General de Formación e Innovación docente de la UPO y que fomenta proyectos destinados al diseño y aplicación de nuevas metodologías docentes y evaluadoras.

El descriptor de la asignatura "Género, cultura y sociedad" en el Verifica del Grado señala como su objetivo "el análisis crítico desde una perspectiva de género de la realidad cultural, política, económica y social". Entre las competencias que deben conseguir los estudiantes se señala el introducir el género como categoría de análisis para conocer y evaluar el acontecer histórico, el pensamiento y la realidad cotidiana. Pensamos que analizar la Wikipedia con perspectiva de género es una forma efectiva para familiarizar a los estudiantes con esta competencia y con el objetivo de la asignatura.

¿Por qué la Wikipedia? La Wikipedia es una enciclopedia libre, políglota y editada de manera colaborativa. Comenzó en 2001 y ya alcanza más de 46 millones de artículos en casi 300 lenguas redactados por personas voluntarias de todo el mundo. Recordemos su lema "la enciclopedia que cualquiera puede editar". Se trata de una de las webs más consultadas, se encuentra entre los diez sitios web más populares del mundo y es muy

[80] Los proyectos se han realizado junto a Ana María Aranda Bernal, profesora titular del Área de Historia del Arte de la Universidad Pablo de Olavide.

empleada por nuestros estudiantes. Siete de cada diez estudiantes reconocen utilizarla. Siendo tan consultada, es interesante analizar cómo trata las cuestiones de género.

La propia Wikipedia ha reconocido que su contenido es sexista. La Fundación Wikimedia ha expresado su preocupación y ha lanzado diferentes proyectos para luchar contra el sexismo y reducir la brecha de género de sus contenidos. Esto no es solo un problema de esta enciclopedia. El sexismo es algo que ocurre todos los días en la sociedad y, por supuesto, se refleja también en esta Enciclopedia virtual.

La brecha de género surge de la diferencia entre las categorías de una variable en relación con las tasas masculinas y femeninas. En el caso de la sociedad digital la brecha de género muestra la baja incorporación de las mujeres en las tecnologías de la información, en el uso de internet y en la participación en redes sociales y blogs. Estos ámbitos están dominados en la mayoría de los casos por varones blancos de 25 a 45 años. En el caso de la Wikipedia con más de 37 millones de artículos y casi 300 idiomas, el espacio que ocupan las mujeres es muy pequeño. El número de mujeres editoras ronda hoy el 15%. Si vemos los datos de editores frecuentes el número de editoras es aún más bajo (Lam et. al. 2012). Esto tiene como consecuencia que pocas mujeres están en los escalafones más altos ocupando los cargos de administradoras y bibliotecarias[81].

Para hablar de una masa crítica suficiente se debería alcanzar al menos un 30%. La Fundación Wikimedia no ha conseguido aún cumplir su objetivo de aumentar el número de participantes mujeres al 25% que se propuso para 2015 (Ferrán et.al. 2019). Se han planteado muchas posibles razones de esta ausencia de las mujeres: falta de tiempo libre, falta de confianza, la aversión a los conflictos y a las guerras de edición, cierta atmósfera misógina… (Lam 2012). Nosotros no entramos en esta cuestión en este trabajo ya que escapa del objetivo que nos hemos planteado.

[81] Los bibliotecarios son editores que participan muy activamente en la creación de contenidos de la Wikipedia y tienen autoridad para eliminar un artículo. La legitimidad en la comunidad de la Wikipedia depende directamente de las aportaciones que se hacen al proyecto.

¿Tiene repercusión que la enciclopedia esté siendo generada en su mayoría por hombres? Sí. No solo existe una brecha de género entre los editores y las editoras sino también en los contenidos[82]. En octubre de 2014 solo un 15.53% de las biografías en la Wikipedia en inglés eran biografías de mujeres. En julio de 2015 se creó *Wikiproyecto Women in Red* (WiR) con el objetivo de acrecentar las biografías de mujeres[83]. Con la labor realizada por esta organización se ha alcanzado en enero de 2020 un 18.21%. Esto significa que de las 1.681.505 biografías disponibles en la Wikipedia en inglés solo 306.272 son de mujeres. En el caso de la Wikipedia en español los datos son parecidos. De 386.595 biografías, 80.624 son de mujeres. En este caso nos movemos en un 20.85%[84].

Entrar en la Wikipedia es más difícil para las mujeres. Donna Strickland ganó el Premio Nobel de Física en 2018. Era la tercera mujer que ganaba este galardón. Poco antes de recibir el premio la Wikipedia consideró que su trayectoria no era lo suficientemente meritoria como para tener una página en ella y eliminó la página que se había creado. Tras conseguir el Premio Nobel ya sí crearon esa página que hasta entonces habían considerado como no merecida (Cecco, 2018). Strickland necesitó recibir el Premio Nobel para merecer un espacio en la enciclopedia[85]. Se habla así también de un techo de cristal de la Wikipedia, que explica

---

[82] No basta con que más mujeres escriban para acabar con el sexismo de la Wikipedia. Sería preciso que escribieran mujeres feministas. En este sentido lo más importante no es que si son hombres o mujeres sino si tienen o no una visión androcéntrica de la realidad. Nos gustaría recordar que es misión de todos los editores luchar para que la Wikipedia no sea sexista.

[83] En la Wikipedia aparecen en rojo los links que remiten a páginas que deberían existir pero que aún no se han escrito. Al picar en un link rojo se abre una página que informa de que esa página aún no existe y se anima al lector a crearla. El proyecto pretendía así crear páginas de mujeres que aún no estaban en la Wikipedia.

[84] Para consultar todos estos datos se debe visitar Wikidata Human Gender Indicators (http://whgi.wmflabs.org/). Es muy interesante el trabajo de Konieczny & Klein (2018) que analiza las virtudes de WHGI para trabajar sobre la brecha de género en la Wikipedia.

[85] En la Wikipedia encontramos 122 entradas de físicos canadienses varones. Si con todos ellos se hubiera seguido el mismo criterio que con Donna Strikland solo deberían aparecer cuatro, ya que solo cuatro físicos de Canadá han logrado el Premio Nobel de Física.

que sea más difícil para una mujer que para un hombre entrar en la Wikipedia y que ayuda a entender la menor presencia femenina.

1. ANALIZANDO LA WIKIPEDIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los filósofos de la sospecha nos revelaron los mecanismos que se presentaban como neutrales en la construcción de diversos dispositivos de poder, desde el mercado hasta las enciclopedias. Es preciso que cuestionemos los marcos teóricos desde los que se escribió y se escribe la Wikipedia. La Wikipedia refleja los intereses de la comunidad académica y de los editores que, a su vez, sufren la influencia de los medios de comunicación y de la sociedad en general. Uno de los objetivos del proyecto de innovación docente es que, partiendo del análisis de esta enciclopedia virtual, el alumnado comprenda las consecuencias que ha tenido el dominio de una mirada androcéntrica. El sesgo androcéntrico de la academia y de los editores fomentan la participación de hombres y la creación de artículos sobre personajes e intereses masculinos en detrimento de los artículos acerca de mujeres y de los ámbitos que suscitan un mayor interés para ellas (Reagle & Rhue 2011:1141).

Hay dos formas de acercarnos a la ciencia que se ha realizado durante siglos de espaldas a las mujeres. La primera consiste en recuperar las figuras femeninas que habían sido ocultadas u olvidadas y la segunda trata de sacar a la luz los sesgos androcéntricos que han contaminado la creación científica por la ausencia continuada de la mujer. En el proyecto hemos trabajado en ambas líneas.

Si buscamos en la Wikipedia la categoría "Filósofos españoles" encontramos 642 entradas: 569 hombres y 73 mujeres. Las filósofas son solo el 11%[86]. Si la categoría es "Filósofos españoles del siglo XX", de las 263 entradas solo 17 son mujeres. Somos un 6.4% frente al 94.6% que son

[86] Estos datos se han obtenido a partir de la base de datos Wikidata con un lenguaje de consultas semánticas SPAQRL (https://query.wikidata.org) De la búsqueda de los datos se ha encargado Carlos Maján Galván, alumno interno del Área de Filosofía el 28 de enero de 2020.

los filósofos varones[87]. Si nos vamos a los datos de la categoría "Filósofos españoles del siglo XXI" la cosa ha mejorado poco. De 181 páginas, 155 son de hombres y 26 de mujeres, esto significa que los filósofos son el 85.6% y las filósofas el 14.4%.

Nadie hablará de nosotras sino estamos en la Wikipedia titulaba Patricia Horrillo una charla TedX de 2017 en la que denunciaba la escasa presencia femenina en la Enciclopedia virtual. La Wikipedia es una de las fuentes de información más utilizada y por ello es importante que las mujeres estén. En esta línea Boix (2016) ya señaló la necesidad de que los contenidos con perspectiva de género no estén solo en las páginas webs que se montan con contenidos feministas sino que entren también en la Wikipedia. Cuando los estudiantes buscan en la Wikipedia a personas que se dediquen a la Filosofía se van a encontrar mayoritariamente a hombres, no a mujeres. Con este proyecto pretendíamos ayudar a corregir esta situación y por ello nos propusimos escribir biografías que den a las mujeres el lugar que merecen. Curiosamente entre las temáticas de las mujeres editoras destaca la creación de contenidos para visibilizar a las mujeres (Ferrán et al.2019).

Pasamos ahora a analizar la segunda línea de trabajo: sacar a la luz los sesgos androcéntricos que han contaminado la creación científica. Adrianne Wadewitz, miembro de la junta directiva de la Fundación de Educación Wiki, denunció, por ejemplo, el que las mujeres que aparecían en la Wikipedia estaban en gran medida sexualizadas o retratadas como víctimas de algún delito[88]. Decíamos antes que en la categoría filósofos españolas aparecen 73 mujeres, un 11% de las entradas. Si nos vamos a actrices porno la cosa cambia. Frente a cuarenta y seis páginas de actrices porno hay veinticinco de actores porno. El 65% frente al 35%. Si miramos la categoría "modelos" la diferencia es aún mayor. Hay

[87] Las historiadoras y las filósofas parece que van de la mano. Según datos de Montserrat Boix (2016) en la sección de historiadores de España en el S. XX hay 684 biografías de las que solo 45 son de mujeres, es decir un 6,5.

[88] Los sesgos se pueden ver también desde la perspectiva de la etnia. Wadewitz denunciaba que las personas de color solían aparecer representadas como autores de un delito.

262 entradas dedicadas a mujeres, el 92%, frente a 20 dedicadas a hombres, el 8%.

El problema no se acaba ahí. Es necesario también analizar qué información se da sobre las mujeres, esto es, cómo se presenta la información sobre ellas. En el artículo dedicado a Mary Wollstonecraft podemos leer:

> Tanto por parte del público en general como de las feministas, la vida de Wollstonecraft ha sido objeto del mismo interés, si no mayor, que sus obras, debido a sus relaciones poco convencionales y a menudo tumultuosas. Tras dos romances malogrados con Henry Fuseli y Gilbert Imlay, Wollstonecraft se casó con el filósofo William Godwin (Wikipedia)[89]

Según la Wikipedia son las "relaciones poco convencionales y tumultuosas" lo que despierta más interés en una filósofa de la altura de Wollstonecraft. Veamos ahora la página de Lou Andreas-Salomé. Tras decir que es una escritora rusa la presenta del siguiente modo:

> Fue una sagaz colaboradora en los trabajos filosóficos de Friedrich Nietzsche, su amiga, crítica y consejera cercana mas no su pareja, pues finalmente se unió a Paul Rée, amigo común y de quien ambos eran compañeros en el trabajo intelectual. Fue autora de varios libros, psicoanalista, discípula y colaboradora del círculo más estrecho de Sigmund Freud y, gracias a su magnetismo y belleza, compañía espiritual de artistas y escritores (hombres y algunas mujeres) de finales del siglo XIX y principios del XX (Wikipedia)

Era su belleza y su magnetismo lo que la hacía tan atractiva. ¿Cómo podría ser otra cosa? Y curiosamente ya en la entradilla se hace mención a quién fue su pareja.

Entramos ahora a analizar como el sexismo de la Wikipedia se descubre también en la forma como se presenta la información acerca de las relaciones personales en el caso de las mujeres. Para explicar esta cuestión damos primero un pequeño rodeo viendo un titular del *The San Diego*

---

[89] Este caso fue detectado en el curso 2018-19 por la estudiante Carmen María Rivas Acebedo que sigue siendo hoy editora de la Wikipedia. Al evaluar el proyecto de innovación dijo que era un método original y novedoso para aprender herramientas que ayudan a evitar los sesgos de género y que permite visibilizar la labor realizada por las mujeres.

Tribune del 5 de noviembre de 1963 que decía así: "Una madre de San Diego gana el premio Nobel" (Hamblin 2018). ¿Quién era esta madre que había ganado un premio Nobel? ¿Un premio Nobel de qué? Se trataba de Maria Goeppert-Mayer, Premio Nobel en Física en 1963. ¿Qué importa que fuera una física excelente? Lo remarcable es que era madre. No penséis que lo único destacable era que fuera madre, más adelante se nos da una información también muy importante: ¡era pelirroja! (Hamblin 2018). Goeppert Mayer es la segunda mujer que ganó el Nobel de Física. Antes de ella solo lo había ganado Marie Curie y después solo lo ganó Donna Strikland (¡la que no merecía una página en la Wikipedia!).

Las cosas mucho no han cambiado y en la Wikipedia como vemos se siguen repitiendo casos como estos. La familia y los vínculos familiares ocupan un lugar muy destacado en las vidas de las mujeres. En la Wikipedia la entradilla es una breve descripción sobre el tema a tratar al inicio del artículo. Debe ser un resumen que nos permita conocer lo más relevante sin tener que leer todo el artículo. En la entradilla de la página de Harriet Taylor Mill tras la fecha y el lugar de nacimiento leemos:

> (…) fue una filósofa inglesa y defensora de los derechos de las mujeres. Sus escritos pueden encontrarse en *The complete works of Harriet Taylor Mill*. Su segundo esposo fue John Stuart Mill, uno de los pensadores preeminentes del siglo XIX (Wikipedia)

El hecho de que su segundo esposo fuera John Stuart Mill se considera muy relevante. Sin embargo, si nos vamos a la página de él, en la entradilla no se hace ninguna mención a la filósofa.

Igual sucede en el caso de Sylviane Agacinski. En la entradilla de la página de Agacinski se nos dice quién es su marido:

> (…) filósofa, feminista y escritora francesa de origen polaco, profesora de la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) y esposa de Lionel Jospin, ex primer ministro de Francia (Wikipedia).

Tras la entradilla, viene un apartado denominado "Vida familiar" que da información acerca de sus padres, de su hermana**,** dice que Agacinski tiene un hijo con Jacques Derrida y que se convirtió en la madrastra de

los dos hijos de Jospin cuando se casaron. La vida familiar no ha acabado. El siguiente apartado se titula "Relación con Lionel Jospin" y ahí vemos dónde lo conoció, cuando decidieron casarse y como apoyó su candidatura como presidente. Por fin llegamos al cuarto apartado, "Filosofía". Parece que ya vamos a enterarnos de su pensamiento. Leamos:

> Fue discípula de Gilles Deleuze en la década de 1960 en Lyon y miembro de Greph en los años 1970. Su trabajo se relaciona con los filósofos de la deconstrucción como Jacques Derrida (con quien tuvo un hijo), Jean-Luc Nancy y Philippe Lacoue-Labarthe (Wikipedia)

De nuevo el hijo con Derrida, por si alguien se había olvidado. En el apartado dedicado a su Filosofía se vuelve a hablar de su faceta de madre. ¿Qué pasa si miramos las páginas de ellos? En la de Jospin, Agacinski solo aparece en la columna de la derecha como cónyuge. Nada más. Y ¿qué pasa si miramos en la página de Jacques Derrida? Ni huella de Agacinski ni del hijo que tuvieron.

Esto no es un problema solo de las filósofas. En 2015 se publicó en *Arxiv* el estudio "It's a Man's Wikipedia? Assessing Gender Inequality in an Online Encyclopedia". En este artículo se hacía una comparativa de la Wikipedia en ruso, inglés, alemán, español, italiano y francés respecto a la aparición de cuestiones relacionadas con el género, la familia y las relaciones personales en las entradas de los hombres y de las mujeres con el fin de detectar si se daba algún tipo de diferencia y tomar conciencia de los prejuicios de género. En el trabajo se usó una técnica de lingüística computacional que permite a partir de las palabras empleadas establecer el posible tipo de texto, esto es, si son páginas de hombres o de mujeres. Para ello los investigadores emplearon palabras que les dieran pistas acerca del género del protagonista (*hombre, mujer, caballero,*...), sobre sus relaciones personales (soltero, *casada, divorciado,* pareja*, marido*...) y otras relacionadas con la familia (*hijo, abuelo, madre*...). Los resultados fueron impresionantes.

Las relaciones sentimentales y todas las cuestiones concernientes con la familia son tratadas con mucha más frecuencia en los artículos de mujeres (Wagner et.al 2015:455; 2016:5-6). Los 150 términos más eficaces para discriminar una página femenina suelen provenir del ámbito de las

relaciones familiares o personales y de las cuestiones de género. En todas las ediciones entre el 32% y el 23% de los 150 términos más indicativos para las páginas de mujeres provienen de una de estas tres categorías mientras que solo entre el 0% y el 4% de los términos que nos permiten discriminar páginas de hombres pertenecen a estas categorías (Wagner et. al. 2015:459). En la Wikipedia en ruso, inglés y alemán la aparición de estos términos en la página de un hombre es aún más baja que en las versiones en italiano, francés o español. Por ejemplo, en la Wikipedia en inglés un artículo acerca que una personalidad donde se mencione que está divorciada tiene 4,4 veces más probabilidades de ser sobre una mujer que sobre un hombre. En la versión en alemán tiene 4.8 veces más probabilidad y en el caso de la versión en español, italiano o francés la proporción es de 4.2 (Wagner et. al. 2015: 460). Los resultados son muy similares.

Consecuencia en parte de esto nos encontramos con otro problema. La asortatividad es la propiedad de las redes en las que los nodos tienden a conectar entre ellos. Cuando hablamos de asortatividad de género nos referimos a que las páginas de hombres tienden a enlazar a páginas de hombres y las de mujeres a las de mujeres. Pero en un enlace que llega al artículo sobre un hombre tiene más probabilidad de proceder de un artículo sobre una mujer que al revés (Wagner et. al. 2015:457). Esto es, las páginas de mujeres acaban remitiendo a páginas de hombres pero rara vez sucede a la inversa. En los ejemplos aquí citados hemos visto cómo se repite este fenómeno. La página de Agacinski nos lleva a Jospin y a Derrida pero si vamos a las páginas de ellos difícilmente acabaremos llegando a la de ella. Este fenómeno contribuye a la invisibilidad de las mujeres.

¿Por qué los hombres están extremadamente presentes en las páginas de las mujeres y no a la inversa? La mujer se ve siempre como un nodo en referencia a sus relaciones personales: La mujer como madre, como esposa, como hija... ¿Por qué el estado civil es más importante en el caso de las mujeres? Parece que la personalidad del varón es autónoma de su estado civil mientras que la de la mujer no. Me gustaría relacionar este hecho con los análisis realizados por Almudena Hernando en *La fantasía*

de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno.

Hernando establece una contraposición entre la identidad relacional y la individualidad. La individualidad sería un "tipo de identidad consciente de sí, de sus pensamientos y proyectos vitales, caracterizada por la reflexividad y organizada a través de la sucesión de cambios que cada persona ha ido construyendo a través del tiempo" mientras que la identidad relacional sería "actuada" por cada persona sin ser consciente de ello. Se trataría de "un modo de identidad que nos permite sentir seguridad ontológica y nos da una idea de lo que somos a través de elementos como los vínculos, las acciones, el cuerpo..." (Hernando 2017:16). La identidad relacional implica la imposibilidad de concebirse a uno/a mismo/a fuera de esas relaciones. La persona se ve como el cruce de todas las relaciones en las que se inserta: "soy la hija de", "la hermana de"… (Hernando 2017:77). Si bien en las sociedades cazadoras-recolectoras la identidad relacional era característica de hombres y de mujeres, la trayectoria histórica hizo que aumentara los rasgos de individuación en los hombres mientras que las mujeres mantuvieron la identidad relacional, hasta el punto de que hoy se la conoce como identidad de género femenino (Hernando 2017:53, 78). Aunque ambas formas de identidad son fundamentales para hacer frente al control del mundo, Hernando (2017:128) considera que la sociedad actual idealiza la individualidad y desprecia la identidad relacional. La diferente forma como se presenta la información acerca de hombres y mujeres en la Wikipedia apoya la tesis de Hernando[90].

¿Estamos diciendo que no se debe decir cuál es el estado civil de una mujer en la Wikipedia? No. Estamos diciendo que debe aparecer en el cuerpo del artículo, como en las biografías de varones. El hecho de que, en Wikipedia, las biografías casi siempre referencien el estado civil de la

[90] La identidad relacional de las mujeres se percibe también en las fotos que acompañan a los artículos. En el cuerpo de la página de Agacinski hay una sola foto y se trata de una foto con Lionel Jospin, no de ella sola. Aun peor es el caso de Lou Andreas Salomé. Ilustrando su artículo solo hay una foto de ella con Paul Ree y Nietzsche y, sin embargo, sí hay fotos de Freud y de Rilke en solitario.

biografiada, mientras que pocas veces aparezca este dato en las de los varones, muestra el supuesto inconsciente de que la personalidad del varón es autónoma de su estado civil mientras que la de la mujer no. Da la sensación de que ellos en sí mismos tienen entidad suficiente mientras que las mujeres se sienten perdidas desprovistas de las relaciones dando la sensación de que no existe una identidad interior particular propia de lo que llamaríamos el "yo".

@Daurmith abrió un hilo en Twitter con el título Voy a escribir biografías de científicos como si fueran mujeres y ahí nos encontramos descripciones como: "Pierre Curie, casado y padre de dos hijas, encontró tiempo para el amor y la familia durante su breve carrera científica"; "Nadie podía suponer que tras los enorme ojos y el frágil físico de Newton se escondía uno de los cerebros más prodigiosos del mundo" o "Libre y desinhibido, Feynmann desafió las convenciones sociales de la época mientras investigaba. Su atractivo rompió corazones en USA". Tras analizar la Wikipedia no podemos dejar de admitir cuánta razón tiene y más allá de sonreír debemos hacer algo para que esto deje de ser así.

2. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DE INNOVACIÓN DOCENTE

Pasamos ahora a explicar cómo hemos trabajado con los estudiantes. En el curso 2017-18 planteamos a los estudiantes que buscaran cuatro autoras, dos relacionadas con el ámbito de la Historia del Arte y dos relacionadas con el ámbito de la Filosofía, que les parecieran interesantes y que no tuvieran aún entrada en la Wikipedia en español o que tuvieran una página pero redactada con poca profundidad y que necesitara ser mejorada. Se les recomendaba que visitaran la página "Wikiproyecto: Mujeres" donde podían encontrar largos listados de mujeres de diferentes disciplinas que deberían tener página y aún no la tenían. Por ejemplo en la categoría "Filósofas" el listado de figuras pendientes es de 1355. La selección de las autoras se realizaba en las tres primeras semanas del curso y corría a cargo de los estudiantes aunque debían consultar su selección con las profesoras. El objetivo era que los estudiantes hicieran visibles a

mujeres que hasta ese momento no tenían un espacio en esta enciclopedia virtual. Haciéndose editores, colaboraban con el crecimiento de la masa crítica con perspectiva de género.

Seleccionadas las autoras, los estudiantes debían seleccionar documentación por medio de los buscadores que les ofertaba la biblioteca de la Universidad así como otros motores de búsqueda como Iconoce o Prensa histórica. Se trabajaba así la competencia de desarrollar destrezas para la búsqueda y la gestión de información de forma autónoma promoviendo el rigor intelectual y, al mismo tiempo, les ayudaba a fomentar la capacidad de planificación y organización, el espíritu emprendedor y la creatividad. Me gustaría recordar un detalle relevante. Como enciclopedia que es, la Wikipedia busca compendiar conocimientos y solo recoge información que ya está publicada en otros medios. Esto es, no es una fuente primaria y no hay espacio para textos originales en ella. Su objetivo es recopilar y trasmitir un conocimiento ya verificado. Si para construir entradas de esta enciclopedia necesitamos fuentes, el que haya menos documentos relacionados con las mujeres tendrá consecuencias ya que será más difícil contar con referencias válidas para apoyar nuestro trabajo. La Wikipedia repite los estereotipos de género existentes en la producción académica. Hemos comprobado que la dificultad experimentada por los propios alumnos para encontrar información de autoras de épocas pasadas resulta mucho más efectiva que escuchar una y otra vez a sus profesores que la historia se ha hecho durante años de espaldas a las mujeres.

En aquellos casos en los que los estudiantes estaban trabajando con una autora viva se animaba a los estudiantes a ponerse en contacto con ella para explicarle la tarea que estaban haciendo. En el 2017-18, por ejemplo la estudiante Julieta de León Maruri realizó la página de la filósofa dominicana Ochy Curiel y durante todo el proceso estuvo en contacto con ella. Recojo aquí su valoración:

> Haber creado perfiles en Wikipedia me resultó una experiencia enriquecedora. Me permitió conocer mujeres de las que poco sabía; adquirir competencias para crear contenidos en una enciclopedia que cumple una función importante en la democratización del conocimiento y me

> ayudó a dimensionar cuán sesgada está mucha información en apariencia "objetiva". Los lugares de enunciación nunca son neutrales, la perspectiva desde la cual se dicen las cosas condiciona el contenido. La creación de estos perfiles me permitió, además, poner mi grano de arena para modificar esta realidad (Julieta de León)[91]

Una vez recopilada la documentación los estudiantes explicaban en clase los progresos, redactaban las entradas de acuerdo con las normas de estilo de Wikipedia y las entregaban en word para su corrección.

En el curso 2018-19 se les pidió que hicieran para cada parte de la asignatura una biografía –siguiendo la misma estructura y forma de trabajo que en el año anterior- y una revisión de los contenidos con perspectiva de género. Esta actividad permitió explicar que no bastaba con que hubiera más entradas dedicadas a mujeres para que la Wikipedia fuera más feminista. Podemos incluir gran cantidad de entradas femeninas y si ese trabajo se hace desde una perspectiva sexista la enciclopedia seguirá siendo sexista. La norma "añadamos mujeres a la Wikipedia" puede sonar muy feminista pero no lo es necesariamente.

El trabajo de los estudiantes en la revisión de los contenidos se organizaba a partir de una plantilla que debían rellenar con diez casos. En cada ítem debían completar los siguientes campos: autora, hipervínculo a la página, redacción actual, nueva redacción propuesta y motivo de la modificación, esto es, por qué la redacción actual no es adecuada desde una perspectiva de género. Les insistíamos en que si ven que algo podían mejorarlo debían hacerlo y que cada una de esas aportaciones hacen que la Enciclopedia sea mejor. Esta actividad ayudaba a abordar el conocimiento de manera activa, mostrando autonomía e iniciativa.

En la plantilla de revisión se valoraba que las modificaciones no fueran todas del mismo tipo. Esto es, el hecho de emplear el nombre de pila a lo largo de toda la entrada en el caso de las mujeres –cosa que nunca sucede en el caso de los hombres- se podía elegir como una de las entradas pero no se podían poner diez casos similares. Nos interesaba que los estudiantes fueran conscientes de las diferentes formas que adoptan estos

[91] Correo electrónico enviado por Julieta de León a raíz de la realización de este artículo.

sesgos androcéntricos. Como ejemplo de los sesgos que detectaron los estudiantes podemos señalar la presencia de fotos de varones en las páginas de mujeres, los pies de foto donde las mujeres eran ninguneadas, el empleo de diminutivos como forma de referirse a las mujeres, las alusiones a la vida personal en las partes dedicadas a la vida profesional, el darle preeminencia al estado civil de la biografiada… Trabajar en aras de que esta situación cambie y la representación de hombres y mujeres sea más equitativa engarza con una competencia de la asignatura:

> Ser capaz de ejercer la crítica y la autocrítica de los prejuicios y la ideología antidemocrática adoptando una actitud de respeto hacia las diferencias y crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.

No se trata solo de detectar los sesgos sino que está también en nuestra mano corregirlos. Al final del curso se celebró una Editatona. La denominación *editatona* fue acuñada por Carmen Alcázar a partir de la expresión "Edit-a-thon", maratón de edición de contenidos en la Wikipedia. Se emplea para referirse a maratones de edición realizado por mujeres en un lugar determinado y donde las personas que participan se coordinan y reciben asesoramiento para crear contenido nuevo sobre mujeres o para mejorar el existente con perspectiva de género[92]. En nuestro caso aunque participaron hombres decidimos emplear el término "editatona", porque nos interesaba subrayar que se iba trabajar sobre cuestiones relacionadas con la perspectiva de género.

La editatona de la asignatura se organizó en la última semana del curso en dos jornadas[93]. En la primera se explicó cómo se generan los contenidos en la Wikipedia, cómo se construyen los apartados, el índice, los

---

[92] Ferrán et. al. (2019) muestran que todas las ex-editoras que han editado durante un período corto de tiempo empezaron haciéndolo en grupo en el marco de un proyecto común. Esto nos permite ver la importancia que tienen las editatonas en el fomento de la presencia femenina dentro de la Wikipedia. El problema es que una vez que acaba la editatona muchas dejan de ser editoras.

[93] Se puede ver la nota de prensa de esta actividad en el siguiente link:https://www.upo.es/diario/compromiso-social/2019/05/estudiantes-de-la-upo-participan-en-una-editatona-para-combatir-la-brecha-de-genero-en-la-wikipedia/

hipervínculos, cómo se presentan las referencias y cómo se suben las fotos. Antes para editar en la Wikipedia era preciso conocer un lenguaje de etiquetas parecido al HTML pero desde hace algún tiempo el editor visual nos permite trabajar en una pantalla de edición que se parece mucho a un procesador de textos por lo que resulta muy fácil. De forma previa a esta clase los estudiantes se habían dado de alta como editores en la Wikipedia. Este detalle es importante ya que desde una misma IP no se pueden generar muchas cuentas simultáneamente y de no haberlo hecho con anterioridad no podrían empezar a generar contenidos. Al estar ya dados de alta conforme se iba explicando los contenidos los estudiantes iban generando sus biografías en la página Taller de la Wikipedia[94].

En la segunda sesión de forma individual iban colgando en la red los contenidos generados a lo largo de todo el curso y preguntando las dudas que les surgían. Si bien en todo momento estábamos las dos profesoras en la medida de lo posible dejábamos que ellos se explicaran unos a otros los problemas que iban teniendo. Así mismo se les animaba a plantear preguntas a los tutores de la Wikipedia a través de "el café de la Wikipedia". De esta forma se fomentaba trabajar en equipo de forma cooperativa y responsable, respetando la diversidad, fomentando el diálogo y buscando el entendimiento para la consecución de objetivos.

Una vez creadas las páginas, los bibliotecarios de la Wikipedia revisan los contenidos generados por los estudiantes y les dejaban comentarios como estos:

> Has subido varios archivos que son violaciones de derechos de autor y lo has hecho ignorando nuestras instrucciones. Si no dejas de subir archivos que no son libres tu cuenta será bloqueada (Wikipedia)
> Este artículo o sección necesita referencias que aparezcan en una publicación acreditada (Wikipedia)

Esta retroalimentación les recuerda la importancia de respetar los derechos de autor. Al ser una de las competencias de la asignatura trabajar

---

[94] La página Taller es un espacio de trabajo propio donde puede construir el artículo antes de publicarlo. Los contenidos del Taller aunque no se hayan aún publicado son públicos y cualquier persona puede ver sobre qué se está trabajando.

de forma ética evitando prácticas fraudulentas como el plagio esta retroalimentación es muy interesante.

Tras la editatona debían enviar el vínculo a la página creada en la Wikipedia y la página generada por la plataforma como pdf. En las revisiones con perspectiva de género debían enviar la plantilla completada. Estos trabajos suponían un 70% de la evaluación de la asignatura. El 30% restante dependía de un examen[95].

A la hora de valorar las entradas, además de los criterios de evaluación de la asignatura se tenían en cuenta los criterios establecidos por la Wikipedia en los concursos: número de referencias incluidas, número de imágenes (se valoran más las que son una contribución nueva a Wikipedia Commons) y número de *wikilinks*.

En el 2017-18 de los dieciséis estudiantes matriculados, doce decidieron participar en esta actividad. Las calificaciones fueron las siguientes: una Matrícula de Honor, un sobresaliente, dos notables, ocho aprobados y un suspenso. La media fue un 6,8, calificación muy próxima al Notable. En el 2018-19 los diez estudiantes evaluados por este método obtuvieron: dos notables y ocho aprobados. La media fue un 5,7, nota superior a la obtenida por los estudiantes que no fueron por esta modalidad.

Las nuevas tecnologías nos ofrecen un interesante campo para ampliar nuestra visibilidad, para plantear nuevas formas de activismo y para hacer oír nuestras reclamaciones. En la medida en que la Wikipedia es una enciclopedia "que todos podemos editar", entre todos podemos hacer una Wikipedia menos sexista, colaborando así con el ciberfeminismo.

Nos gustaría remarcar que esta acción ha permitido que los trabajos de los estudiantes han quedado publicados en la Wikipedia y pueden ser consultados. Saber que su trabajo quedaba disponible en la red, cosa que no suele suceder, resultó muy satisfactorio para toda la clase.

---

[95] Queremos dejar constancia de que la participación en este proyecto era voluntaria. A la hora de evaluar la asignatura se diseñaron dos modelos de forma que si alguna persona por el motivo que fuera prefería no participar en la actividad de innovación docente tenía la posibilidad de acogerse a una modalidad de evaluación a solo través de un examen de contenidos a la finalización del curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boix, M. (2016): Hay que impulsar la presencia de la mujer en la red más allá del ocho de marzo, Entrevista realizada por María Delgado, Tribuna feminista, 16.4.2016.

Cecco, L. (2018). Female Nobel prize Winner deemed not important enough for Wikipedia entry, The Guardian, 3.10.2018 https://www .theguardian.com/science/2018/oct/03/donna-strickland-nobel-physics-prize-wikipedia-denied

Ferrán, N. Castellanos, P. Meneses, J. Fàbregues, S. Minguillón, J. & Aibar, E. (2019). ¿Por qué las editoras no persisten en la Wikipedia? análisis cualitativo del sesgo de género en la Wikipedia en castellano. In International Association for Media and Communication Research (IAMCR). Madrid, Universidad Complutense (http://hdl.handle.net/10609/93386)

Hamblin, A. (2018). Last woman to win Nobel Prize in physics referred to as 'San Diego mother' in news coverage, The San Diego Union Tribune, 2.10.2018 (https://www.sandiegouniontribune.com/opinion/sd-woman-win-nobel-prize-physics-20181002-htmlstory.html)

Hernando, A. (2018). La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno, Madrid, Traficantes de sueño.

Horrillo Guerra, P. (2017). Nadie hablará de nosotras si no estamos en la Wikipedia, Charla TedX. https://www.ted.com/talks/patricia_horrillo_nadie_hablara_de_nosotras_si_no_estamos_en_wikipedia.

Konieczny, P. & Klein, M. (2018). Gender gap through time and space: A journey through Wikipedia biographies via de Wikidata Humana Gender Indicator, new media & society, vol. 20 (12), pp.4608-4633.

Lam, S.K. Uduwage, A. Dong, Z., Sen, S., Musicant, D. Terveen, L. & Riedl, J. (2012). "WP: Clubhouse? An Exploration of Wikipedia's Gender Imbalance", en Ortega, F., and Forte, A., eds., Int. Sym. Wikis, 1–10. ACM. Proceedings of the 7th International Symposium on Wikis and Open Collaboration. New York: ACM, 2011. 1-10.

Reagle, J., Rhue, L. (2011). Gender Bias in Wikipedia and Britannica, International Journal of Communication, (5), 1138-1158. Doi: 1932-8036/20111138.

Wadewitz, A. (2013). GWikipedia´s gender gap and the complicated reality of systemic gender bias, Hastac, Changing the way we teach +learn, 26.7.2017. https://www.hastac.org/blogs/wadewitz/2013/07/26/wikipedias-gender-gap-and-complicated-reality-systemic-gender-bias

Wagner, C. García, D., Jadidi, M. Strohmaier, M. (2015). It's a Man's Wikipedia? Assessing Gender Inequality in an Online Encyclopedia", Proceedings of the Ninth International AAAI Conference on Web and Social Media, Arxiv, pp.454-463.

Wagner, C. Graells-Garrido, E. García, D. y Menczer, F. (2016). Women through the glass ceiling: gender asymmetries in Wikipedia, EPJ Data Science 5(5), pp. doi:: 10.1140/epijds/s13688-016-0066-4.

MÚSICA, GÉNERO Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. EXPERIENCIAS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE DESARROLLADO EN EL GRADO EN Hª Y CIENCIAS DE LA MÚSICA DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO[96]

Dr. Daniel Moro Vallina
Universidad de Oviedo, España

RESUMEN

Aunque hoy en día la inclusión de la teoría feminista y el enfoque de género en la educación es una realidad formal, en el ámbito universitario siguen estado presentes ciertos paradigmas propios del pensamiento patriarcal en la difusión del conocimiento. En el Grado en Hª y Ciencias de la Música de la Universidad de Oviedo únicamente existe una asignatura destinada por completo a desarrollar una mirada crítica ante estos constructos: la optativa de 4º curso Estudios de Género Aplicados a la Música. El presente texto recorre la génesis, objetivos, metodología y principales resultados de un Proyecto de Innovación Docente aplicado a esta asignatura y a la optativa La Danza en la Escena Contemporánea del mismo Grado. Dicho Proyecto fue aprobado en la convocatoria del Centro de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo correspondiente al curso 2018-2019, y continúa en la actualidad en su tercera edición. Como finalidad general, el Proyecto trata de conectar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura con la realidad de nuestro alumnado como prosumidores de música en la Web. A través de una metodología en la que el estudiantado elige los contenidos a debatir en clase y los comparte previamente en el espacio *online* del Campus Virtual de la Universidad, pretendemos que tomen conciencia de cómo la Web reproduce viejos y nuevos mecanismos discriminatorios por razones de sexo, etnia, clase u orientación sexual. Para ser conscientes de este sesgo discriminatorio en un entorno digital, potenciamos que utilicen sus propios medios de acceso a la información, aplicando la

[96] Este capítulo se enmarca en el Proyecto titulado "Música en España y el Cono Sur Americano: transculturación y migraciones (1939-2001)". IPs: Julio Raúl Ogas Jofre y Ángel Medina Álvarez (Universidad de Oviedo). Referencia: PID2019-108642GB-I00. Entidad financiadora: Ministerio de Economía e Industria.

mirada feminista a ejemplos extraídos de plataformas como Facebook, Twitter y especialmente YouTube.

PALABRAS CLAVE

Estudios de género, Musicología feminista, Innovación docente, Campus virtual, Web 2.0, Redes sociales, YouTube.

INTRODUCCIÓN

A pesar de contar con una larga trayectoria iniciada en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, la implantación de los estudios de género —entendiendo este como el sistema de creencias y construcciones ideológicas basado en la diferencia entre los sexos y mediante el cual el patriarcado reproduce la desigualdad entre mujeres y hombres a múltiples niveles— en el marco de la educación superior dista de haberse realizado en su totalidad (Ventura Franch, 2008). En el ámbito de la legislación, desde 2004 se ha incidido en la necesidad de incorporar las políticas de igualdad de género a diferentes áreas de interés, entre ellas los estudios universitarios: por ejemplo, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, sobre Medidas de Protección contra la Violencia de Género, o la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. Estas medidas vinieron precedidas por el manifiesto "Por la inclusión de Estudios de Género en las Universidades Españolas", firmado entre otros nombres por las profesoras de la Universidad de Oviedo Amparo Pedregal y Beatriz Martínez del Fresno (Martínez del Fresno y García Flórez, 2017). En este sentido, la institución asturiana fue pionera en la implantación de esta corriente de pensamiento en los currículos oficiales españoles: en 1986 se fundaría el Seminario Permanente Mujer y Literatura, al que siguió el primer Programa de Doctorado de Estudios de la Mujer en 1995, el Programa de Doctorado en Género y Diversidad en 2009, el Máster en Género y Diversidad en 2006 y el Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género en 2007 (Menéndez Tarrazo, 2013).

Si atendemos específicamente a la musicología, debemos situarnos en 2008 para encontrar en la *Memoria de verificación* del nuevo Grado en Hª y Ciencias de la Música de la Universidad de Oviedo un objetivo

relacionado directamente con la perspectiva feminista, de los cuatro generales descritos en el documento: "analizar los diversos criterios que propone la musicología en su aproximación al hecho musical, con especial atención al género y la diferencia" (Martínez del Fresno y García Florez, 2017, p.223). Igualmente, la *Memoria* únicamente hace referencia a una competencia relacionada con este enfoque: "Formación básica en teoría cultural y estudios de género para aplicar conceptos, teorías y metodologías procedentes de estos campos disciplinares al estudio de la música" (CD9) (*Memoria*, 2016, p.28)[97]. Dentro del plan de estudios del Grado, la asignatura optativa perteneciente al módulo transversal de 4º curso Estudios de Género Aplicados a la Música (GHISCM01-4-011) es la única de la titulación orientada por completo a alcanzar el objetivo y la competencia citados más arriba. Aunque la asignatura no pudo ser activada hasta el curso 2013-2014, su inclusión en el currículo musicológico en 2008 también tuvo carácter inaugural: al ejemplo de Oviedo se sumaron posteriormente centros como la Universidad de Granada, el Conservatorio Superior de Málaga o la Universitat Autònoma de Barcelona.

Debido a su carácter esencialmente transversal, Estudios de Género no se circunscribe a ninguno de los itinerarios o perfiles de egreso propuestos en la *Memoria* del Grado. Sin embargo, es en esta riqueza interdisciplinar donde reside el atractivo de la asignatura, entre cuyos resultados de aprendizaje podemos destacar el siguiente: "poseer actitud crítica ante la dimensión patriarcal de la musicología clásica, acompañada de una reflexión sobre la aplicación de políticas de igualdad a la historia de la música, la musicología y la pedagogía musical" (RAP-32). Observamos, por tanto, que no solo se trataría de abogar por la recuperación de todas aquellas compositoras, intérpretes, gestoras o educadoras ignoradas por la historiografía musical patriarcal —la llamada historia contributiva—, sino también de concienciar al alumnado sobre la ineludible necesidad

[97] Citamos la última *Memoria de verificación* aprobada en 2016 y disponible en la página web de la Universidad. Recuperado el 10 de enero de 2021 de: https://www.uniovi.es/-/grado-en-historia-y-ciencias-de-la-musica-2013.

de alcanzar una igualdad de género efectiva ante los nuevos retos que plantea la musicología y la educación musical actuales.

El carácter optativo de la asignatura y el hecho de que se imparta en el último curso de la carrera, donde la tasa de abandono puede ser más incisiva, justifican nuestro interés por hacer más atractiva la materia y garantizar su elección por parte del alumnado. De aquí surge la puesta en marcha de un Proyecto de Innovación Docente titulado "Discriminaciones de género en el consumo y difusión de la música: la Web como espacio de enseñanza-aprendizaje", aprobado en la convocatoria 2018-2019 del Centro de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo y que prosigue en la actualidad en su tercera edición (referencia PINN-18-A-066). El Proyecto está formado por un equipo de cuatro personas: Beatriz Martínez del Fresno (catedrática de musicología de la Universidad de Oviedo), Laura Viñuela Suárez (directora de la consultoría de género Espora)[98], Toya Solís (becaria posdoctoral de la Universidad de Oviedo adscrita al Programa Severo Ochoa) y Daniel Moro (profesor ayudante doctor de la misma Universidad y coordinador del Proyecto). Las siguientes líneas están destinadas a explicar la justificación y el marco teórico del mismo, sus objetivos, la metodología empleada y los principales resultados alcanzados en las dos primeras ediciones (cursos 2018-2019 y 2019-2020).

1. MARCO TEÓRICO

La génesis de nuestro Proyecto descansa sobre tres pilares que expondremos yendo de lo general a lo particular: en primer lugar, la importancia de la coeducación y el desarrollo afectivo en el aula; segundo, el cambio de paradigma que supuso la llamada *new Musicology* y la incorporación de la teoría feminista a la disciplina a partir de los años 90; por último, las nuevas formas de socialización vinculadas al consumo musical actual a través de la Web 2.0, con especial atención a redes sociales y plataformas como YouTube.

[98] Véase https://esporagenero.com/ (recuperado el 10 de enero de 2021).

Aunque las acciones en pro de la igualdad en el sistema educativo son un requisito recogido en la mayoría de los currículos actuales, hay que preguntarse si su implantación ha ido acompañada de la superación de los prejuicios que, a lo largo de la historia, han justificado las diferencias y la consecuente desigualdad entre mujeres y hombres. La socióloga de la educación Marina Subirats (1994) incide por ejemplo en el escaso porcentaje de mujeres que acceden a estudios de tipo técnico o en la relación entre nivel de estudios y mercado de trabajo. Subirats señala estos fenómenos como indicadores de que, aunque puede que se haya alcanzado la igualdad en el plano formal, ello no significa que sea efectiva en la práctica. En sus palabras, se deben "examinar qué elementos de la socialización conducen a las mujeres a aceptar papeles secundarios en la elección de estudios y en su posterior posición profesional y ciudadana" (1994, p.55). El alcance de la teoría feminista en la investigación educativa ha sido desigual, con una mayor atención hacia la etapa infantil, primaria y secundaria —momento en que los aspectos básicos de la identidad se están formando y determinarán buena parte de las percepciones posteriores del individuo— en comparación con los estudios superiores. La necesidad de una sociología de la educación amplia e integradora, que analice cómo se articulan las construcciones de género en la escuela pero también en el marco universitario, es uno de los ejes del libro de Sandra Acker *Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (1995). Como recuerda Marta Gil Lacruz en su comentario a esta publicación, "la escuela ya no constituye el principal agente de socialización y de transmisión de conocimiento. Hoy este análisis se complica y enriquece con las aportaciones de la familia, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías" (Lacruz, 2008, p.104). Desde el plano docente, parece necesario cubrir un espectro cada vez más amplio de factores y agentes que potencialmente reproducen, bajo nuevas formas asociadas al mundo digital, prejuicios por motivos de sexo, etnia, clase y/u orientación sexual.

Por su parte, Miguel Ángel Santos Guerra (1996) hace referencia a la importancia de la coeducación intencional, indicando que para que se produzca un cambio metodológico real no basta con incluir algunas actividades aisladas en el currículo: es necesaria la toma de conciencia de

toda la comunidad educativa. Este autor utiliza el término *currículum oculto* para referirse a uno de los mecanismos menos atendidos por el marco curricular oficial y que más contribuye a la perpetuación de la desigualdad. Sería aquel "conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas" (1996, p.16). Más allá de la institucionalización de un saber fundamentado en la la diferencia por exclusión u omisión e impuesto por agentes como los libros de texto —una forma de *violencia simbólica*, en palabras de Pierre Bourdieu—, son el lenguaje no verbal, las experiencias cotidianas o las opiniones personales del docente los elementos que también influyen en el proceso de socialización que ocurre dentro del aula (Solís, 2015).

Para Charo Atable, la coeducación real debe partir necesariamente de la gestión emocional característica del giro afectivo de los estudios sociológicos y pedagógicos recientes: "la coeducación sentimental sería aquella que [...] intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género" (citada en Santos Guerra, 1996, p.17). Todo ello incide en la necesidad de adoptar un enfoque inter y transdisciplinar que no quede relegado a una única materia o un solo nivel educativo reglado. La transdisciplinariedad en educación musical, siguiendo a Julio César Llamas (2005), utiliza esta para resolver aquellos problemas y conflictos que conciernen a la experiencia vital cotidiana del alumnado, albergando tanto el estudio del contexto sociocultural como el hecho sonoro en sí, y no circunscribiéndose a un único repertorio —el académico occidental de tradición escrita— para explicar los beneficios cognitivos, emocionales y sociales que lleva consigo la música.

Dentro de la musicología feminista, podemos agrupar la heterogeneidad de corrientes teóricas en dos grandes campos: por una parte, la llamada historia contributiva —la recuperación de todas aquellas mujeres músicas, compositoras, interpretes, pedagogas o gestoras ignoradas por la historiografía patriarcal— iniciada con estudios como los de Adkins Chiti (1982) o Bowers y Tick (1986); y, por otra, la deconstrucción de la idea de la autonomía de la música y los estereotipos sustentadores del canon

musical en Occidente —el prototipo de *genio creador* asociado a un modelo de compositor hombre, blanco y heterosexual—, sacando a la luz todos aquellos aspectos ideológicos relacionados con el cuerpo, la clase, la etnia o la sexualidad. Nuestro Proyecto Docente se alinea especialmente con este segundo grupo de estudios. Nos basamos en los trabajos de autoras clásicas como Susan McClary (1991), Marcia Citron (1993) y especialmente Lucy Green y su libro *Music, Gender and Education* (1997).

A través del concepto de *display* —"máscara", "exhibición"— Green explica cómo asociamos los roles de las prácticas musicales con el sexo de sus protagonistas, haciendo derivar de su condición biológica rasgos supuestamente innatos o naturales. Esta autora establece tres tipos de *displayer* que refuerzan o bien subvierten la construcción patriarcal de la feminidad: la mujer cantante (la voz "natural" que emana del cuerpo y se considera una prolongación de sus atributos físicos); la mujer instrumentista (que activa la presencia de una *tecnología* en el escenario separada ya de su propio cuerpo); y la mujer compositora (que neutraliza la dimensión corporal en favor del dominio puramente mental o intelectual, desde la tradicional oposición mente/cuerpo o cultura/naturaleza). La lectura que hace Green resulta muy útil como herramienta para analizar los roles de género en formatos audiovisuales masivos como YouTube. Por otra parte, las construcciones de lo masculino y lo femenino estudiadas tanto desde la sociología (Connell, 2015) como desde las músicas populares urbanas (por ejemplo, el estudio del *heavy metal* realizado por Walser, 1993) son factores determinantes en la formación de los juicios de valor que emitimos ante ciertos estilos.

En la actualidad, el consumo *streaming* y las posibilidades de interacción que permite la Web 2.0, unido a la portabilidad de los formatos digitales, suponen importantes cambios en nuestra forma de relacionarnos con el hecho musical. Rubén López Cano (2018) señala como consecuencias la ubicuidad de la música en nuestras actividades diarias, su papel en la configuración de los espacios y tiempos de nuestra realidad híper-mediatizada y la fragmentación o desaparición de antiguas nociones como autor, obra, originalidad o autenticidad. Para él, "la accesibilidad cotidiana de la música grabada nos ha permitido la construcción

de nuevas performances para la propia autoconfiguración de nuestra subjetividad" (2018, p.227). YouTube ha conllevado la aparición de un modelo de prosumidor que va más allá de ser un eslabón más en la lógica consumista del capitalismo avanzado. Según David Hesmondhalgh (2010, citado en Sánchez-Olmos y Viñuela, 2017, p.3637), la creación de contenido por parte del usuario le permitiría reafirmar su identidad en la Red y así escapar, ilusoriamente, de su condición de alienación. Estamos ante una situación paradójica: mientras que YouTube potencia la libertad individual para que cada cual exprese ¿libremente? sus gustos y preferencias en el espacio ilimitado de la Red, y esta multiplicidad informativa es lo que lleva al usuario a publicar frecuentemente contenido para visibilizar su presencia, la realidad que hay detrás es la recopilación de grandes datos de los usuarios con el fin de recomendar pistas similares o hacer aumentar la popularidad de un vídeo. George Yúdice (2018) interpreta estas estrategias como una forma de *biopolítica*, siguiendo el término de Michael Foucault:

> En nuestra era digital el disciplinamiento conductal-corporal-conciencial pasa al control mediante el registro en datos de uso de plataformas de Internet. El afecto es justo lo que lleva a los usuarios a estas plataformas, no sólo voluntariamente sino deseándolo. En una época en que se lucra menos pagando por el acceso a los productos culturales, las nuevas empresas han desarrollado tecnologías para facilitar la expresión del afecto, que es un medio de negocio y también de control [...] La biopolítica aprovecha lo más materialmente profundo del ser humano: su afecto (Yúdice, pról. en López Cano, 2018, pp.18-19).

El carácter reiterativo de la información audiovisual, la dispersión y fragmentación del gusto y la mediación que introducen los comentarios de usuarios de YouTube en el significado de la música que consumimos suponen nuevos retos para el desarrollo de un pensamiento crítico ante las formas de discriminación que filtra la Web. Consecuentemente, varios de los objetivos del Proyecto Docente se dirigen a que el alumnado tome conciencia de esta problemática.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del Proyecto, con su correspondiente porcentaje de peso en la acción formativa, son:

- Incentivar que el alumnado pueda relacionar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura con su experiencia personal y sus hábitos de consumo musicales, con atención al género y la diferencia (30%).
- Desarrollar actividades de formación transversal entre varias asignaturas en las que se impartan contenidos relacionados con diferentes disciplinas artísticas desde la perspectiva de género (15%). Además de Estudios de Género Aplicados a la Música, como ya se mencionó el Proyecto se aplica a La Danza en la Escena Contemporánea, optativa de 3º curso coordinada por Beatriz Martínez del Fresno.
- Diseñar prácticas y seminarios en los que el alumnado pueda exponer sus propios ejemplos relacionados con los contenidos de la asignatura, compartiéndolos previamente a través de la herramienta *foros de debate* del Campus Virtual de la Universidad de Oviedo (25%).
- Invitar a profesionales de diversos sectores (consultorías de género, composición, gestión) a compartir su experiencia con el alumnado (15%).
- Difundir los resultados de aprendizaje en materia de género en congresos, jornadas o publicaciones, así como visibilizar el trabajo llevado a cabo por el alumnado abriéndolo al resto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad (15%).

Para medir el cumplimiento de estos objetivos diseñamos una serie de indicadores como condición indispensable para que el Proyecto fuese aprobado en la correspondiente convocatoria del Centro de Innovación

Docente[99]. Dichos indicadores se relacionan con los resultados que expondremos más adelante, y son los siguientes:

- Grado de satisfacción del alumnado respecto al Proyecto y la asignatura. Además del Informe de Valoración de la Enseñanza de la Universidad de Oviedo, diseñamos una encuesta propia en la aplicación Survey Monkey (https://es.surveymonkey.com/).
- Cuestionario previo y posterior al alumnado con preguntas acerca de si creen que existen discriminaciones de género en la música, y en caso afirmativo a través de qué medios o espacios tienden a reproducirse. Se mide el índice de participación y se comparan cualitativamente los resultados en la primera y segunda vuelta del cuestionario.
- Asistencia del alumnado a las clases teóricas y prácticas. Se valora cuantitativamente, atendiendo al número de faltas injustificadas.
- Participación en las prácticas y seminarios programados. Se valora cualitativamente y se mide la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a los ejemplos seleccionados por el propio alumnado.
- Uso del Campus Virtual y participación en los foros virtuales de debate creados para los seminarios propuestos. Se toma como indicador la frecuencia semanal con la que el alumnado entra en la plataforma.
- Número de aprobados en el examen final y capacidad de ejemplificar las preguntas teóricas con contenidos propios generados por las y los alumnos.

[99] Las bases pueden consultarse en la página web del CINN. Recuperado el 10 de enero de 2021 de: https://www.innova.uniovi.es/.

3. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DISEÑADAS

La metodología que sustenta las actividades del Proyecto es activa y participativa, partiendo del aprendizaje significativo y tratando de situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incentivamos que sean ellas y ellos quienes construyan conocimiento nuevo y desarrollen un pensamiento crítico a partir de sus experiencias personales y hábitos de consumo musical. El Proyecto Docente se articula en cinco fases a desarrollar a lo largo del cuatrimestre que dura la asignatura.

En primer lugar, se realiza un cuestionario al inicio y final del periodo docente acerca de si el alumnado cree que existe discriminación en la música por motivos de sexo, etnia, clase y/u orientación sexual. Este primer indicador permite observar su grado de concienciación inicial ante ciertos prejuicios arraigados en nuestra sociedad y el grado de evolución e interiorización de los contenidos trabajados en la asignatura. Atendemos a la presencia porcentual de las mujeres en la industria musical actual, apoyándonos en algunas aplicaciones web que analizan espacios tanto de música académica[100] como de populares urbanas[101]. Aplicamos tres variables para comparar las respuestas del alumnado: sexo, formación musical y formación en género/feminismo.

1. ¿Crees que existen discriminaciones en la música por motivos de sexo, clase y/o raza?
2. En caso afirmativo, ¿hay algún estilo(s) —género musical, tipo de música— más propenso(s) a dicha discriminación)?
3. ¿El reggaeton es machista?

---

[100] La web *New Music Report* recopila el número de obras programadas o interpretadas por mujeres y hombres en festivales de música clásica contemporánea como el London Contemporary Music Festival, el Donaueschiger Musiktage o los Darmstädter Ferienkurse. Véase: https://www.newmusic.report/ (recuperado el 10 de enero de 2021).

[101] Véase Corral, T. (2018, junio 28). La demoledora realidad tras los carteles de música: esto ocurre si quitas a los hombres. *Público*. Recuperado el 10 de enero de 2021 de: https://www.publico.es.

4. ¿A través de qué elementos crees que se hace más patente dicha discriminación (actitudes corporales, imagen, marketing, textos sobre música, letra, timbre…)?
5. ¿Hay algún contexto o ámbito musical donde creas que hay una mayor presencia femenina? ¿A qué crees que se debe?
6. ¿Crees que una mayor presencia de las mujeres en un ámbito o contexto musical puede interpretarse como un planteamiento feminista?
7. ¿Crees que hay algún instrumento musical que elijan o se asocie mayoritariamente a los hombres? ¿Y a las mujeres?
8. Señala alguna/s ventaja/s y desventaja/s de la Web 2.0 (YouTube, Facebook, Twitter, Spotify, etc.) en cuanto al acceso, difusión y conocimiento actual de la música.
9. ¿Alguna vez te sentiste interpeladx o violentadx cuando consumes música en los canales más mediáticos? ¿Por qué?
10. ¿Qué aspectos/acciones consideras más urgentes en el mundo de la música para conseguir una igualdad efectiva entre mujeres y hombres?

Esta acción se complementa con la principal aportación del Proyecto en lo que a innovación docente se refiere, y que permite alcanzar los objetivos primero, tercero y cuarto descritos anteriormente. Utilizando la herramienta del foro de debate que ofrece el Campus Virtual de la Universidad, invitamos al alumnado a que busque distintos ejemplos de discriminación en redes sociales y plataformas como YouTube y los comparta para generar un primer debate en este espacio. Los ejemplos, así como sus comentarios, son llevados posteriormente al aula para que el profesorado guíe sus aportaciones. Así, pretendemos que tomen conciencia de una realidad social partiendo de su familiaridad con la Web 2.0, y trabajando dentro de un espacio —el foro virtual— que permite desarrollar una dinámica más horizontal, reposada y reflexiva que la del aula presencial.

Un primer foro abierto en las dos pasadas ediciones del Proyecto fue el titulado *Consumo musical y formas de discriminación*, concebido en paralelo a un seminario doble impartido por la colaboradora Laura Viñuela Suárez. Tras una primera charla en la que la autora, experta en músicas

populares urbanas (Viñuela, 2004), mostró diversos ejemplos audiovisuales y cómo interpretarlos desde el enfoque feminista, se invitó al alumnado a buscar otros ejemplos y compartirlos en el foro. En las Figuras 1 y 2 se muestra la variedad de temas escogidos durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020, respectivamente. Este foro se complementa con otros en los que les pedimos que apliquen a materiales concretos conceptos trabajados en clase, como el feminismo interseccional o la citada teoría del *display*. Durante la primera edición elegimos el documental sobre la vida de Nina Simone *What happened, Miss Simone?* (Liz Garbus, 2015) y la performance llevada a cabo por la directora y soprano Barbara Hannigan sobre *Mysteries of the Macabre* (1988-91) de György Ligeti[102].

Figura 1: Intervenciones en el foro virtual (curso 2018-2019).

Tema
La falta de mujeres en los festivales o cómo la segregación de los fans afecta a las ventas en vivo de las artistas.
"La ingrata" y el machismo en la música mexicana
Cuando maquillamos el racismo de música: Antena 3 y el k-pop.
Labios tatuados
En realidad no son mala gente
Gran guitarrista, pero su nariz es más grande que mi pene.
Kidd Keo y sus canciones (Lollypop)
Bertín Osborne
La mataré - Loquillo
Todo lo que hay detrás de un "Marry me" fuera de lugar
Ta To Gucci

Fuente: Campus Virtual de la Universidad de Oviedo

[102] Recuperado el 10 de enero de 2021 de: https://www.youtube.com/watch?v=QttUcKZ8NMU.

Figura 2: Intervenciones en el foro virtual (curso 2019-2020)

Tema
Comentario de Dura de Daddy Yanky, cuando lo vulgar está de moda.
Cuerpos en la escena Hi-NRG: Dead or Alive
Mujeres en la escena musical "clásica".
Cantantes adolescentes desacreditadas: el caso de Rebecca Black
Un violador nel to camín
Taylor Swift y la percepción de la mujer cantante
El machismo subyacente en la crítica al K-Pop: el caso de los vídeos de reacciones de H3H3
Utilización de las imágenes de los niños, sobre todo el de las niñas, como un elemento de marketing

Fuente: Campus Virtual de la Universidad de Oviedo

Una tercera fase comprende la asistencia y participación en actividades voluntarias de carácter transversal. Durante el curso 2018-2019 se programaron dos: la primera fue una sesión sobre danza y género impartida por Beatriz Martínez del Fresno dentro del Aula de Danza de Extensión Universitaria, que reunió también al alumnado de su asignatura (véase el segundo objetivo descrito anteriormente). La segunda consistió en una charla-conferencia a cargo de una figura profesional externa a nuestra Universidad (cuarto objetivo). En 2018-2019 pudimos contar con la compositora madrileña Marisa Manchado Torres, autora del libro pionero en España *Música y mujeres. Género y poder* (1998) (Figura 3). En 2019-2020 invitamos a la doctora en filosofía y gestora cultural Marina Hervás Muñoz, quien dirigió el coloquio *Esta no es mi historia: perspectivas feministas decoloniales en la musicología* celebrado a través de Google Meet. Estas acciones promueven que el alumnado conozca de primera mano diversos ámbitos —composición, gestión, investigación— y pueda relacionarlos con los contenidos de la asignatura.

Figura 3: Cartel de una de las actividades del Proyecto

Fuente: elaboración propia

La visibilidad de las desigualdades que actualmente suceden en la industria y las prácticas musicales implica la necesidad de difundir los resultados del Proyecto al resto de la comunidad universitaria, más allá de los límites del aula. Por ello, el trabajo final de Estudios de Género Aplicados a la Música se realizó en formato póster (quinto objetivo descrito). Algunos de los temas escogidos por el alumnado fueron los siguientes: *Patriarcado y festivales*, *Prensa: ¿de género o degenerada?*, *Mujeres compositoras en la música electrónica*, *Mujeres en el rock radical vasco* o *Voguing: la pasarela queer*, este último póster realizado por tres estudiantes también matriculados en la asignatura de Danza (Figuras 4 y 5). Los pósteres de la primera edición se expusieron públicamente en abril de 2019 en el

Campus de Humanidades de la Universidad de Oviedo y pueden consultarse en formato digital en la web del Centro de Innovación Docente[103].

Figuras 4 y 5: Dos de los pósteres elaborados por el alumnado

Fuente: web del Centro de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo

La última fase del Proyecto consiste en aplicar el indicador que mide el grado de satisfacción del alumnado respecto a las actividades realizadas. Utilizamos una encuesta —diseñada en Survey Monkey— con las siguientes preguntas:

1. ¿Te ha parecido novedoso el enfoque de Estudios de Género Aplicados a la Música respecto al de otras asignaturas?
2. Las prácticas y seminarios de la asignatura, ¿te han resultado útiles para fijar los contenidos teóricos?
3. En tu opinión, ¿se ha fomentado la participación activa en clase?

103 Véase la web: http://www.innova.uniovi.es/proyectos/colaboraciones/galeria_expost_mugedis (recuperado el 10 de enero de 2021).

4. ¿Te ha resultado útil poder acceder a los materiales propuestos por el profesorado en el Campus Virtual (powerpoint, enlaces, lecturas…)?
5. ¿Te ha resultado novedoso el uso de los foros virtuales?
6. ¿Te ha resultado una experiencia provechosa la exposición del trabajo final en formato póster, abierta al público?
7. ¿Te gustó la dinámica introducida en los seminarios de Laura Viñuela y el trabajo previo en el foro virtual?
8. ¿Te resultaron interesantes las actividades complementarias fuera del aula?
9. ¿Ves necesario el enfoque de género en tu formación como musicólog@?
10. ¿Recomendarías Estudios de Género Aplicados a la Música a otr@s compañer@s?

4. RESULTADOS ALCANZADOS

4.1. Cuestionario inicial y final

A la hora de analizar los resultados del cuestionario inicial y final debemos tener en cuenta que la población objeto es reducida, pues se circunscribe a un solo grupo (el alumnado de Estudios de Género Aplicados a la Música). Realizamos una lectura cualitativa de los datos obtenidos. Comprobamos que variables como la formación musical no aportan ningún dato significativo, por lo que no la incluimos. Tampoco podemos ofrecer conclusiones cuantitativas basadas en la diferencia de sexo, pues en 2018-2019 solo hubo tres varones de las once personas que cursaron la asignatura y en 2019-2020 la población estuvo formada por tres varones y cinco mujeres. Sin embargo, sí encontramos cambios significativos en lo relativo a la formación en género/feminismo. En enero de 2019 solo dos alumnas aseguraban contar con dicha formación, pero en abril del mismo año (primera edición del Proyecto) los datos cambian: de nueve personas que contestaron el cuestionario, seis dan respuestas del tipo "ahora sí" o "la [formación] recibida en esta asignatura".

En las primeras cuatro preguntas se aborda la discriminación en la música por motivos de sexo, clase y/o etnia. El alumnado se muestra sensibilizado con el machismo en el reggaeton, pero también en el rock o la música clásica. Algunos son conscientes de la estigmatización que han sufrido ciertos estilos como el reggaeton en comparación con otros: una alumna apunta por ejemplo que "somos muy permisivos con la música clásica" que es "plenamente selectiva, elitista y masculina". Esta opinión se alinea con el trabajo llevado a cabo por Laura Viñuela en su seminario, dirigido entre otras cosas a resaltar el clasismo y racismo implícitos en la mirada occidental que tacha el reggaeton como machista y normaliza el sexismo presente en repertorios más asociados a Occidente como el rock, el pop o la música clásica[104].

También aluden a la necesidad de profundizar en las dinámicas de mercado, el marketing y la propia producción para determinar el significado que atribuimos a las diferentes músicas. Corroboramos que el alumnado ha entendido este punto a través de sus respuestas a la pregunta nº 3 (¿El reggaeton es machista?), señalando también que la letra y el videoclip son elementos centrales en la articulación y perpetuación del discurso machista (pregunta nº 4). En el cuestionario final las respuestas a esta pregunta adquieren un tono más crítico, pues ven como un problema que "las generaciones actuales" sean "puramente visuales" o que el videoclip sea "lo primero en ser consumido, puesto que, en muchas ocasiones, la letra o la música son dejadas de lado en el primer momento de la escucha". Ello favorece que "los imaginarios que se construyen desde el machismo se acaben perpetuando", en palabras de dos alumnas. Estas respuestas están relacionadas con las preguntas nº 8 y nº 9, relativas al uso de la Web 2.0. Una mayoría coincide en que esta facilita la accesibilidad, inmediatez y difusión de la información. Pero también opinan que el mundo digital genera una especie de ansiedad al sentirse sobresaturado de información y observar que su modo de consumir música

[104] Torresi, G. (2017, febrero 23). Entrevista a Laura Viñuela: "La música pop reproduce mensajes tanto o más machistas que el reggaeton". *La vanguardia*. Recuperado el 16 de enero de 2021 de https://www.lavanguardia.com.

cambia; al comprobar que se produce una estandarización de sus preferencias musicales ("es fácil que lo *mainstream* lo ocupe todo"); al sentirse más vulnerables porque "cualquiera puede atacarte o discriminarte" en la Red; o al cerciorarse de que muchos comentarios machistas y racistas que circulan en YouTube se acaban normalizando, algo que las alumnas denuncian en particular.

En otro orden de cosas, el alumnado es consciente de una mayor presencia de mujeres en la enseñanza musical, el canto, la danza o el pop (pregunta nº 5), aspecto negativo por el encasillamiento de género que implica y ante el cual proponen argumentos para explicarlo: por ejemplo, la dicotomía cuerpo-naturaleza-mujer VS razón-mente-hombre y cómo esta configura los *display* de los que hablaba Green (1997), donde la danza y el canto realizado por mujeres siguen sin suponer "ninguna amenaza para la sociedad patriarcal", en palabras de una alumna. También señalan los estereotipos de género que llevan a asociar determinados instrumentos musicales con mujeres y con hombres: por un lado, el violín, el piano o la flauta ("aquellos en los que prima la contención y la delicadeza") y, por otro, la guitarra eléctrica, la batería, el bajo, el viento metal o la percusión ("instrumentos pesados" o "que liberan mayor energía"), respectivamente.

En cuanto a la última pregunta referente a qué consideran más urgente para conseguir una igualdad efectiva entre mujeres y hombres en la música, la mayoría proponen aplicar la coeducación intencional a todos los niveles. En la primera edición del Proyecto, un alumno apuntaba la necesidad de una "educación musical y general de estudios de género, pero no solo en una asignatura, sino integrándola por completo en el Grado", lo cual nos informa de la transversalidad de la asignatura y su deseable expansión a otras guías docentes del plan de estudios musicológicos de la Universidad.

4.2. Foros virtuales

Tanto los foros de debate como el seminario de Laura Viñuela permiten implementar lo que Josep Lluís Zaragozà denomina "enseñanza para el descubrimiento guiado" (2009, p.239), que concibe la figura docente como mediadora y facilitadora de recursos pedagógicos con el fin de que

el alumnado confeccione y complete los resultados. El funcionamiento de los foros posibilita acumular la información de manera estructurada y duradera e implica una mayor horizontalidad en la relación docente-alumnado, pues ambos nos situamos en igualdad de condiciones a la hora de opinar sobre las temáticas escogidas. Por otro lado, complementan la enseñanza más allá del horario y el espacio concreto de la asignatura, permitiendo continuar la reflexión por más tiempo.

Los ejemplos incluidos en el foro *Consumo musical y formas de discriminación* fueron muchos y muy variados: desde el tipo de comentarios que ofrecen los usuarios de YouTube hasta el enfoque eurocéntrico en la recepción de estilos alejados del canon occidental como el K-Pop, la escasa presencia de mujeres en festivales o el desafío de movimientos como el grupo chileno Las Tesis y su *Un violador en tu camino*, entre otros temas. Por escoger tres botones de muestra, en la edición de 2019 se comentaron canciones rap y trap de contenido explícitamente machista como *Labios tatuados* (Costa) o *Lollypop* (Kidd Keo). Estos artistas suelen defenderse de la acusación de fomentar la violencia de género aludiendo al tono "prejuicioso e inquisitorial" de las denuncias[105] o cayendo en la falacia de la libertad de expresión y el desafío a la censura[106]. Otro caso fue el análisis de la cosificación patriarcal a la que están sometidas las mujeres de las bandas de rock o indie, ejemplificado a través de la cantante Lauren Mayberry (Chvrches) y su reacción ante el grito "Marry me!" profesado por un fan durante un concierto de la banda escocesa[107]. Un último ejemplo representativo del marketing sexista que atraviesa muchos estilos —inclusive el de la música clásica— lo tuvimos en el caso de la pianista uzbeka Lola Astanova. A través de la teoría del *display* comprobamos cómo se pone en evidencia la explotación de los atributos físicos por encima de cualquier otra consideración (carrera, repertorio o técnica interpretativa). Esta estrategia no solo es buscada por la propia

---

[105] "Esos ojos de guarra piden bofetón": el polémico rapero Costa se cae del Urban Fest de Alcalá de Henares. Recuperado el 16 de enero de 2021 de https://www.lasexta.com/.

[106] Véase https://muchotrap.com/artists/kidd-keo/ (recuperado el 16 de enero de 2021).

[107] Recuperado el 16 de enero de 2021 de: https://www.youtube.com/watch?v=STuCXAYxliU&feature=youtu.be.

industria, sino que tiene su reflejo en los comentarios a uno de sus videoclips donde interpreta el *Claro de Luna* de Debussy[108]: desde aquellos más explícitamente machistas ("Cómo se puede estar tan buena y encima tocar tan bien el piano") hasta otros que identifican la música con cualidades "femeninas" como la belleza, la delicadeza o la sensualidad, realizados en este caso por una usuaria ("Una maravillosa pianista, enalteciendo siempre la femineidad con el talento. Bella, sublime y sensual como la misma música").

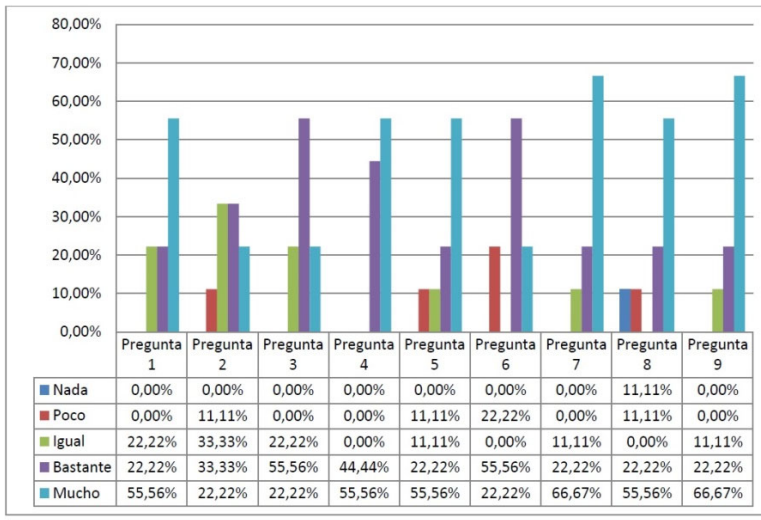
4.3. Encuesta de satisfacción

Finalizamos haciendo referencia a los resultados de la encuesta diseñada para evaluar el grado de satisfacción del alumnado con la asignatura y el Proyecto. En el gráfico que incluimos en la Figura 6 —y que recoge la encuesta aplicada durante la primera edición, curso 2018-2019— se muestran los porcentajes de valoración de cada pregunta, utilizando una escala Likert de 1 a 5 para medir el interés (de "nada" a "mucho"). Aun tratándose de una muestra pequeña, pues la encuesta fue respondida por solo nueve personas, la tendencia apunta a la valoración positiva ("bastante", 4) o muy positiva ("mucho", 5). En cuanto a la pregunta nº 10 —no recogida en el gráfico— todo el alumnado recomienda sin excepciones la asignatura Estudios de Género Aplicados a la Música[109].

Figura 6: Encuesta de satisfacción del alumnado 2018-2019

[108] Recuperado el 16 de enero de 2021 de: https://www.youtube.com/watch?v=6f4BUnt3i1I.

[109] Los resultados de la encuesta de la primera edición del Proyecto Docente están disponibles en https://es.surveymonkey.com/stories/SM-9CWCPL8V/; en cuanto a la segunda edición, realizamos una encuesta al alumnado de Género (https://es.surveymonkey.com/results/SM-85GWCRTG7/) y al de Danza (https://es.surveymonkey.com/results/SM-KV7YJRTG7/), aunque en estos casos la participación fue muy baja. Recuperado el 16 de enero de 2021 de https://es.surveymonkey.com/.



	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9
Nada	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%
Poco	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	11,11%	22,22%	0,00%	11,11%	0,00%
Igual	22,22%	33,33%	22,22%	0,00%	11,11%	0,00%	11,11%	0,00%	11,11%
Bastante	22,22%	33,33%	55,56%	44,44%	22,22%	55,56%	22,22%	22,22%	22,22%
Mucho	55,56%	22,22%	22,22%	55,56%	55,56%	22,22%	66,67%	55,56%	66,67%

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Como hemos comprobado en el caso de los foros virtuales, la versatilidad de ejemplos que permite la asignatura Estudios de Género Aplicados a la Música implica que en el Proyecto Docente adoptemos un enfoque transversal y transdisciplinar: no solo en lo referente a potenciar una relación más estrecha con la realidad cotidiana del alumnado, sino también en la extensión de los contenidos de la asignatura a otras materias del Grado en Hª y Ciencias de la Música de la Universidad de Oviedo. Este último aspecto es reconocido como necesario en algunas de las respuestas del cuestionario.

La importancia de una coeducación intencional y basada en la afectividad, señalada por autores como Santos Guerra (2001) o Charo Atable (citada en Santos Guerra, 1996) puede llevarse a la práctica a través de los foros de debate del Campus Virtual. El foro no solo permite trabajar una dinámica más horizontal con el alumnado, sino también construir el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de sus experiencias y conocimientos. Elegir las redes sociales o YouTube como espacio de trabajo fomenta una permanente actualización de los contenidos a los que puede aplicarse la teoría feminista, junto con una mayor conexión con

la realidad de las y los estudiantes como prosumidores musicales a través de la Web.

No hay duda de que el volumen de información disponible digitalmente y la voracidad con la que solemos consumirla puede implicar que ciertas actitudes machistas, racistas o clasistas se sigan perpetuando sin darnos cuenta, en gran medida porque la naturaleza de la Web 2.0 es hípermedial e implica un consumo rápido y fragmentado, moviéndonos de un material a otro de distinta tipología (texto, imagen, audio, vídeo, posibilidad de interactuar dejando un post o comentario, etc.) sin solución de continuidad. Uno de los retos permanentes del Proyecto "Discriminaciones de género en el consumo y difusión de la música: la Web como espacio de enseñanza-aprendizaje" es, precisamente, concienciar de esta problemática y educar en igualdad a través del uso que hacemos hoy en día del mundo digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acker, S. (1995). Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea Ediciones.

Adkins Chiti, P. (1982). Donne in musica. Roma: Bulzoni.

Anguita Martínez, R. y Toredo Egido, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 64(23, 1), 17-25.

Bowers, J. y Tick, J. (1986). Women making Music: the Western Art Tradition 1150-1950. Houndmills, Basingstoke: Mac Millan.

Citron, M. (1993). Gender and the Musical Canon. Cambridge University Press.

Gil Lacruz, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. Proyecto Social: Revista de relaciones laborales, 12, 103-119.

Green, L. (1997). Music, Gender and Education. Cambridge University Press.

López Cano, R. (2018). Música dispersa. Apropiación, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital. Barcelona: Musikeon Books.

Llamas, J. C. (2005). La violencia contra las mujeres en las canciones populares. Propuesta didáctica para el tercer ciclo de educación primaria. Eufonía, 34, 111-122.

Manchado Torres, M. (1998 / 2019). Música y mujeres: género y poder. Madrid: Horas y Horas.

Martínez del Fresno, B. y García Flórez, Ll. (2017). Gender Studies in the Spanish University. En J. A. Rodríguez-Quiles (ed.). Internationale Perspektiven zur Musik (lehrer)ausbildung in Europa (pp. 221-236). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

McClary, S. (1991). Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality. Minnesota: University of Minnesota Press.

Memoria de verificación del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Oviedo (2016). Recuperado de https://www.uniovi.es/-/grado-en-historia-y-ciencias-de-la-musica-2013.

Menéndez Tarrazo, A. (2013). La consolidación de los estudios de género en la Universidad de Oviedo: buenas prácticas 1986-2013. En A. M. Fernández García (coord.). Políticas de género y conciliación. Buenas prácticas de las Universidades (pp. 23-34). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Santos Guerra, M. A. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Kikirikí, 42-43, 14-27.

Santos Guerra, M. A. (2001). Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional. Rosario: Homo Sapiens, 119-120.

Solís, T. (2015). La coeducación en el Aula de Música, una propuesta de acción (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación, 6, 49-78.

Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. Feminismo/s, 12, 155-183.

Vernallis, C. (2013). Unruly Media. YouTube, Music Video, and the New Digital Cinema. New York: Oxford University Press.

Viñuela Suárez, L. (2004). La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología. Oviedo: KRK Editorial.

Viñuela, E. y Sánchez-Olmos, C. (2017). The Musicless Music Video as a Spreadable Meme Video: Format, User Interaction, and Meaning on YouTube. International Journal of Communication, 11, 3634-3654.

Zaragozà, J. L. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje. Barcelona: Graò.

ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO RESPECTO AL APRENDIZAJE ACADÉMICO TRAS EXPERIMENTAR EL ESTADO DE CONFINAMIENTO PROVOCADO POR EL COVID-19, DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Dra. Eugenia Fernández Martín
Universidad de Málaga, España

RESUMEN

Los contextos virtuales de formación tienen una importancia fundamental en la labor docente, según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pero cuyo protagonismo se ha tornado incuestionable por el insólito estado histórico de los periodos de confinamiento provocados por el tristemente conocido COVID-19. Esta necesidad de usar entornos virtuales como único medio de formación, ha supuesto un redescubrimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado universitario.
Por ello, surge la necesidad de analizar y comprender las percepciones de las alumnas y de los alumnos sobre la idoneidad -o no- de su propia formación influida y mediada por la virtualidad total.
Para ello, se diseñó un estudio cualitativo, concretamente un estudio de casos, cuyos participantes fueron seleccionados mediante muestra intencional de estudiantes de universidad del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), mediante los instrumentos de recogida de información de encuesta de respuesta mixta y análisis de documentos procedentes del alumnado participante.
Los resultados arrojan que los aprendizajes que más limitó la modalidad virtualidad fueron el dialógico y social, a pesar de tener frecuentemente reuniones virtuales; y sin embargo, los aprendizajes que más se potenciaron en esta atípica situación fueron los relacionados con aprendizaje activo, autónomo, organizativo, significativo, y por supuesto, las destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además de ello, específicamente las alumnas, también mostraron repercusiones en el aprendizaje afectivo y emocional, según su punto de vista.
En conclusión, el antinatural estado de confinamiento ha desvelado que en educación superior tanto alumnas como alumnos llegan a los mismos aprendizajes académicos en las mismas situaciones, con ligeras puntualizaciones, lo que se detalla y desarrolla en el estudio completo.

PALABRAS CLAVE

Covid-19, Alumnado universitario, Proceso de aprendizaje, género, TIC, Práctica pedagógica, método de aprendizaje, aprendizaje activo.

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de contextos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una necesidad desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se ha tornado a exigencia obligatoria debido al actual periodo de confinamiento impuesto por la pandemia mundial del COVID-19.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje necesitan un adecuado apoyo virtual (Luque y Vallejo, 2017; Marín y Cabero, 2019; Muñoz, 2015; Rodríguez, López, y Martín, 2017; Ruíz, 2019), que facilite la adaptación de todas las personas implicadas en el proceso de formación (De Carrillo y Choquet, 2016; Faura, Martín y La Fuente, 2017; Fernández-Martín, 2018; Cabero, Fernández y Barroso, 2016; García y López, 2012).

La competencia digital es una necesidad en el ámbito universitario (Albertos, Domingo, y Albertos, 2016) que ha generado la implementación de nuevos contextos virtuales de formación -y trabajo-, mediante el uso de TIC en educación superior (Cejas, 2018; Lei, 2009; Heredia, Romero, y Amar, 2018; Fernández-Martín, y Aranda, 2019; Rodríguez, López, y Martín, 2017; Marín y Cabero, 2019; Chávez, 2015; Ruíz, 2019). Pero que, en la actualidad, ha cobrado un mayor interés si cabe, debido a la innegable e ineludible necesidad de su utilización.

El uso de tecnología de la información y la comunicación en el proceso de formación del alumnado universitario ofrece además la posibilidad de que el profesorado realice una mejor evaluación continua y formativa (Murillo, 2012; Barberá, 2005), ya que facilita el registro de los avances del estudiantado, asimismo hace posible un mejor seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el hecho de utilizar recursos virtuales de formación facilita el desarrollo de la labor docente y el proceso formativo del alumnado sin tener que coincidir físicamente en espacio y tiempo.

Ante esto, hay que mencionar que el uso de recursos virtuales para la docencia salva las limitaciones espaciales, pero implica en ocasiones la presencia virtual en un tiempo concreto establecido.

Concretamente, estos recursos pueden usarse de un modo u otro atendiendo al tipo de comunicación que se establece. Esta clasificación puede atender a la dimensión temporal -sincrónica o asincrónica-, a su naturaleza -pública o privada- , o a su forma de proceder -individual o colectiva-. Lo que pasa a especificarse a continuación.

Sincrónica

En la comunicación sincrónica, todas las personas implicadas coninciden en tiempo y se desarrolla a través de una red telemática, estas personas pueden comunicarse mediante video, texto o audio, un ejemplo de este tipo de comunicación virtual son las videoconferencias.

Asincrónica

En este tipo de comunicación virtual asincrónica, las personas implicadas se pueden comunicar en diferentes periodos temporales, un buen ejemplo de ello es el correo electrónico o e-mail.

Pública

La comunicación pública, se dirige a un grupo extenso, sin tener por qué ser personas conocidas entre sí, busca que el mensaje difundido tenga el mayor alcance posible.

Privada

La comunicación privada, por el contrario, va dirigida a un reconocido grupo reducido, o incluso, a una sola persona.

Individual

Es propia de la enseñanza individualizada y va dirigida a una sola persona, en este caso, un alumno o una alumna.

Colectiva

El modo colectivo se refiere a que la comunicación o mensaje se dirige a todas las personas integrantes del grupo, normalmente a toda la clase.

Así pues, el uso de estos recursos digitales, son un valioso aliado para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizajes en un contexto formal de educación. Ahora bien, el uso de estas herramientas virtuales será adecuado en la medida en que tenga utilidad y eficacia para la formación de del estudiantado en cuanto a la adquisición de aprendizajes y conocimientos, ya que el alumnado es quien tiene un papel protagonista de todo el proceso de adquisición de aprendizajes.

Por otro lado, los aprendizajes académicos en Educación Superior, se deben construir y desarrollar por el alumnado, teniendo en cuenta no solo los constructos teóricos (Fernández Martín, 2018; López Melero, 2018), sino también los conocimientos prácticos (Fernández y Farzaneh, 2018; Fernández-Martín, y Nadal, 2019; Fullan, Rincon-Gallardo, y Hargreaves, 2015; Sepúlveda, Gallardo, Mayorga, y Madrid, 2017; Korthagen, 2014; Metlife, Tigchelaar, y Korthagen, 2010), y la relación y reciprocidad que existe entre esta teoría y práctica.

Estos aprendizajes pueden ser de distinto tipo atendiendo a la clase de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollen o adquieran. Es ampliamente sabido los tipos de aprendizaje existentes, entre ellos destacan los que a continuación se exponen que son los mayormente documentados, pero no los únicos.

Aprendizaje implícito

Cuando se hace referencia al aprendizaje implícito, se alude a una clase de aprendizaje definido como no intencional. Es decir, es una conducta motora producida por una ejecución automática. Es un tipo de aprendizaje que se da sin que la persona se de cuenta.

Aprendizaje explícito

En este tipo de aprendizaje, la persona que aprende tiene la intención de hacerlo, es decir, es consciente de lo que está aprendiendo. Por tanto, aquí es necesaria la atención selectiva y la sostenida.

Aprendizaje asociativo

La característica principal de este tipo de aprendizaje es que en el aprendizaje asociativo, la persona que aprende lo hace por asociación. Esta asociación puede darse entre un estímulo y un comportamiento, o entre dos estímulos.

Aprendizaje no asociativo

En este caso, es cuando un estimulo se presenta de una manera repetida y constante, el aprendizaje se basa en una habituación de la respuesta de la persona ante el estímulo. Es decir, para que se de este tipo de aprendizaje, es fundamental que la persona esté habituada y sensibilizada.

Aprendizaje significativo

En el aprendizaje significativo, la persona que aprende organiza la información recogida para relacionarla con su propio conocimiento previo, es decir, integra o incluye el nuevo aprendizaje a los que ya tenía, relacionándolos.

Aprendizaje cooperativo

En este tipo de aprendizaje, la persona que aprende lo hace en relación con otras personas. Es decir, concretamente en el aula, la alumna o alumno aprende junto a sus compañeras y compañeros.

Aprendizaje colaborativo

Este tipo de aprendizaje es muy similar al anterior, pero con la característica de que la persona que aprende tiene un mayor grado de libertad en cuanto al funcionamiento dentro del grupo.

Aprendizaje emocional

En este caso, con el aprendizaje emocional, la persona aprende a conocer sus emociones, así como aprende a gestionarlas de manera eficiente, de manera que es un tipo de aprendizaje que ayuda al bienestar de la persona.

Aprendizaje observacional

Como su propio nombre indica, el aprendizaje observacional es un tipo de aprendizaje que se produce mediante el proceso de observación, imitación o modelado de la persona que aprende.

Aprendizaje experiencial

Este tipo de aprendizaje se da mediante la experimentación de la persona que aprende, pero teniendo en cuenta que esta experiencia no lleva necesariamente al aprendizaje sin incluir la autorreflexión.

Aprendizaje por descubrimiento

Mediante el aprendizaje por descubrimiento la persona aprende de manera activa, ya que es un aprendizaje que se da mediante el descubrimiento, la relación y la reordenación de la información, para adaptarla al esquema cognitivo previo.

Aprendizaje memorístico

Es el aprendizaje por el que la persona que aprende grava memorísticamente los conceptos, es decir, se produce mediante la memorización sin entender el significado.

Aprendizaje receptivo

Es un aprendizaje pasivo, en el que la persona que aprende recibe los conceptos de manera impuesta, y únicamente debe comprender estos conceptos para interiorizarlos y reproducirlos.

De estos tipos de aprendizaje, para este estudio son especialmente interesantes los tipos de aprendizajes significativo, cooperativo, colaborativo, emocional, e incluso por descubrimiento; aunque no menos importantes otros tipos de aprendizajes menos documentados a los que se debe hacer mención por su valor para el conocimiento académico del alumnado, como son el aprendizaje dialógico, el social, el activo y el autónomo (López Melero, 2018; Fernández-Martín, 2018; Fernández-Martín, y Nadal, 2019; Melief, Tigchelaar, y Korthagen, 2010).

El uso de recursos virtuales de formación, pueden condicionar el tipo de aprendizajes que el alumnado adquiere (Fernández-Martín, y Aranda, 2019; Morales, Trujillo, y Raso, 2015), más aún, si además su uso es exclusivo, y no complementario a la presencialidad.

El presente trabajo se desarrolló coincidiendo con el estado de alarma provocado por la pandemia mundial del COVID-19. Aprovechando este estado único y excepcional, surge la necesidad de realizar este estudio, de carácter social y educativo, para dar respuesta a los interrogantes dirigidos a conocer las percepciones del alumnado universitario acerca de su propio aprendizaje académico tras el confinamiento experimentado.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio se dirige a conocer y analizar los tipos de aprendizajes adquiridos por el estudiantado de universidad durante la pandemia, desde la perspectiva de sus protagonistas.

De este objetivo principal surgen los siguientes objetivos específicos:

Analizar, valorar y conocer los aprendizajes académicos, tanto potenciados como impedidos, por causa el confinamiento, atendiendo al género.

Analizar y comprender las consecuencias académicas derivadas del estado de encierro, según la perspectiva del alumnado participante.

3. METODOLOGÍA

Para ello se diseñó un estudio cualitativo, concretamente una investigación de corte interpretativo que es la que mejor se ajusta a la naturaleza del presente trabajo (Bermúdez, 2016; Duque y Aristizábal, 2019; Rodríguez, 2019) ya que se pretende estudiar una realidad social (Chavarría, 2011; Duque y Aristizábal, 2019; Flick, 2009; Núñez Moscoso, 2017; Rodríguez, 2019; Ugalde y Balbastre, 2013). Específicamente, se realizó un estudio de casos de carácter intrínseco (Simons, 2011) debido a la delimitación y especificidad de los objetivos y del contexto de estudio.

3.1. Participantes

Se seleccionó una muestra intencional atendiendo a criterios de accesibilidad de un N= 58 estudiantes universitarios el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Con una distribución por género de 36 alumnas y 22 alumnos, y edades comprendidas entre 19 y 23 años, salvando dos excepciones de más de 30 años de edad.

3.2. Estrategias de recogida de información

Las estrategias de recogida de información de este estudio fueron encuesta y análisis de documentos. Lo que procede a analizarse con más detenimiento a continuación.

Encuesta

Fue diseñada una encuesta no estandarizada, de aplicación individualizada, no estructurada para una recogida de datos abierta, y de respuesta mixta para así obtener tanto información personal cerrada relacionada con edad, género, etc., como información más abierta referente a los objetivos del estudio donde los participantes podían escribir su respuesta de manera desarrollada. Su aplicación fue vía virtual.

Análisis de documentos

Los documentos relevantes para este estudio fueron aportados por el alumnado participantes en la investigación. Concretamente, estos documentos fueron manuscritos sobre reflexiones y comentarios personales del estudiantado, referentes al foco de estudio, entregados vía plataforma virtual.

3.3. Procedimiento

El desarrollo de este estudio se realizó durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020, es decir, desde febrero hasta mayo, coincidiendo con el estado de alarma provocado por la pandemia mundial. Previamente a este estudio, realizado integralmente vía virtual, se tuvo un contacto personal previo con los participantes, durante el principio del segundo cuatrimestre del curso académico. Tras el periodo de

confinamiento, concretamente a principios del primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021, se volvió a contactar con los participantes para volver a recabar información al respecto.

La administración de la encuesta no estandarizada se realizó vía virtual a finales del curso, para una mayor seguridad en la fiabilidad de las respuestas del alumnado. En cuanto a los documentos recabados para su análisis, se fueron proponiendo y enviando a través de la plataforma de formación universitaria, desde el inicio del cuatrimestre hasta el final y se fueron especificando a medida que el curso avanzada.

Esta recogida de datos proporcionó información que fue analizada no solo al finalizar el proceso, sino además, durante toda la recogida de información, lo que propició una mejor delimitación de las preguntas que se iban formulando para una obtención de datos más precisos.

3.4. Análisis

Se realizaron las técnicas específicas para el análisis de datos procedentes de estudios de carácter cualitativos, como son la organización, codificación, y consecutivamente, la categorización de evidencias. Con posterioridad a estos análisis, para garantizar una mayor fiabilidad y validez en este tipo de investigación (Okuda Benavides, y Gómez-Restrepo, 2005), se realizó la estrategia de triangulación, y se finalizó con la técnica de saturación de información.

4. RESULTADOS

Los resultados más significativos, se exponen a continuación organizados en función a los objetivos de estudio.

4.1. Aprendizajes académicos potenciados por el confinamiento

Según las evidencias aportadas por los participantes de este estudio, los aprendizajes académicos que fueron potenciados por causa el confinamiento fueron los referidos al aprendizaje cooperativo, ya que, debido al estado de confinamiento, se incrementó el trabajo grupal vía Internet, y se produjo la necesidad de un mayor contacto virtual cooperativo y

coordinado entre estudiantes. Así como, el aprendizaje significativo, ya que la necesidad de incrementar las habilidades con la TIC y los conocimientos propios de Internet se asoció o conectó con el hecho de ser nativos digitales.

- El confinamiento nos ha obligado a cooperar más y trabajar más en conjunto, hemos recurrido más a los componeros y compañeras debido a esa "soledad" de hacer los trabajos en casa a través del meet, el whatsapp… (Respuesta de ítem de Encuesta, alumna del grado de educación primaria, 2020).
- Nos hemos coordinado mucho más de manera on line para poder llevar a cabo las tareas en equipo… quedábamos a una hora, lo teníamos todo preparado y organizado de antes… (Respuesta de ítem de Encuesta, alumno del grado de educación primaria, 2020).

Por otro lado, respecto al género, atendiendo a las evidencias extraídas de este estudio, las alumnas muestran un mayor aprendizaje emocional, ya que el confinamiento fue un periodo de "introspección" que les ayudó a manejar sus emociones, expresarlas y controlarlas, según el punto de vista de las protagonistas. Ahora bien, los alumnos, no hacen alusión a este tipo de aprendizaje.

- Creo que lo que más me ha influido por el confinamiento ha sido el aprendizaje emocional, ya que esta cuarentena me ha obligado a una introspección que solo la soledad puede darte. (Tarea reflexiva, alumna del grado de educación primaria, 2020).
- Ahora me conozco mejor a mí misma y comprendo mis emociones mejor que antes de la cuarentena. (Respuesta de ítem de Encuesta, alumna del grado de educación primaria, 2020).
- Yo controlo mis emociones mucho mejor, antes me enfadaban cosas que ahora no tienen ni importancia para mí (…) me he dado cuenta de lo que es importante y de qué debería afectarme

o no. (Respuesta de ítem de Encuesta, alumna del grado de educación primaria, 2020).

4.2. Aprendizajes académicos impedidos por causa del confinamiento

Los tipos de aprendizaje que según el estudiantado participante, fueron más difíciles de adquirir a causa de la virtualidad total, fueron el aprendizaje social y el aprendizaje dialógico. A pesar de poder tener contacto y relación con la mensajería instantánea y redes sociales, perciben que este tipo de aprendizaje les ha sido impedido, debido al contexto no formal de interacción y a la necesidad de relación física, según el punto de vista alumnas y alumnos indistintamente.

- Los aprendizajes que no hemos podido descubrir por culpa del "covid", son los aprendizajes sociales, aprender de los demás es difícil si solo hablas con ellos por Internet. (Respuesta de ítem de Encuesta, alumno del grado de educación primaria, 2020).
- A mi me gustaba mucho aprender dialogando (aprendizaje dialógico) con el grupo-clase, pero con el confinamiento eso se cortó de raíz (…) Porque nosotros hablamos por whatsapp, sky, etc., pero no es lo mismo que hablar en clase en una situación formal y con el profesor o profesora guiándonos y reorientándonos. (Respuesta de ítem de Encuesta, alumna del grado de educación primaria, 2020).

4.3. Consecuencias académicas derivadas del confinamiento.

Los datos del estudio arrojan que, según las percepciones del alumnado participante, se dio una clara potenciación de destrezas académicas, como las siguientes: Un mayor conocimiento de los recursos virtuales, debido a la urgente necesidad de su uso para el desarrollo del curso académico. Una mayor y mejor comunicación, organización y coordinación a través de Internet con sus compañeras y compañeros, en pro del trabajo en equipo. Y una mayor autonomía personal en cuanto a su formación, debido a la necesidad de trabajo autodirigido y responsable.

Además, les ha facilitado una mayor reflexión de los aprendizajes adquiridos, debido al tipo de tareas propuestas y al "estado introspectivo" que suele facilitar una situación de aislamiento y recogimiento.

- Creo que estamos mejor preparados en cuanto al uso de las TIC, ya que si no, perdías el curso. (Respuesta de ítem de Encuesta, alumno del grado de educación primaria, 2020).
- Yo me he tenido que poner muy al día respecto a los recursos tecnológicos, pero eso me ha ayudado a que ahora controlo mejor la tecnología (…) incluso me ha servido para mi vida personal, no solo académica, ya que he hecho videoconferencias con mis hijos, mis padres, …(Respuesta de ítem de Encuesta, alumna del grado de educación primaria, 2020).
- Pienso que una de las pocas consecuencias positivas de todo esto es que, académicamente he progresado más en el trabajo en equipo (…) en competencias como coordinación y organización (…) (Tarea reflexiva, alumna del grado de educación primaria, 2020).
- Soy más autónoma (…), el aprender de mí misma, el conocerme, (…). (Tarea reflexiva, alumna del grado de educación primaria, 2020).

Atendiendo al género, las alumnas, muestran su preocupación por la posible reducción de conocimientos académicos teóricos para su formación, debido a la ausencia de clases presenciales. Los alumnos, por su parte, no hacen alusión a esta inquietud.

- Que no haya clases presenciases me preocupa mucho, ya que como mejor te enteras de la clase, es yendo. (Tarea reflexiva, alumna del grado de educación primaria, 2020).
- Echo mucho de menos las clases "físicas", creo que son muy importantes para la formación y sobre todo para entender conceptos y comprender mejor las explicaciones de la profesora. (Tarea reflexiva, alumna del grado de educación primaria, 2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El periodo de confinamiento impuesto, bebido a la pandemia mundial del Covid-19, ha exigido lo que ya se venía estableciendo desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la integración de las TIC y las herramientas virtuales en los procesos de enseñaza y aprendizaje.

Esta urgente necesidad ha precipitado un mayor uso de estrategias virtuales de formación, que anteriormente a la pandemia, ya pretendían adaptarse a las necesidades educativas y tecnológicas (Cabero, Fernández y Barroso, 2016; De Carrillo y Choquet, 2016; Faura, Martín y La Fuente, 2017; Fernández-Martín, 2018; Fernández-Martín y Aranda, 2019; Lluch, 2018; López, 2019; Marín y Cabero, 2019; Morales, Trujillo y Raso, 2015; Odetti y Valentiluz, 2017; Ruíz, 2019). Lo que conlleva la necesidad de desarrollar el presente estudio, cuyo interés se centra en los tipos de aprendizajes que el alumnado percibe que ha adquirido, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje con una modalidad virtual en su totalidad.

La importancia de los tipos de aprendizajes, como el cooperativo o el autónomo, que se generen en el alumnado mediante la práctica, la realidad y la experimentación (Melief, Tigchelaar, y Korthagen, 2010; Arias, 2017; López Melero, 2018), es un aspecto fundamental para la formación presente y futura del estudiantado, más aún en estos periodos históricos de incertidumbre y súbito cambio metodológico en la labor docente.

Esta investigación aporta el conocimiento de los tipos de aprendizajes que tanto en alumnas como en alumnos se potencian ante un periodo de confinamiento sin precedentes, así como los tipos de aprendizajes que habría que intentar fomentar más en la labor docente ante esta situación extrema. A continuación se especifica atendiendo al punto de vista de las y los protagonistas de esta investigación.

Se advierte que el estado de confinamiento potenció ciertos aprendizajes académicos como los aprendizajes cooperativo y significativo, pues se fomentaron las habilidades, conocimientos, coordinación y organización mediante las TIC a un alumnado nativo digital. Por otro lado, el

aprendizaje emocional, es destacado por las alumnas, pero no por los alumnos, lo que puede hacer suponer que las estudiantes muestran una mayor introspección de sus emociones que los alumnos, probablemente por el tipo de socialización a la que han sido sometidas desde niñas.

Por otro lado, en este estudio se evidencia una preocupación por la insuficiencia de los aprendizajes social, y dialógico, lo que puede estar vinculado a la necesidad de contacto físico en un contexto formal de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva de género, se advierte que tanto alumnas como alumnos llegan a los mismos aprendizajes en las mismas situaciones. Ahora bien, existe una ligera diferenciación en cuanto al aprendizaje emocional o de los afectos, que se expresa mayor en las alumnas, y no en los alumnos, según las evidencias de este estudio.

Por tanto se muestra la adaptación -y adaptabilidad- del alumnado universitario en momentos de crisis extrema. Remarcando en este sentido, como los aprendizajes en general siguen fluyendo a pesar de las situaciones. Igualmente, la adaptación y conocimiento del profesorado a su alumnado -tanto individual como grupalmente- es fundamental para el correcto proceso de enseñaza y aprendizajes en estas situaciones de virtualidad total, así como una optima adecuación de la docencia universitaria a nuevos -y deseablemente mejorados- contextos educativos para el progreso de los aprendizajes académicos tanto de alumnas como de alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albertos, A., Domingo, A., y Albertos, J. E. (2016). Estrategia docente para el desarrollo de la competencia digital en el aula universitaria: del uso recreativo al uso formativo. Educar, 52(2), 243-261.

Arias, A. (2017). La práctica del aprendizaje cooperativo. Revista de Investigación Educativa, 15(1), 85-86.

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Edúcere. Revista Venezolana de Educación, 31, 120-147.

Bermúdez, S. (2016). Estudios ibéricos: reconfigurar modelos representativos e interpretativos en la enseñanza y en la investigación académica norteamericana. Anales de la literatura española contemporánea, 41(4), 885-898.

Cabero Almenara, J., Fernández Batanero, J. M., y Barroso Osuna, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(3), 107-120

Cejas, R. (2018). La formación en TIC del profesorado y su transferencia a la función docente (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Cabero Almenara, J., Fernández Batanero, J. M., y Barroso Osuna, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(3), 107-120

Chavarría, G. M. (2011). La dicotomía cuantitativo/cualitativo: falsos dilemas en investigación social. Actualidades en Psicología. 25, 1-35.

Chávez, J.J. (2015). Uso de las redes educativas en la educación superior. Un caso específico. ComHumnitas: Revista Científica de Comunicación, 6(1), 82-96.

De Carrillo, C. P., y Choquet, C. (2016). Tutoría adaptativa mediante manipulación del contexto de aprendizaje en ambientes TIC. Cambios y Permanencias, 1, 41-65.

Duque, H., y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Pensando Psicología, 15(25), 1-24.

Faura, U., Martín, P. J., y La fuente, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización del Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TICs. Revista de Educación a Distancia, 53, 7-31.

Fernández Martín, E. (2018). La innovación en la formación inicial del profesorado. Revista Innovamos, 9, 12-13.

Fernández-Martín, E., y Aranda, L. (2019). Análisis del uso de herramientas digitales para facilitar el feedback como estrategia para la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales (pp. 627-634). Madrid: DYKINSON.

Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 92(32.2), 151-162.

Fernández-Martín, E., y Nadal, A. (2019). El portafolio como instrumento para la evaluación de aprendizajes del alumnado universitario desde la perspectiva de sus protagonistas. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), Innovación docente e investigación en educación (pp. 421-428). Madrid: DYKINSON, S.L.

Flick, U. (2009). An Introduction to Qualitative research. Londres: SAGE Publications.

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as. accountability. Education Policy Analysis Archives, 23(15), 2-17.

García, M., y López, A. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(1), 278-293.

Heredia, H., Romero, M., y Amar, V. (2018). Facebook, un espacio para compartir la lectura. Una experiencia en un aula de Educación Secundaria Obligatoria en España. Educacao em Foco, 23(1), 201-224.

Korthagen, F. A. J. (2014). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77-97.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? Journal of Computing in Teacher Education, 25(3), 87-97.

Lluch, G. (2018). Claves para promocionar la lectura en la red. Madrid: Síntesis.

López, C. (2019). La red social Twitter como herramienta didáctica: una metodología de innovación docente en Educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.), Innovación e investigación en la enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas. España: Octaedro.

López Melero, M. (2018). Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma. Madrid: Morata.

Luque, E. A. C., y Vallejo, A. P. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 215-233.

Marín, V., y Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 25-33.

Melief, K., Tigchelaar, A., y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Eds.), Creando mi profesión. Barcelona, España: Octaedro.

Morales, M., Trujillo, J. M., y Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Universidad. Revista de Medios y Educación, 46, 103-117.

Muñoz-Carril, P. C. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria/Use of ICT in educational guidance: A review of websites in secondary schools guidance departments. Revista Complutense de Educación, 26(2), 447-465.

Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. Actualidades Investigativas en Educación, 12(1), 1-23.

Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. Cuadernos de Pesquisa, 164(47), 632-649.

Odetti, C., y Valentiluz, S. (2017). Jóvenes y Educación. Acerca de las relaciones con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela Secundaria. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1(12), 133-149.

Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, 1(34), 118-124.

Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(7), 262-279.

Ruíz, A. (2019). Competencia digital y TICs en interpretación: «renovarse o morir». EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 8(1), 55-71.

Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2017). La evaluación del prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32(1), 93-110.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata.

Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. Revista de Ciencias Económicas: 31(2), 179-187.

DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA Y AFECTIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Dra.Inmaculada López-Francés
Darllyn Ismey Muñoz Rodríguez
Dra. Nerea Hernaiz Agreda
Dra. María José Galvis Doménech
Universitat de València, España

RESUMEN

Existen pocos estudios que vinculen la diversidad afectivo, sexual y de géneros con el ámbito universitario. Rankin, Weber, y Hesp (2013) mostraron que los grupos dentro de la universidad tienen un profundo impacto en el estudiantado, construyendo unas normas sociales compartidas a las cuales las personas a menudo se ven obligadas a adaptarse por temor a no ser aceptados no manifestando su realidad por temor a la exclusión. Barrón-Velázquez et al. (2014) descubren que a pesar de la constante afirmación en sus discursos sobre el respeto hacia la diversidad sexual, en las prácticas se evidencian prejuicios y estereotipos encontrando homofobia en una alta población de estudiantes. Se presenta una metodología de corte cualitativo y feminista, siendo una epistemología que posibilita una aproximación al estudio desde una perspectiva reflexiva y crítica. La técnica aplicada son los grupos de discusión y las historias de vida empleando herramientas del análisis del discurso. Se presenta una parte de los resultados obtenidos hasta el momento, siendo los grupos de discusión realizados a personas cisexuales/transexuales en el ámbito de las ciencias de la educación de la Universitat de València y su contraste con las historias de vida de personas disidentes sexogenéricas y afectivas. Los datos obtenidos hasta el momento muestran que existen prejuicios, desinformación y carencias en la formación tanto del profesorado como del estudiantado en relación al tópico de estudio, mostrando claramente un contraste entre los testimonios en función del cumplimiento de la normatividad o no. A modo de conclusión, se destaca la importancia de visibilizar los prejuicios que existen entre el alumnado universitario respecto a la diversidad sexogenérica y afectiva, y trabajar para su erradicación es una estrategia idónea para la defensa de los derechos humanos, para la promoción de la diversidad como un elemento clave para favorecer la convivencia, así como la transformación hacia un mundo más justo.

PALABRAS CLAVE

diversidad sexogenérica, diversidad afectiva, estudiantado universitario, Representaciones.

1. INTRODUCCIÓN

"Que no es una cuestión de integrar a nadie,
sino de crear un espacio donde quepamos todas, ¿no?
Y esto es una cuestión muy radical en realidad."
(Claudia Sánchez-Ponce, 2019) Zauria(k)

Este trabajo parte de la necesidad de revindicar la dignidad, no sólo en un sentido teórico si no también práctico. La dignidad es universal e intrínseca a todo ser humano, sin embargo, a muchos niveles y desde muchas aristas sigue siendo violada. Es imposible negar que, en pleno siglo XXI, existen factores estructurales que oprimen y excluyen a las personas que no cumplen con la heteronorma. La incomprensión, el cuestionamiento, la discriminación y la vulnerabilidad son algunas de las situaciones en las que se encuentran las personas disidentes y que se presentan, en mayor o menor medida, a lo largo de sus procesos vitales. Estos factores impiden que las personas se desarrollen en igualdad de condiciones puesto que la dignidad y las posibilidades de una vida dignificantes son vulneradas constantemente.

A través de mecanismos que construyen la normatividad como una única manera de vivir la sexualidad (heterosexualidad), el género (cisexualidad) y la expresión (binarismo, mujer/hombre) las personas disidentes son estigmatizadas, anulando la naturalidad de la existencia de la diversidad. En esta línea, Martínez (2019) interpretando a Preciado (2008), expone el terrible funcionamiento de esta construcción normativa. Señala que, mediante argumentos biologicistas, la diferencia sexual se naturaliza como binaria, haciendo uso de la patologización de la transexualidad y la intersexualidad. También se normaliza la orientación heterosexual como la orientación natural debido a su uso relacionado con la reproducción humana, utilizando la "criminalización, persecución y patologización de las prácticas sexuales consideradas perversas" (Martínez, 2019, p.202), hechos que en gran medida dificultan una vivencia

sana de la disidencia. Se señala los cuerpos y vidas disidentes como patológicos y/o anormales, tildando como "errores" a quienes se salen de los márgenes.

El género y la sexualidad son dos cuestiones amplias que se han pretendido reducir en función de la heteronormatividad. Previo incluso a nacer, se clasifica a los seres humanos de forma binaria en hombre o mujer cuando se conoce el grupo cromosómico de un embrión y desde que se conoce su genitalidad. Es innegable que a esta categoría los acompañan construcciones socioculturales muy marcadas. Estas son planteadas como opuestas entre sí e implican una negación del género opuesto. Este encorsetamiento es transmitido desde la propia gestación e innegablemente condicionan la libertad para lograr un desarrollo personal pleno. Frente a una estructura tan bien constituida como es el binarismo, la disidencia segenérica es en sí un arma de resistencia puesto que pone en tela de juicio si lo natural es la normatividad o la diversidad.

A pesar de las clasificaciones biologicistas, estas categorías sexogenéricas no dejan de ser una experiencia individual, personal y completamente subjetiva, encontrando en ella tanta diversidad como personas habitan el planeta. La existencia y resistencia de las personas disidentes, y los cambios socioculturales que nacen de estas luchas cuestionan si esta construcción de la heteronorma es tan genuina como se pretende mostrar. Las disidencias encarnan una apropiación de un espacio negado desde diversos movimientos, desde acciones directas que pretenden romper con todo el sistema de patologización, penalización y criminalización.

Hay un largo camino plagado de dificultades para llegar a conseguir la transformación social que sirva para que la vivencia del género y la sexualidad nos sea natural, sana y enriquecedora independientemente del modo en el que lo vivamos y experimentemos. Por ello, existe una necesidad urgente de trabajar e incidir por una concienciación social, por una transformación global que dé lugar a una sociedad que entienda la diversidad en todos los aspectos del ser humano como el hecho natural y enriquecedor. La diversidad sexogenérica y afectiva viene a dar cuenta

de todas las realidades que hacen referencia a las sexualidades y géneros disidentes, que no encajan en aquello que se considera normativo.

Existen pocos estudios que vinculen la diversidad afectivo, sexual y de géneros con el ámbito universitario. Rankin et al. (2013) mostraron que los grupos dentro de la universidad tienen un profundo impacto en el estudiantado, construyendo unas normas sociales compartidas a las cuales las personas a menudo se ven obligadas a adaptarse por temor a no ser aceptados no manifestando su realidad por temor a la exclusión. Barrón-Velázquez et al. (2014) descubren que a pesar de la constante afirmación en sus discursos sobre el respeto hacia la diversidad sexual, en las prácticas se evidencian prejuicios y estereotipos encontrando homofobia en una alta población de estudiantes.

En su estudio, Palomar (2009, 2011) remarca la necesidad de visibilizar el trasfondo machista que subyace en la cultura institucional de las universidades, las no escritas y sútiles. Es importante desenmascarar las reglas institucionales que se reproducen en las prácticas, planteándose cuestiones tales como ¿cuáles son las normas que mediatizan las cuestiones de género en el ámbito universitario?, ¿cómo se visibilizan, expresan y producen las diversidades en las comunicaciones y discursos de la comunidad universitaria? ¿cómo se materializan estas ideas en la docencia? ¿y en la cultura institucional? Si bien es cierto, Palomar (2011) a partir de sus investigaciones cree que se han logrado modificar algunos prejuicios ideológicos en referencia a las mujeres y los hombres, desde una perspectiva más binaria que diversa. Esta autora también es escéptica, sostiene que también se trata más de un discurso de lo políticamente correcto puesto que la equidad es un problema en el campo universitario, ya que la cultura universitaria tiene un trasfondo sexista y discriminatorio que todavía no se ha deconstruido en su totalidad.

Rankin et al. (2010) en su trabajo titulado *State of Higher Education for LGBT People* obtiene que el estudiantado LGBTIQ+ tiene una mayor probabilidad de abandono en las universidades. Esta probalidad es fruto del hostigamiento, invisibilización y la discriminación vividas en estos espacios. Los estudiantes LGBTIQ+ afirman haber vivido acoso y discriminación de una forma significativamente mayor que las personas

heterosexuales y cisexuales. "*LGBTQQ students, faculty and staff experience a 'chilly' campus climate of harassment and far less than welcoming campus communities*" (Rankin et al., 2010, p.7). En esta línea, en una investigación reciente Beagan et al. (2020) describen microagresiones perpetuadas hacia estudiantes disidentes en el ámbito universitario. Señalan haber vivido aislamiento, invisibilidad o hipervisibilidad, exotización y además una falta clara de apoyo institucional, tanto de protección como de referencias.

Rankin, et al. (2013) llevaron a cabo otro estudio donde descubrieron que el grupo conformado en el entorno universitario tiene un profundo impacto en el propio estudiantado. El reconocimiento del grupo es muy importante, tanto que acaban construyendo y desarrollando unas normas sociales compartidas que suelen estar asentadas sobre principios heteronormativos. Las personas LGBTIQ+ se ven a menudo obligadas a adaptarse por temor a no ser aceptadas por el grupo no manifestando su realidad diversa por temor a la exclusión y el no reconocimiento.

Otro estudio interesante es el de Barrón-Velázquez et al. (2014). En este trabajo se pone de manifiesto que, a pesar de los discursos positivos relativos a las disidencias sexogenéricas y afectivas, en las prácticas se reproducen prejuicios y estereotipos en relación a la diversidad sexogenérica y afectiva. Descubren un alto grado de homofobia en el estudiantado de derecho (82%), medicina general (70%) y residentes de medicina interna (50%) de la Universidad Nacional Autónoma de México. También, cuando indagan sobre el conocimiento de conceptos vinculados con la diversidad, se observa que el porcentaje de aciertos es muy bajo, siendo de 31% en psiquiatras, 32% en psicología, 16% en medicina interna, 14% en estudiantes de medicina y 7% en estudiantes de derecho. En esta línea, haciendo referencia al movimiento *Must Fall Movement*, Andrews (2020) argumenta que las universidades sudafricanas no son espacios seguros para vivir la diversidad. Se produce exclusión desde muchas aristas, por ejemplo, se margina a las minorías sexogenéricas no solo a nivel de relaciones sino también en los currículos y en los espacios universitarios. Trabajo con el colectivo de estudiantes de magisterio, descubriendo en sus discursos fuertes resistencia hacia las

identidades diversas, encontrando la raíz en una cuestión ideológica. cultural y religiosa.

Liscano (2016) en su estudio aplicado en la Universidad de Santo Tomás –Bogotá- con alumnado de las Facultades de Comunicación Social, Sociología y Diseño Gráfico encontró un alto nivel de homofobia y transfobia que se exteriorizada a través de gestos, expresiones, burlas, críticas y rechazo. Los resultados mostraban que el estudiantado etiquetaba a las personas disidentes como escandalosas, excéntricas en su vestuario, con vivencias sexuales cercanas a la promiscuidad y con mayores índices de contraer enfermedades de transmisión sexual. Además, visibiliza la existencia de una falta evidente de conocimiento respecto al estilo de vida de las personas LGBTIQ+. A partir de estos resultados, Liscano (2016) subraya la necesidad de generar investigaciones sobre esta temática puesto que al identificar las prácticas pedagógicas y políticas que subyacen en las situaciones cotidianas, optimizaremos los procesos de aprendizaje y lograremos el pleno desarrollo social, afectivo y educativo del estudiantado universitario. No se puede obviar que este colectivo es un agente clave por el papel transformador que le corresponde.

Por su parte, Hernández y Fernández (2020) analizaron las actitudes de estudiantes del Grado de Educación y Máster en Psicopedagogía sobre colectivos que han sido tradicionalmente discriminados, teniendo en cuanta variable como la orientación sexual, género, raza y discapacidad. En relación a las orientaciones sexuales y al género, encuentran que el estudiantado tiene un conocimiento claro sobre las diferentes orientaciones sexuales y su diferencia en relación al constructo social del género. También descubren que existen agresiones, sobre todo verbales hacia ellos y ellas en el ámbito universitario.

En la revisión de la bibliografía hemos encontrado escasos estudios e investigaciones que vinculen el concepto de diversidad sexogenérica con la universidad o el estudiantado universitario. Case, et.al. (2005) cree que una de las razones posibles es por la invisibilidad a la que son sometidas las personas LGBTIQ+ en todos los contextos incluido el universitario. A nivel español apenas ha empezado a abordarse. Según Pichardo

y Puche (2019) este tipo de estudios han vivido un aumento en los últimos años, especialmente aquellos que se vinculan al ámbito educativo. En este trabajo identifican algunas barreras clave que pueden estar impidiendo desarrollar proyectos de investigación con temática LGBTIQ+ en el ámbito universitario tales como la homofobia y transfobia que siguen presentes en los estamentos académicos de poder que evalúan y legitiman las líneas de investigación o las prácticas interiorizadas al respecto.

Varias autoras como Adichie (2015), Butler (1990), Despentes (2006), Goldman (2017), hooks (1990), Solà y Urko (2013) afirman que estas violencias hacia el colectivo LGBTIQ+ se articulan en y desde un axioma ideológico que comprende valores, creencias y acciones, traducidas en roles asociados a características diversas. En este apartado ideológico la figura del hombre es postulado como la medida central de todo poder. Todo ello se establece y posibilita a través de configuraciones donde se sitúa a la figura del hombre cis, hetero y blanco en el centro de todo, situando a las demás personas en una posición desprovista de todo poder y reconocimiento, vulnerando severamente sus Derechos Humanos.

Es conveniente recalcar que si se pretende lograr que el estudiantado desarrolle una vida digna y dignificante es necesario atender a estas realidades asumiendo la equidad como una cuestión central. Es urgente construir un espacio universitario que no olvide ni diluya las diferencias, donde lo diferente no sea concebido como desigual, concibiendo a las personas como únicas en sí mismas y diversas hacia las demás, festejando la pluralidad como parte de la naturaleza humana. Por todo ello, se cree conveniente estudiar las percepciones del alumnado universitario respecto a la diversidad sexogenérica y afectiva y las posibles violencias que se viven en los espacios universitarios. Indagar en estas cuestiones supone una cuestión relevante para identificar en el imaginario y en las prácticas estudiantiles posibles prejuicios y estereotipos arraigados en una visión hegemónica y heteronormativa. Estamos ante una oportunidad para deconstruir imaginarios exclusivos y avanzar hacia propuestas respetuosas y equitativas.

2. OBJETIVOS

En este estudio se pretende analizar, desde una perspectiva interseccional, las percepciones del estudiantado de la Universitat de València hacia la diversidad sexogenérica y afectiva existente, a través de narrativas recogidas en grupos de discusión y relatos. Este objetivo general se concreta en los siguientes específicos: (a) Conocer las creencias relacionadas con la diversidad sexogenérica y afectiva del estudiantado; (b) Comprender las actitudes que muestran respecto a la diversidad; y (c) Escuchar las vivencias de las personas LGBTIQ en los espacios universitarios.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el presente estudio es cualitativa y de corte feminista. Este enfoque permite una aproximación al estudio de forma reflexiva y crítica, siendo conscientes de que el quehacer científico tiene tintes político-ideológicos que no se pueden obviar. Es bastante común que desde una perspectiva feminista se utilice una metodología cualitativa ya que nos permite no sólo observar los diferentes ámbitos, fases y momentos de una situación compleja en sí misma; sino que además se muestra sensible ante las emociones, los contextos y las interacciones sociales.

Los datos se recogieron a través de narrativas. En un primer momento se llevaron a cabo grupos de discusión. En concreto se aplicaron tres grupos en el área de Ciencias de la Educación de la Universitat de València. El procedimiento utilizado para aplicar los grupos consistió en: (i) presentación del marco del estudio y firma del consentimiento informado, (ii) la realización del grupo de discusión, utilizando una grabadora para captar los datos (iii) el cierre del grupo agradeciendo la participación. Los grupos de discusión fueron realizados por la misma persona durante el 2020.

En un segundo momento se utilizaron los relatos de las vivencias en el entorno universitario de personas LGBTIQ+ para acercarnos a la realidad social desde un enfoque idiográfico, es decir, poniendo el foco en las propias personas, en la escucha y transmisión de las vivencias de las mismas, de lo que nos cuentan, pues tiene la tarea de ceder la palabra a

las personas participantes (Blanco, 1990). El procedimiento para recabar los relatos es a través de personas LBTIQ+ visibles en el ámbito universitario y asociaciones LGBTIQ+ de la Universitat de València. Se propone a las personas participantes desarrollar sus vivencias desde una zona segura y cotidiana; mediante el canal que sea de mayor comodidad; teniendo en cuenta las diversas maneras de comunicación; y, en base a las posibilidades de acceso a las TIC de cada una de las personas. A su vez, se propone un guion abierto y la oportunidad de trabajar el propio relato vida modificando el mismo y adaptándolo como se considere. Durante el proceso y desarrollo del guion se deja fuera la morbosidad y fetichización del colectivo y las personas que participan en el trabajo, pues es imprescindible realizar una reflexión sobre la posición que tenemos como personas investigadoras, conociendo el lugar privilegiado desde el que trabajamos y la influencia que ejercemos (Sanz, 2005).

Trabajar con datos extraídos mediante esta metodología implica un desarrollo del análisis de los mismos de manera cuidadosa y atenta, "*implica estados de reflexividad y una habilidad de interpretación para captar el sentido y el significado de dicha información"* (Landín, y Sánchez, 2019, p.237), procurando evitar el desarrollo de un análisis sesgado por la propia perspectiva, así como por los valores y principios éticos de la persona investigadora, respetando al completo las historias de las personas participantes. Como exponen Vidanovic y Osorio (2018, p.178) no será la visión o mirada de la persona investigadora "lo que prevalece, es la mirada de los propios sujetos en estudio, quienes encauzan el proceso de interpretación y los hallazgos que se produzcan en el mismo".

El análisis de los grupos de discusión se llevó a cabo tomando como modelo la Teoría de la Acción Planeada de Fishbein y Ajzen (1975, 1980) y Ajzen (1985). Esta Teoría expone que el ser humano utiliza la información puesta a su disposición para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Se sostiene que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles o creencias caprichosas. Todo lo contrario, el sujeto considera las implicaciones de su acción antes de decidir desempeñar una determinada conducta. No es ignorancia, es ignorancia deliberada. Se considera que el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información como base para su

decisión. Pero hablar de decisiones razonadas no significa necesariamente que sean buenas, puesto que el sujeto puede estar limitadolimitado, por ejemplo, por una información insuficiente o errónea. En otras palabras, desde esta teoría se presupone que la base de toda conducta está en las creencias o convicciones del sujeto concretadas a partir de la información que el sujeto posee.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Perfil participantes

Se aplicaron tres grupos de discusión para el área de Ciencias de la Educación de la Universitat de València Para la selección del estudiantado en los grupos de discusión se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional, determinando los siguientes criterios de selección: a) estudiantado de Ciencias de la Educación; b) preferentemente cisexual; c) preferentemente de orientación heterosexual. Finalmente participaron 18 personas, 13 mujeres y 5 hombres.

En relación al perfil de las mujeres, el 100% de las participantes era cisexual, un 85 % heterosexual frente a un 15% bisexual y fueron estudiantes tanto de primero (31%) como de segundo (38%) y tercero (31%) de Ciencias de la Educación, concretamente de Pedagogía, Educación Social y Magisterio Infantil. Por otro lado, el 100% de los hombres también es cisexual, siendo un 80% heterosexual frente a un 20% homosexual. Cursaban tanto segundo (60%) como tercero en Ciencias de la Educación, concretamente en Pedagogía y Educación social.

En relación a los relatos, el procedimiento para recabar los datos se realizó a través de personas LBTIQ+ visibles en el ámbito universitario y asociaciones LGBTIQ+ de la Universitat de València. En este trabajo se referencian las experiencias de 4 participantes del ámbito de Ciencias de la Educación, siendo 100% cisexuales, siendo tres mujeres (75%) y un hombre (25%). En relación a la orientación sexual, eran 50% bisexuales y 50% homosexuales y el 100% cursaba cuarto de Pedagogía y Educación Social.

4.2. Narrativas

4.2.1. Conocimientos sobre la diversidad sexogenérica y afectiva

En los grupos de discusión se observa que el conocimiento acerca de las diversidades es insuficiente y, en muchas ocasiones sesgados puesto que las definiciones relacionados con la diversidad sexogenérica, afectiva y las identidades hacen referencia a la diversidad como una cuestión que se desvía de lo que se considera la normalidad o "lo normal". Algunos testimonios definen la diversidad como una cuestión de moda o a una realidad que se torna demasiado compleja.

> «Las identidades y expresiones de género, me parecen una moda. Algunos van de modernos y dicen que es cualquier cosa que parece inventada. ¿Qué significa agénero? ¿Cómo no vas a ser hombre o mujer?» (Hombre 1, CC.Educación, GD[110])
> «La verdad es un tema complejo y muy alejado de mí» (Mujer 2, CC.Educación, GD)

En este apartado también se descubre una confusión en relación a los términos los siguientes términos: orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Los entrelazan de tal forma que creen que la orientación sexual dicta la identidad de género y que esta, a su vez, es la misma que la expresión de género. Que no hay diferencias entre estas dos últimas. Hay varios testimonios que afirman que no entienden a qué se refieren estos términos.

> «La identidad, la expresión, incluso la orientación. En fin, ¿no son lo mismo? No entiendo la necesidad de diferenciar todo tanto. Creo que todo está entrelazado» (Mujer 2, CC.Educación, GD)

Los relatos coinciden en señalar que los conocimientos de sus compañeros y compañeras son limitados. A veces incluso, cuando se habla de cuestiones acerca de diversidad aparece una curiosidad morbosa, alejada de una intención genuina por entender y atender a estas realidades diversas.

---

[110] GD. Grupo de Discusión

> «Es muy limitado. Cierto que escuchan y saben cosas. Pero a veces bastante sesgadas. Desde un punto de vista de salseo, propio de los medios de comunicación masiva. En general, hay muchos compañeros y compañeras que ni siquiera sienten curisodad o es una curiosidad morbosa. Reniegan de la posibilidad de aprender" (Mujer 3, CC.Educación, R[111])

4.3. Actitudes del estudiantado universitario hacia la diversidad sexogenérica y afectiva

Encontramos en los grupos de discusión y en los relatos una actitud positiva hacia la formación en materia de diversidad sexogenérica y afectiva resaltando que, al no tener conocimiento suficiente es un problema para su futuro profesional:

> «Sería interesante aprender más puesto que trabajaremos en el futuro con esa diversidad» (Hombre 2, CC.Educación, GD)
> «El hecho de no tratar la diversidad sexual-afectiva y de género en las aulas implica perpetuar el sistema tradicional cisheteronormativo, en el que se excluye a una infinidad de personas. El espacio universitario debería ser un lugar transformador» (Mujer 1, CC. Educación, R.)

Por otro lado, también se descubre una actitud positiva de la mayoría de las personas participantes hacia la aceptación, inclusión o celebración de la diversidad. Tanto en las actitudes relativas a la formación como las relativas a la aceptación, al analizar en profundidad los testimonios de los grupos de discusión y los relatos, desde una perspectiva crítica, descubrimos que algunos testimonios están construidos desde una óptica de lo políticamente correcto, lo que se desea escuchar. Tomando en consideración estos testimonios, las principales categorías identificadas que muestran una actitud no positiva o con ciertas reservas las vinculamos a: (1) heteronormatividad, (2) falta de información, (3) prejuicios y estereotipos, (4) discrepancia entre lo discursivo pensado y expresado. En este sentido conecta con los hallazgos de Barrón-Velázquez et al. (2014) y Andrews (2020) al descubrir que efectivamente, a pesar de los discursos positivos, en el sustrato se pueden identificar prejuicios, estereotipos

[111] R. Relato

y resistencias cuya raíz es mayoritariamente cultural. A modo de ejemplo:

> «Yo no soy homófoba. Tengo amigas lesbianas. Lo que no entiendo es la bisexualidad. O eres hetero o eres homo» (Mujer 2, CC.Educación, GD)
>
> «Yo llevo mal lo de la pluma ¿Es necesario ser tan escandaloso? Las lesbianas son normalmente más discretas» (Hombre 1, CC.Educación, GD)
>
> «Yo sí he notado que son más promiscuos. Mi amigo cada finde le tira la caña a muchos tíos» (Hombre 3, CC.Educación, GD)
>
> «A mí cuando me dijeron que x era trans no podía creerlo ¡No se le notaba nada!» (Mujer 1, CC.Educación, GD)
>
> «Los comentarios que haya podido escuchar no escapan de los típicos estereotipos de la o as personas bisexuales como que somos promiscuas y viciosas» (Mujer 3, CC. Educación, R)

Los grupos de discusión también nos revelan que el estudiantado universitario ha percibido situaciones de burla, maltrato o vejación, pero no lo identifican como violencia. Circunscriben la violencia al ámbito físico, sin reconocer la violencia psicológica o emocional.

> «Hay chistes, pero son chistes. O temas…pero no, no es violencia. Es que creo que es diferente la violencia o el temor a…por ejemplo si alguien no quiere decir su orientación sexual o identidad de género por temor a, no es violencia es temor a la violencia» (Mujer 6, CC. Educación)
>
> «Muchas veces los ridiculizan como «la loca» o «la histérica» (Hombre 1, CC. Educación)
>
> «Yo veo que compañeros se burlan de gente que ves por la Facultad que abiertamente tiene pluma o viste de determinada manera que no es propia de su género y la gente se mete con él o ella. En una facultad de educación que pase» (Mujer 4, CC. Educación)
>
> «Hay una profe que preguntó a una persona de clase, pero ¿Tú eres chico o chica?» (Hombre 2, CC. Educación)

En los relatos también encontramos esta identificación y, además, se señala que crea un ambiente hostil, molesto, violento que hace que sientan que la Universidad no es un espacio seguro. Las cuatro personas participantes informan de este tipo de situaciones.

«Los comentarios (…) Duelen, porque duelen, aunque sean los de siempre. Incomodan. Juzgan. Te hacen sentir mal. La universidad empezó siendo mi casa y ha acabado convirtiéndose en una de mis peores pesadillas. No me siento bien en lo que antes consideraba casi un hogar, (…) solo quiero acabar lo que me queda este año y salir de aquí» (Mujer 3, CC.Educación, R.)

«Cambió mi relación con esas personas a raíz de saber mi orientación sexual. Sufrí comentarios bifóbicos y mi posición en el grupo ya no era la misma» (Mujer 2. CC.Educación, R.)

«Las situaciones violentas e incomodas que he vivido ha sido generada por una desinformación sobre lo que puede llegar a significar la apropiación de discursos de colectivos oprimidos por parte de personas que no forman parte de estos (…) rara vez ha sido un personal docente el que ha rectificado la situación, consideraría que existe más respuesta del alumno» (Hombre, CC.Educación, R.)

«Considero que la pertenencia al colectivo condiciona las relaciones de amistad, por lo tanto, reduce el espacio en el que personas queer nos podemos sentir cómodas (consciente o inconscientemente) en el que presentar muestras de afecto libremente en el ámbito universitario» (Hombre, CC.Educación, R.)

«Ha habido algunos momentos violentos. Cuchicheos, murmurar en voz lo suficientemente alta para que escuches sin escuchar. Incluso con compañeras heteroflexibles de acercamientos o tocamientos sin consentimiento o la bromita de los tíos de hacer trío. He tenido que refugiarme en el pequeño grupo de amigas que hemos creado ya que la situación ha sido a veces muy molesta. Con el tiempo he ido diciendo basta y esto ha generado que sea la loca, la exagerada, la que lo saca de contesto. Y luego tienen unos discursos…en fin, unos discursos tan alejados de sus prácticas» (Mujer 1, CC.Educación, R.)

4.4. VISIBILIDAD DE LA DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA Y AFECTIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Al indagar acerca de la visibilidad dentro de la *Universitat de València* de la diversidad sexogenérica las narrativas coinciden en señalar que no existe esta diversidad que es más bien una *cuestión minoritaria.* En su estudio Rankin et al. (2013) ya indicaba que el estudiantado LGBTIQ+ suele no expresarse por miedo o temor a no ser aceptados o a la exclusión ¿La diversidad es una cuestión minoritaria realmente en nuestros espacios universitarios?

> «Considero que la presencia de personas con sexualidades o géneros disidentes a la hora de la ocupación de espacios públicos dentro de la Universidad no es muy alta (…)» (Hombre 1, CC.Educación, R.)
> «La presencia de la diversidad sexual afectiva y de género en mi facultad la percibo muy limitada» (Mujer 1, CC.Educación, R.)

Si bien es cierto que en la Universidad no se trabaja concretamente la diversidad ni en los espacios hay esa representación sí hay campañas que la promocionan, en especial cuando se acercan determinadas fechas. Hay acciones concretas, coyunturales, pero no estructurales. En este sentido, es interesante destacar que la regulación de las relaciones de género en la cotidianeidad de la comunidad universitaria se construye desde la lógica de la excepcionalidad, a través de campañas y/o promoción específica pero no como una inclusión real en los espacios/tiempos/materiales de la propia vida universitaria.

También se observa que las narraciones confluyen en la necesidad de que estas cuestiones se trabajen, independientemente de que se haya trabajado en niveles preuniversitarios, en los espacios universitarios, aludiendo incluso a la necesidad de formación/reciclaje del profesorado universitario en estas cuestiones.

> «Su ausencia en los contenidos de la materia también es invisibilización. La comunidad LGBTI no está en las aulas universitarias y es urgente su inclusión» (Mujer 4, CC. Educación)
> «El profesorado se ha formado en una perspectiva heteropatriarcal y normativa. La diversidad es parte de su discurso, pero no de la realidad. Tienen que formarse mucho ya que parece que no hablamos el mismo idioma» (Mujer 4, CC. Educación)
> «A mí me parece interesante la opción de tener formación en la universidad acerca del colectivo LGBTIQ+, ya que no sólo sería útil para que todos conociésemos bien las opciones que hay y cómo actuar ante una situación homófoba o tránsfoba, sino también para ayudar a personas que tengan dudas acerca de su orientación sexual o de género. La información siempre es poder» (Mujer 9, CC. Educación)
> «No solo en la universidad se debería de insistir y profundizar arduamente en estos asuntos sino que su raíz debería surgir desde el inicio de la educación (…) hay parte del profesorado que actualmente sigue perdido en estos asuntos, hecho al que se debería de poner solución. No

vale solo con tener doctorados, cátedras y muchas publicaciones. SER persona ES importante» (Mujer 2, CC. Educación, R.)

5. CONCLUSIONES

Actualmente, abordar en la Universidad la diversidad sexogenérica y afectiva no como una cuestión coyuntural sino estructural sigue siendo uno de los mayores retos pendientes que hemos de asumir. Es cierto que en los últimos años han proliferado estudios, investigaciones, códigos de buenas prácticas que tratan de visibilizar el género, la identidad sexual, la sexualidad y sus distintas expresiones, en aras de la justicia y el bienestar de todas las personas. Las Universidades no son la excepción.

Los resultados obtenidos hasta el momento nos espolean a seguir profundizando en esta realidad. Se han descubierto prejuicios, desinformación y carencias en la formación tanto del profesorado como del estudiantado en relación a las diversidades sexogenéricas y afectivas que deben instar a una reflexión sobre cuáles son las necesidades en esta materia y la forma en que desde los entornos universitarios se puede contribuir a transformar la mirada. Es imperativo continuar indagando con el fin de lograr un ambiente diverso, respetuoso y seguro. De lo contrario, estamos faltando de forma aberrante al compromiso con los Derechos Humanos y contra la propia educación. Pero, además, estamos atentando brutalmente contra el derecho a ser, contra la dignidad de muchas personas. No podemos obviar que la diversidad sexogenérica y afectiva no es sólo una cuestión propia del futuro profesional de las personas universitarias que estamos formando, atañe a su presente, es una cuestión de humanidad.

Nuestros cuerpos, deseos y afectos precisan de entornos de libertad y respeto como garantías para desarrollar una vida digna y plena. Desde la comunidad universitaria nos hemos de comprometer en la defensa y promoción de las diversidades, construyendo espacios, acciones y recursos que posibiliten el encuentro de realidades, el diálogo y la deconstrucción sobre la diversidad afectivo-sexual y las identidades diversas. Estos pueden ser los pasos incipientes en la construcción de una sociedad más

justa y equitativa, donde coexistan cuerpos y mentes sanos y dispuestos a acoger las diferencias, con respeto.

Acercarse a las personas (RE)conociendo su otredad es algo que puede (y debe) inspirarnos. No es conveniente buscar solamente (al menos, no solo) la formación integral desde la docencia para la discencia acerca de estos temas. Se trata de apuntar hacia un cambio estructural, hacia la creación de una cultura universitaria los cuidados, la vida, la diversidad, el respeto sean centrales. Una educación cívica, moral, en valores que nos preocupen y ocupen a todo el equipo universitario, sin rangos, títulos o distinción alguna, donde la diversidad no sea lo opuesto a lo "normal" sino que sea parte de nuestro ser y estar en el día a día. Incorporar estos principios en el contexto universitario es un requisito imprescindible para alcanzar la calidad y la excelencia académica, aprovechando el potencial y capacidades de toda la comunidad, mejorando la rentabilidad del tiempo, de los recursos humanos y del mismo conocimiento, consolidándose un compromiso firme en la construcción de una sociedad más equitativa.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adichie, C. (2015). Todos deberíamos ser feministas. Literatura Rondom House.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En Kuhl, J. & Beckman, J. (Eds.), Action-control: From cognition to behavior (pp. 11-39). Springer.

Andrews, G. (2020). Teaching Gender and Sexuality in the Wake of the Must Fall Movements: Mutual Disruption Through the Lens of Critical Pedagogy. Education as Change, 24(1), 1-20. http://dx.doi.org/10.25159/1947-9417/7118.

Barrón-Velázquez, E., Salín-Pascual R. J. ,y Guadarrama-López, L. (2014). Encuesta para evaluar el conocimiento sobre las condiciones de diversidad sexo-genérica y homofobia en una muestra de alumnos universitarios. Revista Méxicana de Neurociencia, 15(5), 267-276.

Beagan, B. L., Mohamed, T., Brooks, K., Waterfield, B., y Weinberg, M. (2020). Microaggressions experienced by LGBTQ academics in Canada: "just not fitting in ... it does take a toll". International Journal of Qualitative Studies in Education, https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735556

Butler, J. (1990). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós Ibérica.

Case, N.; Hesp, A. & Eberly, C. (2005). An exploratory study of the experiences of gay, lesbian, and bisexual fraternity and sorority members revisited. Faculty Research & Creative Activity, 3, 15-31.

Chaves, A.R. (2012). Masculinidad y feminidad ¿De qué estamos hablando? Revista electrónica Educare, 16, 5-13.

Córdova, R. (2011). Sexualidades disidentes: entre cuerpos normatizados y cuerpos lábiles. Revista de estudios de género, 4(33), 42-72.

Costa, M. (2006). Distintas consideraciones sobre el binarismo Sexo/Género. A Parte Rei: revista de filosofía, 46, 1-7.

Despentes, V. (2006). Teoría King Kong. Editions Grasset et Fasquelle.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behaviour. Addison-Wesley.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). Understanding attitude and predicting social behaviour. Prentice Hall.

Fonseca, C. y Quintero, M.L. (2009) La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. Sociología (México), 24(69), 43-60.

García, S. y Ruiz, M. (2018). Los talleres "epistémicos-corporales" como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. Universas Humanistica, 86, 52-88. 10.11144/Javeriana.uh86.tech

Goldman, E. (2017). Feminismo y anarquismo. Enclave de libros.

Groundwater-Smith, S., y Mockler, N. (2016). From Data Source to Co-Researchers? Tracing the Shift from 'Student Voice' to Student–Teacher Partnerships in Educational Action Research. Educational Action Research, 24 (2), 159–176. https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1053507

Hernández, T. E. y Fernández, R. A. (2020). Opiniones de los jóvenes universitarios/as hacia colectivos en situación de discriminación. Revista Prisma Social, 30, 276-294. https://revistaprismasocial.es/article/view/3567/4360

Hooks, B. (1990). Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics. Hypatia, 7(2), 177-187.

Irigoien, M. (productora), Irigoien, M., Oiz, I., y Sáez. I. (directoras). (2019) Zauria(k): eromena, gorputza eta femismoak [Documental]. Zauriak Dokumentala.

Landín, M.R. y Sánchez, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. Educación, 28(54), 227-242.

Liscano, C. (2016). Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad [Tesis inédita de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez, L. (2018). Disidencias sexuales y corporales: Articulaciones, rupturas y mutaciones. Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, 17(1), 1-12. 10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1141

Martínez, L. (2019). Descodificación corporal: Laboratorios de disidencias (trans)feministas. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Osorio, L.A. y Vidanovic, A. (2018). Epistemología de la historia de vida en la investigación cualitativa. Innova Research Journal, 3(5), 167-180.

Palomar, C. (2009). La perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara. En Marum (Eds.), Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género (pp. 231-243). Universidad de Guadalajara.

Palomar, C. (2011). La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Preciado, P.B. (2004). Multitudes queer. Notas para una política de los anormales. Revista Multitudes, 12, 1-5.

Preciado, P.B. (2008). Testo Yonqui. Espasa.

Preciado, P.B. (2014). Teoría queer. Notas para una política de lo anormal o contrahistoría de la sexualidad. Revista Observaciones Filosóficas, 15, 1-9.

Preciado, P.B. (2017). Historia de una palabra: queer. Podova.

Pichardo, G. I. y Puche, C. L. (2019). University and Sex Gendder Diversity: Barriers, Innovations and Challenges for the Future. Methaodos, revista de ciencias sociales, 7(1), 10-26. http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287

Rankin, S.; Weber, G.; Blumenfeld, W., yFrazer, S. (2010). State of Higher Education for LGBT People: Campus Pride 2010 National College Climate Survey. Campus Pride.

Rankin, S.; Hesp, G., yWeber, G. (2013). Experiences and Perceptions of Gay and Bisexual Fraternity Members. Journal of College Student Development, 54(6), 570-590. https://doi.org/10.1353/csd.2013.0091

Robinson, J. Using Focus groups. En: M.R.M. Ward and S. Delamont (Eds.), Handbook of Qualitative Research in Education, (pp.338-348). Edward Elgar Publising.

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. Asclepio, 57(1), 99-115.

Solà, M. y Urko, E. (2013). Transfeminismos: epistemes, fricciones y flujos. Txalaparta.

Stewart, D. W. y Shamdasani, P. N. (2015). Focus Groups: Theory and Practice (3rd ed.). Sage.

URBANISMO

ESPACIOS DE GÉNERO EN EL PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX [112]

DRA. MARÍA DEL CARMEN VÍLCHEZ LARA
Universidad de Granada, España

RESUMEN

La incorporación de las mujeres a la vida universitaria a principios del siglo XX derivó en un serio problema para sus dirigentes políticos y académicos, enormemente preocupados, tanto por la incursión femenina en los espacios físicos del saber masculino como por las distracciones que la mezcla de géneros pudiera ocasionar.
En este trabajo de investigación se aporta un valioso conocimiento gráfico y escrito sobre los espacios de género proyectados, obtenido mediante una metodología de trabajo basada en fuentes primarias –archivos históricos y edificios universitarios objeto de estudio– y en fuentes secundarias –bibliografía existente–.
Concluimos, que la configuración de estos espacios físicos, segregadores de hombres y mujeres de puertas para adentro, entre los que destacan los bares y salas de señoritas, además de las salas de lectura masculinas y femeninas, fue el resultado directo de la preocupación de las autoridades académicas de la época, fiel reflejo de la sociedad, por la separación de géneros en los tiempos de espera entre clases y salas de estudio. Sus diferentes configuraciones arquitectónicas y decoraciones espaciales responden a unos arquetipos muy marcados entre ambos géneros.

PALABRAS CLAVE

Universidad, Género, Arquitectura, Patrimonio, Granada.

---

[112] Este capítulo parte del Proyecto de Investigación Precompetitivo para Jóvenes Investigadores: PPJI2018-15, Nombre del IP: María del Carmen Vílchez Lara, Título del proyecto: Universidad y Género: los nuevos espacios proyectados, Entidad Financiadora: Universidad de Granada – Vicerrectorado de Investigación y Transferencia.

El estudio de los espacios de género fue iniciado en la tesis doctoral inédita (Vílchez Lara, 2017).

1. INTRODUCCIÓN

Retrocediendo en la Historia, la puntual presencia femenina en las aulas universitarias a finales de la Edad Media nos remite a nombres como el de la escritora judeo-conversa Teresa de Cartagena (Cortés Timoner, 2004) y el de la humanista laica Beatriz Galindo, apodada "la Latina" (Segura Graíño, 2011; Arroyal Espigares et al., 2006), alumnas de la Universidad de Salamanca, y a las profesoras Luisa de Medrano (Gismera Velasco, 2016) y Francisca de Nebrija, ya en los inicios de la Edad Moderna (Ihrie y Pérez, 2002). A finales del siglo XVIII encontramos en la Universidad de Alcalá de Henares a María Isidra Guzmán y de la Cerda, primera mujer doctora en Filosofía y Letras, que necesitó ser autorizada por Carlos III (Pérez Baltasar, 2010). En la década de los cuarenta del siglo XIX destaca la figura de Concepción Arenal, que para poder asistir como oyente a la Facultad de Derecho de la Universidad Central no se le ocurrió otra manera de hacerlo que disfrazándose de hombre.[113] La situación de las mujeres frente a derechos tan fundamentales como el de la educación y el acceso al ejercicio profesional era totalmente desfavorable respecto a los hombres.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal visibilizar los espacios físicos de género, proyectados desde principios del siglo XX en los edificios de la Universidad de Granada, para dar respuesta a la progresiva presencia femenina en un patrimonio histórico arquitectónico existente y hasta entonces de uso exclusivo masculino.

Como hipótesis de trabajo sabemos que el género femenino universitario, constituido por aquellas excepcionales mujeres que decidieron romper con los estereotipos de la sociedad de la época e invadir una parcela exclusivamente reservada al género masculino, fue considerado desde sus inicios y hasta finales de la dictadura franquista en España como un

[113] Diversos trabajos han versado sobre la influencia de Concepción Arenal (1820-1893) en la defensa de los derechos de las mujeres y en la igualdad de géneros, entre ellos, (Ruidíaz García, 2008), (Rico Lara, 2009), (Rivas Rivas, 1999) y la obra colectiva dedicada al centenario de la muerte de Concepción Arenal (Ruiz Berrio, 1994).

elemento distorsionador. Las autoridades universitarias sabían que esa distorsión podía ser controlada dentro de las aulas por el profesor, pero ¿y en los espacios comunes sin presencia del docente? Sin duda, los rectores, decanos y responsables académicos sintieron la obligación moral de controlar que el género femenino no perturbase los espacios o salas de lectura donde estudiaban con frecuencia los universitarios masculinos y sus áreas de descanso o refrigerio.

La metodología de trabajo está basada en fuentes primarias –archivos históricos y edificios universitarios objeto de estudio– y en fuentes secundarias –bibliografía existente–. Los archivos que más información han arrojado han sido el Archivo Histórico Universitario de Granada y el Archivo General de la Administración, en Alcalá de Henares, en el que se conserva una extensa documentación de proyectos desde finales del siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX. Otros Archivos necesarios para cubrir lagunas han sido los ubicados en el Colegio Oficial de Arquitectos de Granada y en la Facultad de Farmacia, donde he podido consultar documentación gráfica y libros de actas.

Las continuas visitas a los edificios universitarios estudiados me han permitido, en primer lugar, sentir, tocar y vivir estos espacios docentes para posteriormente localizar el emplazamiento de los históricos espacios de género y comprobar su uso actual. Las comparativas con la planimetría histórica existente en los proyectos hallados en los archivos han sido claves para conocer la evolución de estos espacios.

3. ANTECEDENTES

En 1857 la Ley Moyano pretendió dar un primer paso hacia la igualdad de géneros en la enseñanza primaria, al establecerla como obligatoria para todos los españoles, pero lamentablemente dicha normativa no contemplaba que las niñas recibiesen conocimientos científicos, marcando de esta manera una clara desventaja para aquellas que posteriormente desearan iniciar carreras científicas. En 1872 consigue matricularse en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona la primera mujer, María Elena Maseras Ribera, con permiso del rey Amadeo de Saboya, siendo obligada a ocupar un asiento especial junto al

profesor, separada de sus compañeros. De esta manera, se entreabría la puerta, con constantes dificultades, que cruzarían otras jóvenes en el resto de las Universidades españolas. La patriarcal mentalidad de la época les impedía, una vez obtenido el título, disfrutar de las mismas oportunidades que el género masculino, pues les estaba vedado cualquier puesto en la administración pública, incluida la docencia en institutos y universidades, sólo se las facultaba para el ejercicio libre de la profesión. Es este el motivo por el que a finales del siglo XIX las excepcionales mujeres que decidían hacer frente a las trabas sociales y políticas de la época, optaran por estudiar carreras profesionales como Medicina o Farmacia, pocas se matricularían en Ciencias o en Filosofía y Letras, excepto maestras o profesoras de las Escuelas Normales cuyo fin sería el de ampliar sus conocimientos (Flecha García, 1996).

La primera mujer que estudia en la Universidad granadina es Gertrudis Martínez Otero, natural de Sanlúcar de Barrameda, que finaliza la licenciatura de Farmacia en 1896, con la calificación de sobresaliente. Cursa las asignaturas en régimen de enseñanza libre para que el requisito de consulta previa a la Superioridad, exigido a las mujeres y no a los hombres en las matrículas oficiales, según la Real Orden de 11 de junio de 1888, no retrasara el inicio de sus estudios. Pero la discriminación del género femenino frente al masculino no acababa aquí, sino que, una vez obtenido el título académico, cuya única salida profesional para la mujer estaba en el sector privado, el Derecho civil español le restringía el acceso a la propiedad privada y el Derecho mercantil a la empresa privada, necesitando del permiso del padre o marido para ser titular o propietaria de una Farmacia (Martín Martín et al., 2013).

4. PUNTO DE INFLEXIÓN: EL AÑO 1910

El 8 de marzo de 1910 es la fecha clave para la incorporación de la mujer a las aulas universitarias, una Real Orden la exime de la consulta a la Superioridad para poder matricularse oficialmente en estudios superiores. A esta normativa le sigue otra casi igual de importante, en septiembre del mismo año, que le permite acceder a las plazas ofertadas por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en todos los centros de

enseñanza, archivos, bibliotecas y museos, detonante del progresivo aumento del número de alumnas matriculadas en todas las facultades de la Universidad, sobre todo en Filosofía y Letras. El número de alumnas a nivel nacional pasó de suponer en el curso 1900-1901 un 0,05% del total del alumnado a un 0,17% en 1910-1911, un 5,2% en 1929-1930 y un 8,8% en 1935-1936, justo antes del inicio de la Guerra Civil (Flecha García, 2013):

> [...] no faltaron mujeres dispuestas a rechazar que el haber nacido con la diferencia sexual femenina era un obstáculo insalvable, era un no valor, no tanto por lo que debían hacer sino, incluso más, por lo que no les era posible hacer. (p.85)

La segunda mujer en ocupar las aulas de la Universidad granadina fue Eudoxia Píriz Diego, que inicia en 1911 sus estudios de Medicina, concluyéndolos en 1920. En su expediente académico abundan los sobresalientes y figura la consecución, por oposición, del puesto de alumna interna en la cátedra de Obstetricia y Ginecología, bajo la tutela del doctor Alejandro Otero. Eudoxia Píriz hubo de sufrir la primera discriminación por razón de género en esta Universidad, tal y como lo demuestra la sanción que se le impuso, tras denunciar su padre ante el Rector la actitud violenta y humillante que el profesor de Terapéutica tuvo hacia ella y solicitar a su vez un nuevo examen por un tribunal en el que no estuviese presente dicho catedrático. Además de no concedérsele la evaluación por Tribunal, la alumna fue castigada con el suspenso general de todo el curso académico, a petición del profesor denunciado (García Barranco y Barranco Castillo, 2002).

Aunque la normativa de 1910 supuso un paso decisivo en la igualdad de géneros en el ámbito académico, el acceso de la mujer española a las carreras técnicas, como la enseñanza de la Arquitectura, era especialmente grave. La primera mujer que alcanzó el título de arquitecto en España fue Matilde Ucelay en 1936 (Vílchez Luzón, 2013). Fueron contados los profesores arquitectos que como Teodoro Anasagasti, durante los primeros años del siglo XX, se percataron de la presencia femenina en las escuelas de arquitectura extranjeras, en especial en las germanas,

> sin ver en ello nada raro, sin escandalizarse, [...] la libertad, la tolerancia que en ella reina es tal [refiriéndose a la Escuela de Arquitectura de Múnich], que el forastero no llama la atención de profesores ni discípulos; ni siquiera de las alumnas, que, confundidas con éstos, manejan con desenvoltura el compás y la escuadra. [...] La mujer, desde que, en Viena sobre todo, sube a los andamios [...] para competir con él [hombre] en los oficios de la construcción [...] considera a la Arquitectura compatible con su sexo. (Prieto González, 2004, pp. 476-477; Anasagasti, 1914)

La imagen de la universitaria española en el primer tercio del siglo XX distaba del reconocimiento social de una mujer ilustrada y estudiosa que pretendía labrarse un futuro profesional, al contrario, se consideraba como poco femenina o marisabidilla, cuando no un elemento distorsionador de las aulas universitarias (Capel Martínez, 1982).

5. DISCUSIÓN: LOS PROYECTOS DE ESPACIOS DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

5.1. En el antiguo colegio de san pablo[114]

La progresiva integración de la mujer a la vida universitaria granadina al inicio de los años treinta se traduce, ya en periodo republicano aunque de gestación anterior, en la presentación en 1932 del *Proyecto de instalación de un Departamento de Señoritas y de otras reformas en el edificio central universitario*, antiguo Colegio de San Pablo. En el curso 1931-32, el alumnado matriculado en la Universidad de Granada ascendía a 4.278, de los que 4.017 eran hombres y 221 mujeres, un 5,16 % del total (Calero Palacios et al., 1997). En el proyecto, se incluían también la apertura de un bar en el propio edificio de la Universidad, para uso de

[114] La Universidad de Granada estaba instalada desde 1769 en el antiguo Colegio jesuita de San Pablo, levantado en mitad de la calle San Jerónimo, en pleno casco histórico. En 1854, la Facultad de Medicina salió de este edificio para instalarse junto al Hospital de San Juan de Dios, al final de la calle San Jerónimo, entonces reconvertida a eje universitario, máximo cuando la Facultad de Farmacia abandone también el colegio jesuita y se instale en el renacentista Palacio de Caicedo, a mitad de camino entre el edificio central universitario y la Facultad de Medicina. Hecho que tuvo lugar en 1921.

sus escolares, y la instalación de luz eléctrica en la Biblioteca, lo cual permitiría la ampliación de su horario.

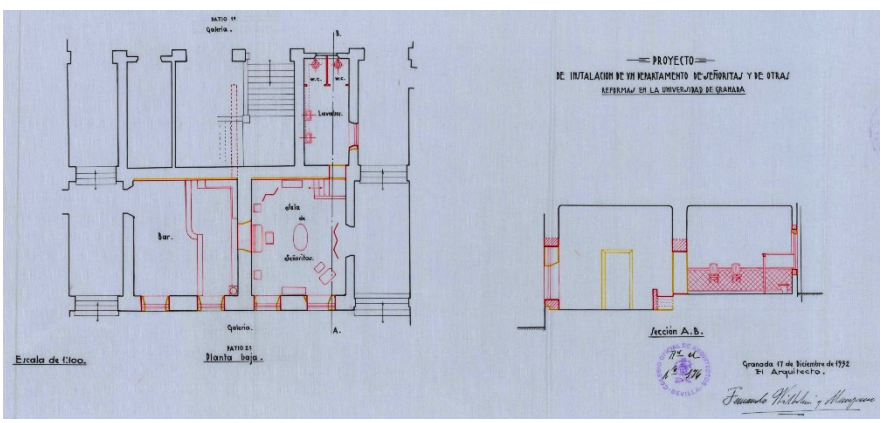
Dos son los espacios destinados a departamento de señoritas: la sala de estar y el aseo. La parte estancial se acomoda en uno de los locales del antiguo decanato de Derecho y el grupo de lavabos y retretes en un cuarto limítrofe con el anterior, que por entonces se utilizaba como depósito de material inservible. En el local contiguo a la sala de señoritas, también perteneciente al antiguo decanato, se proyecta el primer bar destinado a escolares en unas dependencias universitarias, con objeto de que éstos no tuviesen que salir a los bares próximos de la calle a tomar un refrigerio, sino que encontrasen este servicio, debidamente controlado, dentro de la misma Universidad. Las obras de adaptación de los dos locales situados en la crujía baja del segundo patio, anexa a la escalera del edificio, contemplaban: la ampliación de las ventanas abiertas al patio, marcadas con tinta roja en los planos, por ser las actuales insuficientes y practicadas en un muro de "excelente fábrica de ladrillo" (Wilhelmi Manzano, 1932), levantado a finales del siglo XIX; la eliminación de la humedad existente en las partes bajas del muro opuesto a las ventanas, mediante el picado y levantamiento de una citara hidráulica hasta la altura de dos metros, indicados en el plano de planta con dos líneas muy próximas, una amarilla y otra roja; la apertura de una puerta que comunique la sala de señoritas con los nuevos aseos, siendo necesaria la colocación de unas escaleras que salven el desnivel de ambos espacios; la construcción de divisiones que aíslen los dos retretes y la colocación de una pequeña ventana para iluminación y ventilación de los lavabos. La sala de señoritas se proyectaba instalar, no con lujo, pero sí con el debido decoro. El pavimento, de baldosín de Nolla antiguo (mosaico de origen valenciano), se conservaría reparándolo, las paredes se empapelarían y el techo se pintaría al temple. El mobiliario consistiría en una mesa camilla con faldas y tapete de terciopelo, otra mesa de centro con tablero de mármol, un tocador con dos lunas, tapa de mármol y faldas de terciopelo, seis sillas con asiento tapizado para la mesa camilla y otras dos también tapizadas para el tocador, dos banquetas largas tapizadas y dos biombos. Todo ello construido en madera de haya y pintado en color gris. El local del bar conservaría también su pavimento de Nolla antiguo,

se construiría un mostrador con frente de madera de roble sobre un rodapié de mármol negro veteado de blanco, tapa de este mismo material y barra gruesa niquelada al exterior. Por dentro llevaría fregadero forrado de zinc con frente de mármol blanco. En la parte al público se construiría un zócalo de madera de roble con rodapié de mármol, análogo al frente del mostrador. En el interior iría una estantería con rodapié y tapa de mármol, puertas de corredera y estantes interiores, encima, se situarían vitrinas con frentes de luna corredera con cantos niquelados y estantes interiores de luna. Todas las maderas se pintarían en color verde claro, las paredes se empapelarían y el techo se pintaría al temple.

La "Sala de Señoritas" descrita es concebida como un espacio exclusivo para la mujer dividido en dos piezas, una destinada a aseos, imprescindible, pues no se entiende que las alumnas no dispusieran hasta la fecha de unos retretes y lavabos propios dentro del edificio universitario, y, la otra, justificada según palabras del rector Francisco Mesa Moles, en:

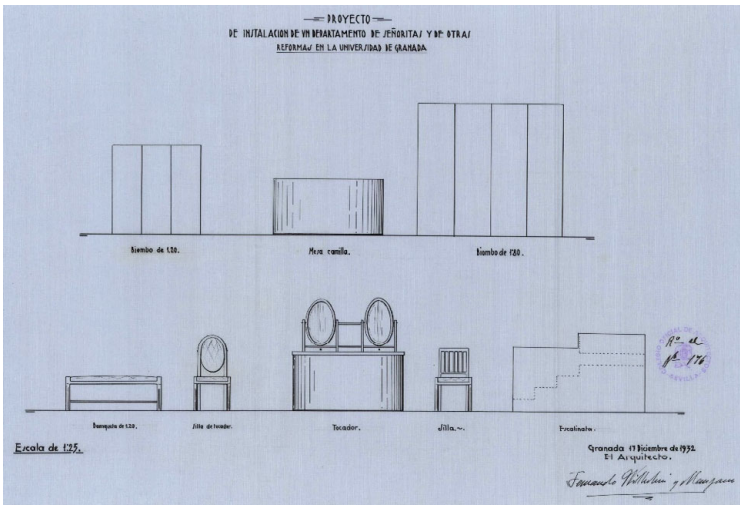
> la necesidad de destinar [para las señoritas alumnas] un local adecuado, donde puedan permanecer durante el tiempo que no tengan clase haciendo al efecto una habitación tocador independiente para ellas (Expediente de obras de reforma y adaptación en el edificio de la Universidad de Granada, 1913-1935)

Figura 1: Fernando Wilhelmi Manzano. Proyecto de instalación de un Departamento de Señoritas y de otras reformas en la Universidad de Granada. Planta baja y sección, escala 1:100, 1932.



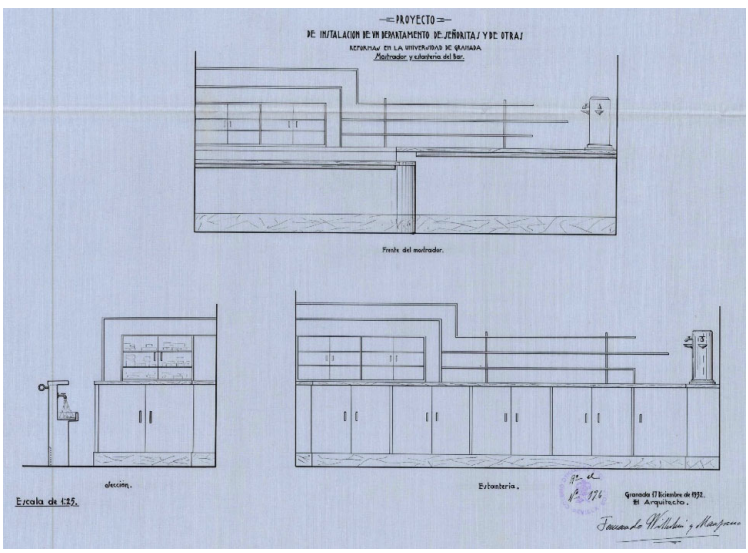
Fuente: Archivo General de la Administración (AGA)

Figura 2: Fernando Wilhelmi Manzano. Proyecto de instalación de un Departamento de Señoritas y de otras reformas en la Universidad de Granada, 1932. Mobiliario de la sala de Señoritas, escala 1:25



Fuente: AGA

Figura 3: Fernando Wilhelmi Manzano. Proyecto de instalación de un Departamento de Señoritas y de otras reformas en la Universidad de Granada, 1932. Mostrador y estantería del bar, escala 1:25



Fuente: AGA

Es fácil llegar a la conclusión, tras analizar el plano de planta en el que aparecen dibujados el bar y la sala de señoritas, que este proyecto llevaba implícito una indiscutible segregación de géneros: los hombres a descansar a la izquierda, en el bar, y las mujeres a la derecha, en la femenina sala de estar, diferentes ámbitos reservados a cada uno de ellos, respaldados además por la sociedad de la época.

5.2. En el palacio de Caicedo[115]

Desde 1921, la Facultad de Farmacia se hallaba instalada en el antiguo Palacio de Caicedo, casa señorial renacentista construida en el siglo XVI. El arquitecto Fernando Wilhelmi ya preveía en los primeros croquis de adaptación del edificio a Facultad, en 1919, la localización de la sala de señoritas, junto a los aseos femeninos (Wilhelmi Manzano, 1919), aunque en estos croquis sólo podemos ver las siglas de los aseos "WC" en la primera planta del edificio, de acceso directo desde una de las galerías del patio. En el Proyecto de reconstrucción de suelos del edificio, de 1931, aparece con la denominación de "Sala de descanso de alumnas" (Wilhelmi Manzano, 1931), mientras que en el Proyecto de instalación de calefacción central de 1943, ya se nos muestra claramente identificada esta sala, con el nombre de "Señoritas" (Wilhelmi Manzano, 1943).

En la fotografía tomada durante el curso 1941-42, en la que posa en el patio el alumnado de quinto curso de la Facultad, junto con dos de los profesores más destacados de la época, sentados en el banco de la primera fila: José García Vélez (a la izquierda), decano entre 1931-1951, y José María Clavera Armenteros (a la derecha), decano entre 1951-1959. En esta imagen vemos que empieza a ser notable la presencia femenina, dispuesta en la parte central de la imagen, alrededor de los dos profesores.

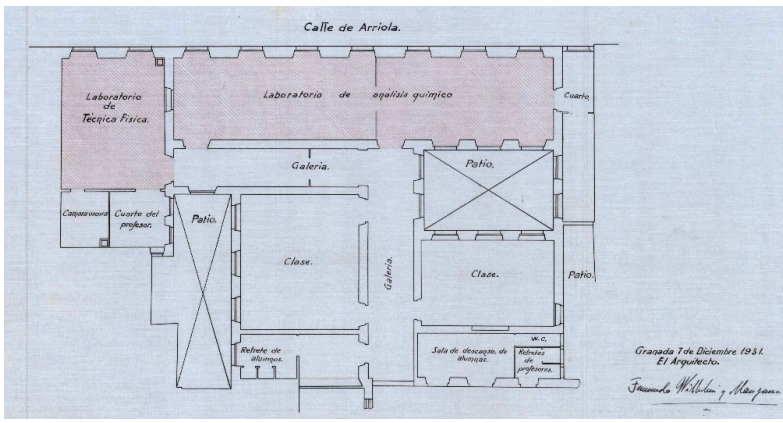
Cinco años más tarde, encontramos fotografiada a la primera mujer doctora y profesora de la facultad de Farmacia de Granada, Amparo Serrano

---

[115] El renacentista Palacio de Caicedo fue reconvertido a centro docente en 1861, tras su adquisición para acoger el Instituto de Segunda Enseñanza de Granada. Tras la mudanza del Instituto a un nuevo edificio en la Gran Vía, la Facultad de Farmacia lo adapta para convertirlo en su nueva sede.

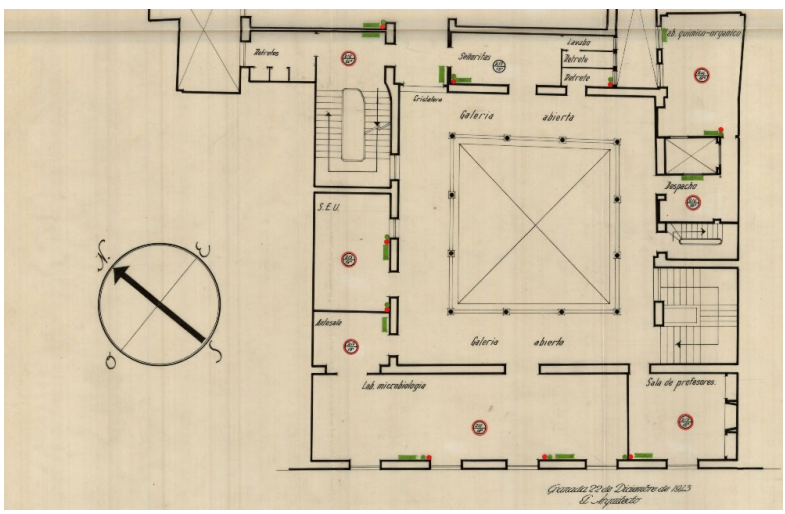
Sánchez, con un brillante expediente académico. La doctora posa en primera fila, junto al catedrático de parasitología Carlos Rodríguez López-Neyra, a su izquierda, acompañada de los alumnos del primer curso de parasitología veterinaria.

Figura 4: Fernando Wilhelmi Manzano. Proyecto de reconstrucción de suelos en la Facultad de Farmacia de Granada, 1931, planta primera, escala 1:100



Fuente: AGA

Figura 5: Fernando Wilhelmi Manzano. Proyecto de instalación de calefacción en la Facultad de Farmacia de Granada, 1943, planta primera, escala 1:100.



Fuente: AGA

Figura 6: Alumnado de quinto curso en el patio de la Facultad, curso 1941-42

Fuente: Archivo Histórico de la Facultad de Farmacia de Granada

Figura 7: Alumnos del primer curso de parasitología veterinaria, 1947

Fuente: Archivo Histórico de la Facultad de Farmacia de Granada

5.3. En la facultad de farmacia en la calle rector López Argüeta

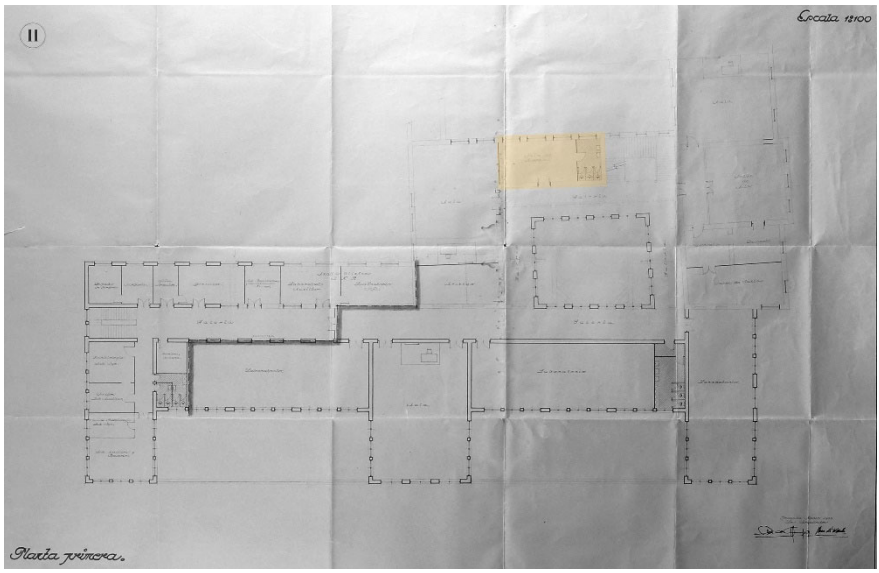
Tras años en los que la Facultad de Farmacia manifestó reiteradamente que el edificio de la calle San Jerónimo se le había quedado realmente pequeño, finalmente, el rector de la Universidad de Granada, Luis Sánchez Agesta, solicitó el 8 de marzo de 1952, del Ministerio de Educación Nacional, la autorización para que los arquitectos Juan de Dios Wilhelmi Castro y Luis Álvarez de Cienfuegos redactasen el Proyecto de adaptación de la antigua Facultad de Medicina para Facultad de Farmacia, incluyendo también el Instituto Nacional de Parasitología.

El programa de necesidades facilitado por el Claustro de la Facultad incluía una sala de alumnas, que los arquitectos situarían en la planta primera del edificio, junto a la escalera principal. Fue concebida como sala de estancia y estudio exclusiva de las alumnas, segregada de la sala de lectura general de planta baja, situada junto a los aseos masculinos. A través de la sala de alumnas se accedía a los aseos femeninos de la Facultad, según vemos en el plano de planta primera del proyecto de los arquitectos (Wilhelmi y Álvarez, 1953).

Figura 8: Fotografía de Torres Molina, sala de alumnas,1961

Fuente: Archivo Universitario de Granada (AUG)

Figura 9: Juan de Dios Wilhelmi Castro y Luis Álvarez de Cienfuegos. Proyecto de adaptación de la antigua Facultad de Medicina a Facultad de Farmacia y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1953, planta primera, escala 1:100.



Fuente: AUG

Gracias a las fotografías realizadas por Torres Molina en 1961 y conservadas en el Archivo Universitario de Granada (Torres Molina, 1961), contamos con un testimonio gráfico de gran valor que nos permite apreciar la sencillez de líneas de todos los acabados, sobre todo en carpinterías y solerías, el mobiliario moderno y funcional elegido, y la decoración de las estancias más significativas, entre las que descubrimos la sala de alumnas. Estaba iluminada por tres grandes ventanales y dispuesta en un sitio estratégico del edificio ya que, al igual que en el Palacio de Caicedo, había quedado instalada en una de las crujías que abrían a uno de los corredores del patio principal, anexa al núcleo de comunicación vertical –las escaleras de tres tramos que comunicaban las plantas baja, primera y segunda de la Facultad–.

La mudanza a la nueva sede se hizo de manera gradual, a partir del curso 1959-1960, en el que se trasladaron los servicios generales, después las enseñanzas teóricas, y finalmente las prácticas, un año después, conforme se iban terminando las obras de instalación de los laboratorios. La

editorial de la revista *Ars Pharmaceutica* recoge un amplio reportaje de ese día, haciendo un resumen de los nueve años que habían durado las obras de la nueva Facultad desde la primera promesa en firme realizada por el Ministerio de Educación.

6. RESULTADOS

El análisis pormenorizado de todo el material gráfico y escrito hallado especialmente en los Archivos ha permitido descubrir a unos grandes desconocidos de la historiografía: los espacios de género. Los estudios previos a mi investigación habían puesto su enfoque, fundamentalmente, en la historia de la educación de las mujeres universitarias o del patrimonio arquitectónico universitario, de los cuales, es evidente que no puede desligarse esta nueva línea de investigación.

Se ha analizado la proyección de los espacios de género atendiendo a aspectos culturales, sociales, políticos, económicos, escolásticos, materiales y técnico-constructivos, para entender los motivos o razones que justificaron su inclusión dentro de los edificios universitarios.

Se han visitado los lugares que fueron espacios de género en el patrimonio universitario granadino para comprobar el poco rastro que queda de ellos. En la sala de señoritas del antiguo Colegio de San Pablo, hoy Facultad de Derecho, está instalada la copistería de la Facultad; la estancia donde se proyectó un bar, local anexo a la sala de señoritas, tras la guerra civil, fue dedicada a la cátedra Francisco Suárez. El Palacio de Caicedo, tras la mudanza de la Facultad de Farmacia a su nueva sede en la calle Rector López Argüeta y sufrir varios años de abandono con el consiguiente deterioro, fue rehabilitado por el arquitecto Francisco Prieto Moreno y Pardo para acoger el Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia. La Facultad de Farmacia se mudó a finales de los años 80 del siglo pasado a su actual sede en el Campus de Cartuja, pasando a ocupar sus antiguos locales la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Granada.

7. CONCLUSIONES

La progresiva incorporación de las mujeres a la vida universitaria española se produce a raíz de la publicación en 1910 de dos Reales Órdenes, la de marzo, que les exime de la consulta a la Superioridad para poder matricularse oficialmente de estudios superiores, y la de septiembre, que les permite acceder a las plazas ofertadas en todos los centros de enseñanza, archivos, bibliotecas y museos.

La presencia femenina en las aulas universitarias durante la primera mitad del siglo XX no gozó de reconocimiento social, pese a los esfuerzos de las excepcionales mujeres que decidieron labrarse un futuro profesional, no exento de obstáculos discriminatorios frente al género masculino.

El creciente número de alumnas que asiste a las clases a principios de los años treinta se traduce en la concepción de espacios de uso exclusivo femenino dentro del edificio universitario: los aseos y la "sala de señoritas". La pieza destinada a aseos para mujeres resulta imprescindible, pues no se entiende que las alumnas no dispusieran hasta la fecha de ese elemento. Sin embargo, la sala de espera exclusiva para mujeres, ubicada en el edificio universitario junto al bar, seguramente pensado como "sala de espera masculina", lleva asociada una indiscutible segregación de géneros. La inclusión de zonas estanciales atendiendo al género se prolonga en el tiempo, habilitándose en la nueva Facultad de Farmacia, inaugurada en 1961, un local en planta primera destinado a estudio o descanso de las alumnas, separado de la sala de lectura general instalada en planta baja, junto a los aseos masculinos.

A partir de la posguerra, las matrículas de alumnas aumentan considerablemente en la Universidad, a pesar de las trabas legislativas y sociales de una época donde aún seguía siendo necesario para trabajar el permiso del marido. En el caso de la Facultad de Farmacia hemos podido constatar la presencia de mujeres a través de las fotografías de fin de curso, en los laboratorios y en los espacios comunes como el patio o la escalera principal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anasagasti, T. (1914). Así se enseña en Múnich y Viena. Arquitectura y Construcción, 222-224.

Arroyal Espigares, P. J., Cruces Blanco, E., y Martín Palma, M. T. (2006). Beatriz Galindo: fortuna y poder de una humanista en la corte de los Reyes Católicos. Baética: Estudios de arte, geografía e historia, 28(2), 299-324.

Calero Palacios, M. C., Arias de Saavedra, I. y Viñes Millet, C. (1997). Historia de la Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.

Capel Martínez, R. M. (1982). El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930). Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General de Juventud.

Cortés Timoner, M. M. (2004). Teresa de Cartagena, primera escritora mística en Lengua Castellana. Málaga: Universidad de Málaga.

Expediente de obras de reforma y adaptación en el edificio de la Universidad de Granada (1913-1935). Ministerio de Cultura, Archivo General de la Administración, IDD (05)014.002, Caja 31/5405 Legajo 13610-7.

Flecha García, C. (1996). Las primeras universitarias en España: 1872-1910. Madrid: Narcea.

Flecha García, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español. Bordón. Revista de Pedagogía, 65(4), 75-89.

García Barranco, M. y Barranco Castillo, E. (2002). Eudoxia Píriz Diego (1893-1980), recuperando una mujer para la Historia. En Las mujeres en la Historia de Andalucía, 2, 63-78. Córdoba: Publicaciones Obra Social y Cultural Cajasur.

Gismera Velasco, T. (2016). Luisa de Medrano: La Primer Catedrático; Apuntes biográficos. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Ihrie, M. y Pérez, J. (eds), (2002). The Feminist Encyclopedia of Spanish Literature: N-Z. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Martín Martín, C, López Andújar, G. y Cabezas López, M. D. (2013). Mujeres notables en la Facultad de Farmacia de Granada (1850-1950). Ars Pharmaceutica, 54(3), 37-47.

Pérez Baltasar, M. D. (2010). María Isidra Quintina Guzmán: la doctora de Alcalá. En Arias Bautista, M. T. (coord.) Heroínas entre la realidad y la ficción, 83-102. Madrid: Agrupación Ateneísta de Estudios sobre la mujer "Clara Campoamor".

Prieto González, J. M. (2004). Aprendiendo a ser arquitectos: creación y desarrollo de la Escuela de Arquitectura de Madrid (1844-1914). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Historia.

Rico Lara, M. (2009). Concepción Arenal. Revista internacional de pensamiento político, 4, 151-161.

Rivas Rivas, A. M. (1999). Concepción Arenal. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.

Ruidíaz García, C. (2008). Notas sobre Concepción Arenal. Revista electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja, REDUR, 6, 57-67.

Ruiz Berrio, J. (coord.), (1994). Educación y marginación social: homenaje a Concepción Arenal en su centenario. Madrid: Universidad Complutense.

Segura Graíño, C. (2011). Beatriz Galindo. Ejemplo de humanista laica. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 69(134), 293-304.

Torres Molina, M. (1961). Relación de fotografías del nuevo edificio de la Facultad de Farmacia de Granada. Archivo Universitario de Granada, Signatura FOTU00001 a FOTU00019.

Vílchez Lara, M. C. (2017). Patrimonio Inmueble de la Universidad de. Granada: Rehabilitación de edificios históricos y nuevas sedes. Universidad de Granada [tesis inédita].

Vílchez Luzón, J. (2013). Matilde Ucelay, primera mujer arquitecta en España. Granada: Universidad de Granada.

Wilhelmi Castro, J. D. y Álvarez de Cienfuegos, L. (1953). Planos de adaptación de la antigua Fecultad de Medicina a Facultad de Farmacia y Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Archivo Universitario de Granada, Planero Cajón 09/19 a 24.

Wilhelmi Manzano, F. (1919). Facultad de Farmacia de Granada. Archivo Histórico del Colegio Oficial de Arquitectos de Granada, Signatura P0168.

Wilhelmi Manzano, F. (1931). Proyecto de reconstrucción de suelos en la Facultad de Farmacia de Granada. Ministerio de Cultura, Archivo General de la Administración, IDD (05)014.002, Caja 31/5330 Legajo 13549-5.

Wilhelmi Manzano, F. (1932). Proyecto de instalación de un Departamento de Señoritas y de otras reformas en la Universidad de Granada. Ministerio de Cultura, Archivo General de la Administración, IDD (05)014.002, Caja 31/5331 Legajo 13549-6.

Wilhelmi Manzano, F. (1943). Proyecto de instalación de calefacción central en la Facultad de Farmacia de Granada. Ministerio de Cultura, Archivo General de la Administración, IDD (05)014.002, Caja 31/5448 Legajo 13639-13.

VISIBILIZANDO DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL NOMENCLÁTOR CALLEJERO URBANO: UNA PRÁCTICA DE AULA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Rocío diez ros
ANDREA DOMINGUEZ GARCÍA
ISABEL MARÍA GÓMEZ TRIGUEROS
SANTIAGO PONSODA LÓPEZ DE ATALAYA
Universidad de Alicante, España

RESUMEN

Educar para conseguir la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres es necesario e imperante. Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, pensamos que resulta fundamental evaluar tanto las estrategias didácticas que se están llevando a cabo, como los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que esto permite al profesorado ser reflexivo, crítico e investigador. La presente investigación evalúa y analiza una práctica de aula sobre el análisis de la toponimia del callejero con perspectiva de género. El objetivo principal de investigación es conocer la utilidad y la aplicación de una práctica de aula centrada en el análisis de los callejeros, así como conocer su efectividad en cuanto a introducción de la perspectiva de género se refiere. Se ha utilizado el método mixto, mediante un cuestionario compuesto por 18 preguntas estructuradas en 3 bloques (8 preguntas de tipo sociodemográfico, 5 preguntas escala *Likert* y 5 preguntas abiertas). La investigación está compuesta por 412 participantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Entre los resultados obtenidos, destaca su eficacia para la educación en igualdad y la visibilización femenina, pese a las dificultades manifestadas por el alumnado, como el escaso número de calles con nombre de mujeres. Como conclusiones, se observa que el alumnado siente interés por realizar actividades con perspectiva de género, así como los aprendizajes conseguidos que muestran el efecto positivo de la práctica.

PALABRAS CLAVE

Didáctica de la Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales, Docencia Universitaria, Espacio Urbano, Feminismo.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación consiste en analizar y conocer la utilidad y pertinencia de incluir como estrategia didáctica el análisis de los callejeros incluyendo la perspectiva de género. Para ello, hemos diseñado e implantado una práctica de aula en las diferentes asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, que posteriormente ha sido evaluada por el alumnado de dichas asignaturas mediante un cuestionario semiestructurado, permitiéndonos así conocer los aprendizajes conseguidos y las utilidades de incluir la categoría de género en el análisis de los callejeros.

Para realizar la investigación, hemos utilizado un método mixto, es decir, la combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos, haciendo posible analizar el objeto de estudio desde diferentes enfoques y técnicas.

Si nos fijamos en la sociedad patriarcal, según Valpuesta (2002), García & Anguita (2003), histórica y culturalmente los hombres han sido destinados a ocupar el espacio público, mientras que, por otra parte, las mujeres debían dedicarse exclusivamente a tareas de cuidado, quedando relegadas al ámbito doméstico. Si los hombres ocupaban la esfera pública, las mujeres en cambio ocupaban la esfera privada, ya que estaban destinadas a ocuparse de las tareas del hogar y tanto de la crianza como de la educación de los hijos e hijas.

Como sabemos, el espacio muestra y reproduce los valores de una sociedad y según Sennet (2003), por tanto, también la concepción y el papel que tienen ambos sexos sobre el espacio se traslada a la planificación urbana, la arquitectura de las ciudades o la toponimia del callejero.

De esta forma, autores como Domosh & Seager (2001) reflexionan sobre la desigualdad de espacios en las ciudades, centrando su atención en los espacios considerados por las mujeres como peligrosos bien por su propia percepción o por las experiencias personales vividas, un ejemplo de ello, sería el transporte público, parques, zonas poco iluminadas o calles.

Haciendo referencia a las calles de los espacios urbanos, también se observa la desigualdad de género en la toponimia del callejero. Así, para

García (2010) la toponimia del callejero refuerza la identidad comunitaria de una ciudad o localidad, ya que los personajes que aparecen en el nombre de las calles para representar los diferentes espacios públicos son elegidos por las autoridades locales competentes, haciendo visibles los valores, la cultura o la historia. La geografía urbana con perspectiva de género es la encargada de establecer categorías y analizar como el sistema patriarcal toma forma en el espacio urbano (Miralles & Martínez, 2012; Añover, 2012; Soto, 2014; García et al, 2014).

En el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, área que nos incumbe, las investigaciones con perspectiva de género son recientes, por lo que no es tarea fácil encontrar investigaciones previas o estudios que analicen la perspectiva de género la visibilidad de las mujeres en los espacios públicos. Aun así, nuestra labor como profesorado de Educación Superior es fomentar la investigación con perspectiva de género con el fin de garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, tal y como nos insta la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Para saber en qué medida se está contribuyendo a estos mandatos legales, resulta fundamental, tal y como señala Esteve (2006), evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto, las prácticas de aula, entendiendo estos momentos como de máxima reflexión sobre la práctica docente.

Como se ha mencionado anteriormente, es una tarea ardua encontrar investigaciones o estudios que analicen el callejero con perspectiva de género. A pesar de esto, queremos destacar "La toponimia urbana y la igualdad de género; el caso de la comarca Mancha-Júcar" (García, 2010), una investigación que analiza la presencia en la toponimia del callejero de la comarca de la Mancha-Júcar (Albacete) y los municipios que constituyen dicha comarca. En este trabajo se investiga sobre la presencia y visibilización femenina en la toponimia del callejero, así como las biografías de las mujeres que dan nombre a las diferentes calles. Para el análisis de presencia femenina se utilizaron distintas fuentes entre las que destaca las estadísticas demográficas del Instituto Nacional de Estadística, el Anuario Económico de España (2009) de la Fundación La

Caixa y la información municipal del Instituto de Estadística de Castilla-La Mancha. Los resultados obtenidos, mostraron un porcentaje muy bajo de nombres de mujeres en el callejero, ya que únicamente un 2.91% de las calles de la comarca Mancha-Júcar (Albacete) tienen nombre femenino y de este 2.91% se observa que un 51.61% son de carácter seglar y un 48.39% son de carácter religioso. Con esta investigación se elaboró una propuesta a las autoridades municipales competentes como idea para la toponimia de los barrios y calles en construcción. También, nos gustaría mencionar y destacar el valor pedagógico de la investigación de Bermejo (2019) sobre la presencia de las mujeres en el callejero de Guadalajara y su exposición: "Con nombre de mujer. Las mujeres en el callejero de Guadalajara", inaugurada en las "XIV Jornadas de Jornadas de Castilla la Mancha sobre investigación en Archivos. Mujeres. Espacios y tiempos".

Otro ejemplo de callejero analizado con perspectiva de género sería el callejero de la ciudad de Elda (Alicante), un análisis publicado por la Concejalía de Igualdad y Mujer adscrita al Instituto Municipal de Servicios Sociales, mostraba que de 561 calles, únicamente 26 hacían referencia a nombres de mujeres u oficios considerados femeninos, mientras que 219 calles hacían referencia a hombres, 73 a ciudades o países y 243 a otros nombres como ríos, minerales, nombres de montañas, signos del zodiaco, plantas, entre otros. Si hacemos hincapié en las calles con nombre de mujer, un total de 26 calles, se observa que 9 calles pertenecen a vírgenes, 3 calles a santas, 1 calle a un ser mitológico, 1 calle a una reina, 8 calles a actrices o poetisas y 1 calle a una monja. Desde este análisis, tanto la Concejalía de Igualdad y Mujer como el Ayuntamiento de Elda, observaron que la representación femenina en el callejero era mínima y poco variada, por lo que actualmente se encuentran trabajando en la creación de un callejo mucho más inclusivo y diverso.

Por otra parte, también queremos poner en valor las iniciativas por parte de las áreas de Igualdad de la provincia de Alicante, como es el caso anteriormente mencionado de Elda o los casos de Ibi o Aspe, que están analizando actualmente sus callejeros con perspectiva de género.

2. OBJETIVOS

Con este trabajo nos planteamos analizar la eficacia, valoración y evaluación por parte del alumnado de una práctica de aula para incluir la perspectiva de género en las asignaturas del área Didáctica de las Ciencias Sociales, es decir, conocer su utilidad, su aplicación, así como su efectividad en cuanto a la inclusión de la perspectiva de género en el análisis de la toponimia de callejeros locales.

El objetivo principal de esta investigación se basa en conocer y analizar las virtudes y defectos de incluir como estrategia didáctica el análisis de los callejeros incluyendo la perspectiva de género. Como objetivos secundarios podemos citar el conocer y concienciar sobre la desigualdad de género a través del espacio y el tiempo histórico, visibilizar las aportaciones de las mujeres, conocer las ciudades o localidades, conocer personajes femeninos relevantes históricamente, conocer personajes femeninos relevantes a nivel local y fomentar la investigación con perspectiva de género.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología de investigación utilizada, el método mixto ha sido el seleccionado para llevar a cabo la presente investigación, como es sabido, el mismo se sustenta en una combinación del método cualitativo y del método cuantitativo. Tal y como señala Creswell (2015), la principal potencialidad de utilizar estos dos métodos de investigación reside en la conveniencia de observar la realidad a partir de distintos métodos y técnicas de investigación, ampliando así la variedad de modos de aproximación al objeto de estudio (Sánchez, Martín-Cilleros y Canal, 2018).

3.1. Descripción del contexto y de las y los participantes

La investigación se ha desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España), concretamente en las asignaturas impartidas por el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y más específicamente, se ha llevado a cabo en 8 asignaturas (Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultura, Didáctica de las Ciencias Sociales:

Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía, Educación para el Desarrollo Personal, Social y Medio Ambiental, Educar en Igualdad de Género y Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía).

En cuanto a las personas participantes, hay un total de 412, siendo 335 mujeres (81.6%) y 76 hombres. Atendiendo a la edad, destacan 357 participantes (86.7%) con menos de 25 años, 42 participantes (10.2%) que tienen entre 25 y 30 años, 10 participantes (2.4%) que tienen más de 25 años y 3 participantes (0.7%) que tienen entre 31 y 35 años.

Cuadro 1. Distribución de asignaturas según curso y estudios

Asignatura	Curso	Grado/Máster
Educar en Igualdad de Género	3º	Grado en Maestra/o en Educación Infantil / Grado en Maestra/o en Educación Primaria
Educación para el Desarrollo Personal, Social y Medio Ambiental	3º	Grado en Maestra/o en Educación Infantil
Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural	2º	Grado en Maestra/o en Educación Infantil
Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia	3º	Grado en Maestra/o en Educación Primaria
Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía	2º	Grado en Maestra/o en Educación Primaria
Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales	2º	Grado en Maestra/o en Educación Primaria
Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía	1º	Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los estudios que cursan, un total de 250 participantes (60.7%) cursa el Grado en Maestra/o en Educación Infantil, 138 participantes (33.5%) cursa el Grado en Maestra/o en Educación Primaria y 24 participantes (5.8%) cursa el Máster Universitario en Profesorado de

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Siguiendo con la asignatura por la que hacen el cuestionario, destaca con 240 participantes (58.4%) "Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural", con 137 participantes (33.3%) "Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia", con 22 participantes (5.4%) "Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía", con 7 participantes (1.7%) "Educación para el Desarrollo Personal, Social y Medio Ambiental", con 3 participantes (0.7%) "Educar en Igualdad de Género" y con 2 participantes (0.5%) "Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía".

3.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información que se empleó en esta investigación fue un cuestionario semiestructurado compuesto por un total de 18 preguntas las cuales se dividían en 3 bloques.

En el primer bloque, se observaban 8 preguntas relativas a cuestiones sociodemográficas, como, por ejemplo, la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, el lugar de residencia, los estudios previos, el Grado o Máster cursado, la asignatura por la cual realizaban el cuestionario y la localidad que habían seleccionado para analizar la inclusión de la perspectiva de género en el callejero local.

En el segundo bloque, aparecían 5 preguntas escala *Likert* de nivel 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 algo de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. El contenido de las preguntas hacía referencia en si el alumnado había obtenido los resultados esperados al analizar la toponimia del callejero por sexo, si había realizado una práctica similar con anterioridad, si los aprendizajes obtenidos con la práctica le inspiraban en su futura práctica docente, si consideraba que la práctica era útil para su formación personal y si antes de realizar la práctica pensaba que el callejero de su ciudad podía ser analizado con perspectiva de género.

En el tercer y último bloque, aparecían 5 preguntas abiertas, las cuales se referían a señalar los aspectos positivos y negativos de la práctica, si le

parecía importante realizar esta práctica con su futuro alumnado y por qué, cómo trabajaría los contenidos de esta práctica con el alumnado y que enumerara los aprendizajes alcanzados al realizar la práctica.

El instrumento de recogida de información fue validado por expertos/as tanto de la Universidad de Alicante y como de la Universidad de Murcia.

En cuanto al tratamiento de los datos, para la investigación cuantitativa se analizó la escala *Likert*, mediante frecuencias y porcentajes, mientras que, para el estudio de los datos cualitativos, se partió de una técnica de codificación de respuestas, mediante la frecuencia relativa y absoluta de las mismas.

3.3. Procedimiento

La investigación que se presenta se ha desarrollado en tres fases. En la primera fase, se estableció el objeto de estudio, así como los objetivos que se pretendía alcanzar al realizar la investigación, por lo que se realizó una búsqueda bibliográfica sobre la inclusión de la perspectiva de género en los callejeros. De forma paralela, se solicitó al alumnado, por un lado, la realización de la práctica propuesta, en cada asignatura en relación a los contenidos teóricos que se estaban tratando. Y por otro, entendiéndolo también como una estrategia didáctica, se requirió alumnado que evaluara la propia práctica, su utilidad, los aprendizajes alcanzados o sus posibles transposiciones didácticas, entre otros aspectos. De este modo se comenzó a evaluar y analizar la eficacia de la práctica, sus ventajas e inconvenientes, aspectos negativos y positivos, vislumbrando así la integración de la característica o categoría "género" en la investigación sobre la toponimia del callejero local.

En la segunda fase, se creó el instrumento de datos utilizado, un cuestionario semiestructurado y validado por expertos/as de la Universidad de Alicante y de la Universidad de Murcia. Una vez validado, se envió y se distribuyó el cuestionario al alumnado que conforma los grados de Maestra/o en Educación Infantil, Maestra/o en Educación Primaria y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de

las diferentes asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

En la tercera fase, una vez se obtuvieron los resultados, se procedió al análisis de los mismos, para ello, se analizaron tanto de forma cuantitativa como cualitativa. El análisis, permitió que se llegase a una serie de conclusiones, posibilitando así la redacción del informe final de investigación, para posteriormente compartirlo con la comunidad académica y educativa, así como con el público en general interesado en la materia.

4. DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la discusión de resultados, centrándonos en los aspectos positivos de la práctica, los aspectos negativos de la práctica y los conocimientos adquiridos con la práctica.

En cuanto a los resultados obtenidos en relación con los aspectos positivos de la práctica, destacamos, por una parte, los aprendizajes relacionados con el entorno, como, por ejemplo, conocer la población seleccionada para analizar o conocer el callejero y, por otra parte, los conocimientos históricos, como conocer mujeres relevantes en la historia o conocer las biografías de determinadas mujeres. Además, también destacamos como aspectos positivos, los conocimientos relacionados con la igualdad de género, como son conocer la desigualdad de género, tomar conciencia sobre la invisibilización femenina, favorecer la visibilización femenina o conocer el callejero analizándolo mediante la inclusión de la perspectiva de género. Así, observamos que los aspectos positivos que señala el alumnado están íntimamente relacionados con fomentar la investigación con perspectiva de género para garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, tal y como insta la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación y demostrando así la consecución del objetivo de educar en igualdad de género.

En referencia a los aspectos negativos de la práctica planteada, el alumnado no ha destacado aspectos negativos propios de la práctica, es decir, de su planteamiento o configuración. Como aspectos negativos destacan

la dificultad de encontrar información, la dificultad de acceder a biografía de mujeres, el escaso número de calles con nombre de mujer o la dificultad de encontrar estas calles o el volumen de calles a analizar. Si nos fijamos en aspectos negativos como la dificultad para encontrar información o la dificultad de acceder a biografías de mujeres, es importante recordar que según Valpuesta (2002) y García y Anguita (2003), histórica y culturalmente los hombres han sido destinados a ocupar el espacio público, mientras que, por otra parte, las mujeres debían dedicarse exclusivamente a tareas de cuidado, quedando relegadas al ámbito doméstico. Por ese motivo resulta tan complicado o casi imposible encontrar información o acceder a biografías de mujeres. Además, destacan como dificultad el volumen de calles a analizar. Llegados a este punto, tal y como señala Esteve (2006) es fundamental evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, las prácticas de aula, ya que es este momento cuando el profesorado es más reflexivo y crítico sobre su práctica docente. Por otra parte, el alumnado muestra que ha sentido frustración al encontrar los resultados de un callejero que no tiene en cuenta la igualdad de género, ya que la representación femenina es escasa y poco diversa, aspecto señalado en la investigación "La toponimia urbana y la igualdad de género; el caso de la comarca Mancha-Júcar" (García, 2010), la investigación de Bermejo (2019) sobre la presencia de las mujeres en el callejero de Guadalajara y el análisis del callejero con perspectiva de género de la ciudad de Elda (Alicante). Esta frustración también se observa en desigualdad de género, la invisibilización de las mujeres, conocer el callejero con perspectiva de género e investigar biografía de las mujeres, con esto el alumnado observa que la igualdad de género realmente no está conseguida, lo cual les motiva a fomentarla.

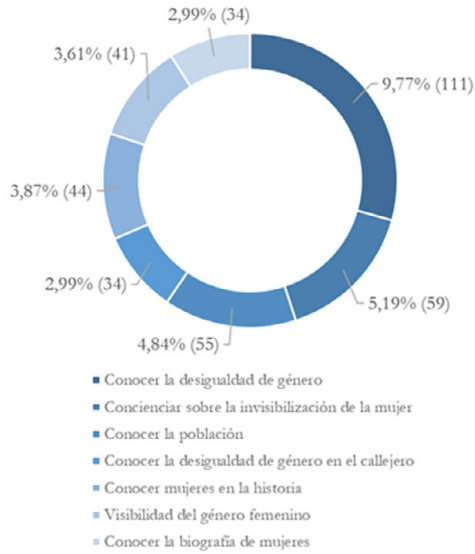
También nos gustaría mencionar que estos aspectos negativos son considerados para el profesorado del área Didáctica de las Ciencias Sociales como propuestas de mejora, que nos hacen reflexionar sobre nuestra práctica docente, tal y como en párrafos anteriores citábamos a Esteve (2006) por la importancia de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, aparecen citados aspectos que no dependen del profesorado, como la escasa y poca diversidad femenina que aparece en los callejeros locales, lo cual depende de las autoridades competentes.

Consideramos esencial mencionar los aprendizajes conseguidos por el alumnado, que en su gran mayoría coinciden con los aspectos positivos, como, por ejemplo, conocimientos sobre la desigualdad de género o la invisibilización femenina, aspectos relacionados con el feminismo o estudios de género. Aprendizajes vinculados a la Historia, como por el ejemplo, conocer la biografía de mujeres o conocer la biografía de mujeres relevantes en la historia y aprendizajes vinculados a la geografía urbana como el conocimiento del callejero local analizado. Con lo que trabajamos tres pilares fundamentales para el profesorado del área como son la historia, la geografía y la inclusión de la perspectiva de género y a su vez alcanzando objetivos planteados como conocer y concienciar sobre la desigualdad de género a través del espacio y el tiempo histórico, visibilizar las aportaciones de las mujeres, conocer las ciudades o localidades, conocer personajes femeninos relevantes históricamente, conocer personajes femeninos relevantes a nivel local y fomentar la investigación con perspectiva de género.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación a los aspectos positivos de la práctica, aspectos negativos y aprendizajes alcanzados al realizar la práctica señalados por el alumnado de las distintas asignaturas que conforman el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

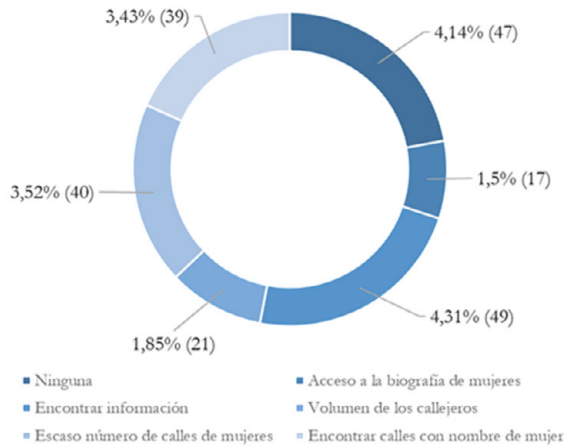
Figura 1: Aspectos positivos de la práctica según el alumnado



Fuente. Elaboración propia

La Figura 1 relacionada con los "Aspectos positivos de la práctica según el alumnado", destaca con un 9.77% (N=111) conocer la desigualdad de género, con un 5.19% (N=59) la toma de conciencia sobre la invisibilización de las mujeres, con un 4.84% (N=55) conocer la población seleccionada para analizar, con un 3.87% (N=44) conocer a mujeres relevantes a lo largo de la historia, con un 3.61% (N=41) destacan que la práctica favorece la visibilización del género femenino, con un 2.99% (N=34) conocer las biografías de determinadas mujeres y con un 2.99% (N=34) conocer el callejero analizando desde la perspectiva de género.

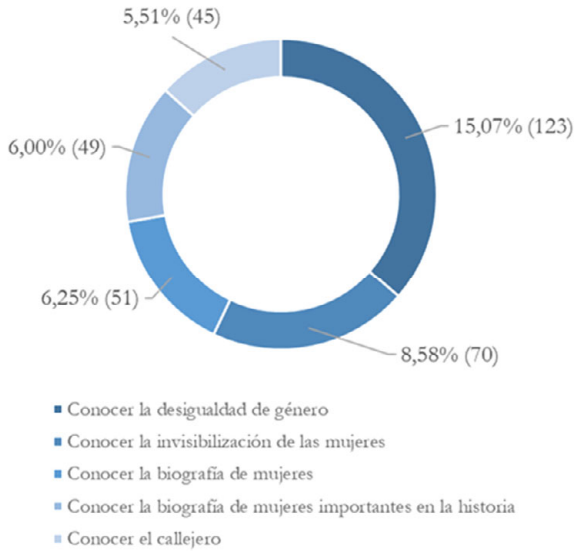
Figura 2: Aspectos negativos de la práctica según el alumnado



Fuente. Elaboración propia

La Figura 2 relacionada con los "Aspectos negativos de la práctica según el alumnado", destaca con un 4.31% (N=49) la dificultad a la hora de encontrar información, con un 4.14% (N=47) el alumnado opina que no hay aspectos negativos en la práctica planteada, con un 3.52% (N=40) destaca el escaso número de calles con nombres de mujeres que existen en los callejeros, con un 3.43% (N= 39) muestra la dificultad de encontrar calles con nombres de mujeres en los callejeros locales, con un 1.85% (N=21) el volumen de calles para analizar el callejero en grandes ciudades y con un 1.50% (N=17) la dificultad para acceder a las biografías de las mujeres.

Figura 3: Aprendizajes alcanzados por el alumnado con la práctica diseñada



Fuente. Elaboración propia

La Figura 3 relativa a los "Aprendizajes alcanzados por el alumnado con la práctica diseñada", se observa con un 15.07% (N=123) la adquisición conocimientos sobre la desigualdad de género, con un 8.58% (N=70) destaca el aprendizaje sobre la invisibilización de las mujeres, con un 6.25% (N=51) se observa el aprendizaje de conocimientos relacionados con las biografías de mujeres, con un 6.00% (N=49) el alumnado destaca la adquisición de conocimientos en relación a la biografía de mujeres importantes a lo largo de la Historia y con un 5.51% (N=45) el aprendizaje y el conocimiento del callejero local analizado.

6. CONCLUSIONES

Una vez analizados y discutidos los resultados, en este apartado se presentan las conclusiones a las que se ha llegado una vez realizada la investigación.

En primer lugar, destacamos el interés y motivación que siente el alumnado al realizar actividades con perspectiva de género, ya que en muchos

casos el alumnado cree que la igualdad real y efectiva está más que alcanzada y al realizar prácticas de aula como la propuesta se dan cuenta de la desigualdad de género e invisibilización femenina que aún se da en nuestra sociedad.

Este interés y motivación se traduce en aprendizajes conseguidos que están estrechamente relacionados con los aspectos positivos destacados por el alumnado, como, por ejemplo, conocer la desigualdad de género, tomar conciencia sobre la invisibilización femenina o conocer a personajes históricos femeninos relevantes, entre otros. De la misma forma, estos aprendizajes también van ligados al espacio y al tiempo histórico, destacando así el alumnado como aspecto positivo o conocimiento adquirido al realizar la práctica, conocer la biografía de mujeres o conocer la localidad o ciudad seleccionada para analizar.

En cuanto a las dificultades o aspectos negativos señalados por el alumnado, son aspectos que nos sirven al profesorado del área para mejorar prácticas como la propuesta y realizar las modificaciones necesarias. Una de ellas sería delimitar el área geográfica al analizar los callejeros, ya que en grandes ciudades puede ser algo complejo para el alumnado. Otra modificación que creemos que resulta fundamental, es el hecho de orientar al alumnado a la hora de buscar información, conocer fuentes de información adecuadas o el acceso a las mismas, ya que en muchas ocasiones el alumnado no reúne la competencia necesaria para trabajar con fuentes de información a la hora de realizar una investigación. Por tanto, al explicar la práctica sería de gran utilidad para el alumnado conocer qué tipo de fuentes existen, cómo acceder a ellas o cómo pueden saber si esas fuentes son válidas. Para ello, pondremos ejemplos que sirvan al alumnado como orientación a la hora de realizar la práctica de aula o en posibles futuras investigaciones.

Atendiendo a las limitaciones de la investigación, resaltamos los escasos o nulos casos prácticos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, de investigaciones o casos prácticos que nos orienten al profesorado a la hora de diseñar y aplicar una estrategia didáctica como la de investigar el callejero y más concretamente la toponimia del callejero urbano con perspectiva de género. Esta escasa bibliografía en el área nos ha supuesto

una dificultad tanto a la hora de diseñar la práctica como en el proceso de enseñanza aprendizaje y más concretamente en la orientación a nuestro alumnado, ya que no teníamos prácticamente ninguna referencia o investigación sobre el tema. Creemos en la necesidad de realizar prácticas con perspectiva de género dentro del área, por lo que está investigación es un pequeño paso que nos motiva a continuar investigando incluyendo la perspectiva de género, reflexionando, diseñando y perfeccionando las estrategias didácticas que llevamos a cabo en el aula, siendo consciente de las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza aprendizaje y aprendiendo de ellas.

Por otra parte, respecto a las implicaciones, destacamos la investigación presentada como una aportación y orientación para el profesorado del área de Didáctica de las Ciencias sociales, ya que se trata de una aportación en la que se trabaja el tiempo y el espacio geográfico, así como la igualdad entre hombres y mujeres y siendo una de las primeras investigaciones en incluir el análisis del callejero y de la toponimia del mismo con perspectiva de género. De igual forma, también aportamos una evaluación de la práctica de aula, en la que se observan los aspectos negativos, positivos y aprendizajes señalados por el alumnado. Hemos pretendido con ello observar y reflexionar sobre la práctica de aula, así como desarrollar de manera adecuada la estrategia didáctica de incluir la categoría de género en el análisis de los callejeros.

En resumen y atendiendo a los resultados obtenidos, consideramos que la estrategia didáctica de analizar el callejero con perspectiva de género ha sido positiva. Así, la evaluación de la misma realizada por nuestro alumnado ha sido positiva en sus diferentes dimensiones, es decir, la propia estrategia didáctica seguida, los conocimientos que ha adquirido nuestro alumnado, y la mejora de los aspectos negativos o dificultades que el estudiantado ha manifestado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añover, M. (2012). Los espacios "del miedo", ciudad y género. Experiencias y percepciones en Zaragoza. Geographicalia, (61), 25–45.

Bermejo, Mª.H. (2019). Un avance hacia la visibilización pública de las mujeres: el callejero de Guadalajara. XI Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita. Scripta in itinere. Discursos, prácticas y apropiaciones del escrito en el espacio público (siglos XVI-XXI). Alcalá de Henares.

Bernal, P.P., & Arroyo, A. M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. Universitas Psychologica, 10(1), 61–70. Recuperado de https://tinyurl.com/y4c33suk

Cresswell, J. (2015). A Concise Introduction to Mixed Methods Research. Thousand Oaks: Sage.

Domosh, M., & Seager, J. (2001). Putting women in place: Feminist geographers make sense of the world. New York, USA: Guilford Press.

Esteve, O. (2006). Instruments d'observació. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació del professorat. Pla Marc de de formació 2005-2010. Barcelona: DEGC.

Excelentisimo Ayuntamientamiento de Elda. (2017). II Plan Municipal de Igualdad de Oportunidades de Mujeres y Hombres de Elda 2017-2021. Concejalía de Igualdad y Mujer adscrita al Instituto Municipal de Servicios Sociales.

García, C., & Anguita, R. (2003). Las mujeres en los sistemas universitarios. Perspectivas actuales. Las mujeres en la Universidad de Valladolid (Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial (ed.).

García, J. D. (2010). La toponimia urbana y la igualdad de género: el caso de la comarca Mancha-Júcar. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete (25), 1–9.

García, L. Et Al. (2014). Espacios públicos y género en centros históricos: las alamedas de Sevilla y Santa Cruz de Tenerife. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, (65), 167-185.

Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Boe núm. 137.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89 § 7786 (2007).

Miralles, C., & Martínez, M. (2012). Las divergencias de género en las pautas de movilidad en Cataluña, según edad y tamaño del municipio. Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero, 3(2), 49–60.

Sánchez-Gómez, M. C., Martín, M. V., & Canal, R. (2018). Sistematización del contenido de entrevistas grupales en las Ciencias de la Salud. Campo Abierto. Revista de Educación, 37 (1), 119–132.

Sennet, R. (2003). Carne y piedra. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Soto, P. (2014). Patriarcado y orden urbano. Nuevas y viejas formas de dominación de género en la ciudad. Revista venezolana de estudios de la mujer, 19 (42), 199-214.

Valpuesta, R. (2002). Mujer y universidad. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 4(11).

LA CIUDAD INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS AGENDAS URBANAS. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL PLANEAMIENTO URBANÍSTICO.

F. Javier Ostos Prieto
Daniel Navas Carrillo
María Teresa Pérez Cano
Universidad de Sevilla, España

RESUMEN

En las últimas décadas se ha puesto sobre la agenda institucional la necesidad de atender la perspectiva de género en el desarrollo de nuestras ciudades. Desde el planeamiento urbanístico se está avanzando en metodologías que permitan atender a un mayor rango de necesidades ciudadanas, muchas de las cuales habían quedado ocultas en los planteamientos funcionalistas por su relación con la esfera privada, tradicionalmente asociada al rol femenino. La Ley 30/2003 obliga a incorporar la valoración del impacto de género en los instrumentos de planeamiento, dado su rango normativo, reconociéndose explícitamente en la Ley 3/2007 que pueden existir diferencias por cuestión de género, en el acceso y uso de espacios, infraestructuras y equipamientos urbanos.

En este contexto, las Agendas Urbanas, como nuevo horizonte o marco director de las políticas urbanas, han situado la igualdad de género y el empoderamiento femenino como uno de los principales objetivos en la aspiración para lograr que ciudades y asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

El objetivo es analizar cómo se inserta la perspectiva de género, en aras de su contribución a la dimensión social de la sostenibilidad, en las Agendas Urbanas: Agenda 2030 (2015), Nueva Agenda Urbana (2016), Agenda Urbana Europea (2016), Agenda Urbana Española (2019) y las Agendas de rango autonómico: Andalucía, Extremadura y País Vasco y Cataluña (en redacción). Identificar la incidencia que estas políticas marco están teniendo sobre el ámbito normativo en materia de planificación urbanística y sobre su instrumentación.

Como resultados puede se destaca que las Agendas Urbanas no dejan de ser directrices de referencia que requieren de un desarrollo normativo posterior. Se han identificado solo dos experiencias legislativas recientes de amplio desarrollo en materia de género: la planificación urbana y territorial de Extremadura (2018) y Comunidad Valenciana (2019). A estas, se suma la ya dilatada trayectoria del País Vasco, pionera no solo en regulación, sino también en la articulación de guías y directrices para un desarrollo

efectivo de las medidas aprobadas, avanzando sobre los ya superados informes prescriptivos de género.

PALABRAS CLAVE

Agendas Urbanas, Ciudad inclusiva, Perspectiva de género, Planeamiento Urbanístico, Sostenibilidad Urbana.

INTRODUCCIÓN

La ciudad actual es heredera del modelo social que surge en el Estado Moderno, centrado en la segregación de los ámbitos público y privado. Mientras que el primero lo ha ocupado tradicionalmente el hombre, el segundo, enfocado en tareas domésticas y del cuidado, ha quedado relegado a la mujer. Durante los planteamientos de la ciudad moderna del siglo XX hubo una apuesta decidida hacia la dimensión de lo público, primando la separación de usos en la ciudad y el uso del vehículo privado. Ámbitos diseñados preferentemente desde la dimensión masculina, representada por un individuo sano, de mediana edad, con autonomía y que se desplaza en la ciudad gracias al vehículo privado. En consecuencia, la ordenación de la ciudad ha seguido tradicionalmente una constante en la que las mujeres no han sido determinantes en la configuración de la ciudad. No consideradas en la esfera de lo público, por lo que las decisiones políticas tomadas por los hombres dictaminan las determinaciones formales, legales y administrativas en el ámbito urbano han dado respuesta mayoritariamente a las necesidades del perfil masculino (Campos de Michenela, 1996, p. 24). Paradójicamente, si se compara en términos de población el número de usuarios por género tomando España como ámbito de referencia, existe 1 millón más de mujeres que hombres (INE, 2021).

En las últimas décadas se ha puesto sobre la agenda institucional la necesidad de atender la perspectiva de género en el desarrollo de nuestras ciudades. Desde el planeamiento urbanístico se está avanzando en metodologías que permitan alcanzar un mayor rango de necesidades ciudadanas. Las mujeres, asociadas a las funciones del cuidado, presentan necesidades específicas respecto al acceso y uso de equipamientos, movilidad seguridad o elemento asociados a la imagen social y cultura

de la ciudad (Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio, 2018, 25). Por otro lado, el medio urbano no es el único en el que el rol femenino es discriminado, sino que en el ámbito rural la mujer se ve obligada a emigrar ante la ausencia de planteamientos que apoyen sus demandas (Navas Carrillo et al., 2019, p. 239).

Con el interés en mejorar desde el urbanismo a través de la implementación de la perspectiva de género, las Agendas Urbanas aparecen como nuevos marcos directores. Como bien refiere Muxí Martínez (2018, p. 24), el "desafío es construir un espacio sin género ni orden patriarcal, y por lo tanto, sin jerarquías. Un espacio para visibilizar las diferencias, espacios de todas y todos en igualdad de valoración de miradas, saberes y experiencias." Gracias a las políticas y estrategias urbanas que se ofrecen en estos documentos se ha situado la igualdad de género y el empoderamiento femenino como uno de los principales objetivos en la aspiración para lograr que ciudades y asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. Por tanto, el papel que ahora desempeñan las Agendas para la inclusión de la perspectiva de género no es banal sino más bien necesario e imprescindible para poder establecer las visiones a futuro de la igualdad en el urbanismo.

1. OBJETIVOS

Los diferentes objetivos planteados buscan acotar y estructurar la investigación a un marco concreto. En primer lugar se busca analizar cómo se inserta la perspectiva de género, en aras de su contribución a la dimensión social de la sostenibilidad, en las Agendas Urbanas: Agenda 2030 (2015), Nueva Agenda Urbana (2016), Agenda Urbana Europea (2016), Agenda Urbana Española (2019) y las Agendas de rango autonómico: Andalucía, País Vasco, junto a Extremadura y Cataluña (en redacción). También se incidirá en la necesidad de identificar la incidencia que estas políticas marco están teniendo sobre el ámbito normativo en materia de planificación urbanística y sobre su instrumentación. Por último se buscará plantear la direccionalidad y el avance de la perspectiva de género en el urbanismo a través de experiencias reales que hayan tenido lugar.

2. METODOLOGÍA

En primer lugar, la investigación plantea una revisión conceptual acerca del rol que ha ostentado tradicionalmente la mujer en la ciudad así como el papel actual y lo que ello significa. La amplitud de la perspectiva de género en su dimensión urbana lleva a una acotación del estudio dentro del perímetro nacional. Se hace necesario un reconocimiento legislativo sobre la normativa vigente a través del vaciado de las políticas urbanas desarrolladas en los últimos años a nivel estatal y autonómico, con objeto de identificar los avances normativos acaecidos en materia de género y planeamiento. Posteriormente, se establece un análisis comparativo-relacional entre las diversas Agendas Urbanas atendiendo al ámbito de aplicación en cada caso: internacional, nacional o autonómico. Los análisis realizados permiten establecer directrices y claves urbanas para la intervención con incorporación de la perspectiva de género en el planeamiento.

3. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MARCO LEGISLATIVO Y DE LAS AGENDAS URBANAS

Las Agendas Urbanas tienen su aparición en el siglo XXI como resultado de la proyección de los nuevos cambios y políticas a las que se desea apostar en las próximas décadas. Así pues, cuentan con un desarrollo interescalar desde la escala global (Figura 1), como lo son la Agenda Desarrollo Sostenible 2030 o la Nueva Agenda Urbana Hábitat III, al nivel continental como la Agenda Urbana Europea, y nacional con la Agenda Urbana Española. Además, la escala nacional, en el caso español se subdivide en sus respectivas autonomías existiendo actualmente cuatro agendas autonómicas, la andaluza, la vasca, la extremeña y la catalana.

Figura 1: Portadas de las Agendas Urbanas analizadas

Fuente: Agendas Urbanas

3.1. Marco legislativo

El carácter directriz de las Agendas Urbanas ha generado paralelamente un desarrollo normativo que implica un amparo legal de la perspectiva de género como prioritario (Tabla 1). En este sentido, en el ámbito español cabe destacar tres leyes clave en materia de igualdad entre mujeres y hombres, con clara repercusión sobre el planeamiento urbanístico. Esta revisión normativa es de gran importancia, ya que permite regir legalmente la implicación de género en la ciudad, introduciendo así nuevas posibilidades en los futuros desarrollos urbanos.

Tabla 1. Marco legislativo español sobre igualdad de género

	Legislación nacional		Legislación Autonómica
2003	Ley 30/2003 Incorporación del impacto de género		
2005			Ley 4/2005 - País Vasco. Igualdad de mujeres y hombres
2007	Ley 3/2007 Igualdad efectiva de mujeres y hombres	Ley 8/2007 del suelo. Igualdad oportunidades entre hombres y mujeres	
2012			Ley 3/2012 – Cataluña Perspectiva de Género en urbanismo
2018			Ley 11/2018 - Extremadura. Ordenación territorial y Urbanística con perspectiva de Género
2019			Ley 9/2019 – Valencia Incorporación de criterios inclusivos en ordenación territorial y urbanística.

Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación aprobada en igualdad de Género.

En el marco español, la "introducción de la llamada 'perspectiva de género', en el urbanismo español se inicia en la década de 1990" (Sánchez de Madariaga y Novella Abril, 2020, p. 5). Aunque hasta principios del nuevo mileno no fue elaborada la primera Ley 30/2003, en base a la cual es de obligado cumplimiento la incorporación de una valoración del impacto de género en los instrumentos de planificación de la ciudad. Además, no será hasta la ley 3/2007, cuatro años después, que se reconozca una igualdad efectiva de mujeres y hombres, trasladándose al campo urbano a través de la Ley 8/2007 del suelo en la que se establece que existen diferencias en el ámbito urbano por cuestión de género, en el acceso y uso de espacios, así como de infraestructuras y equipamientos urbanos. Este hecho refuerzo la necesidad de realizar el mencionado informe de impacto de género ya que la nueva legislación incorpora de facto la necesidad de atender las diferencias de género en todos los instrumentos de planificación urbanística y territorial.

Si el enfoque legislativo cambia la escala y se centra en el ámbito autonómico, en primer lugar llama la atención una ausencia generalizada de

normativa que aborde el género en materia urbana. Como las competencias en ordenación urbana y del territorio corresponden a las Comunidades Autónomas, estas deben ser los principales artífices en la legislación e implementación de leyes junto al propio gobierno central. En este sentido, la Ley 4/2005 del País Vasco de Igualdad de mujeres y hombres es importante en este campo, ya que incluso fue aprobada dos años antes que la estatal. Dicha Comunidad, además, es pionera en la incorporación de legislación aplicable al planeamiento urbano en materia de género, siendo también la primera autonomía en aplicarlo. Posteriormente, la Comunidad catalana aprueba su legislación con una mirada de género en urbanismo a través de la Ley 3/2012. Recientemente, en Extremadura, el Plan de Ordenación Territorial y Urbanística se aprobó según la Ley 11/2018, con un extenso despliegue estratégico y director sobre la ordenación urbana y del territorio con perspectiva de género, probablemente fruto de la incidencia de las Agendas Urbanas. Finalmente, la última Comunidad Autónoma en incorporar criterios inclusivos en ordenación territorial y urbanística ha sido Valencia, en su Ley 9/2019. No obstante, previa a la aprobación de su propio marco legislativo, dicha autonomía cuenta con una amplia experiencia en materia de género en el desarrollo de planeamiento urbanístico, cumpliendo con la legislación estatal de 2003.

3.2. Agendas Urbanas

El carácter de las Agendas Urbanas como documentos interescalares les otorga desde una situación global abarcable a la esfera terrestre a una visión pormenorizada y parcial del territorio. Al descender de nivel estas se adecúan el contexto al que se hace referencia. Esta direccionalidad desde una escala supra a una menor es importante, ya que a partir de lo general como referente, estos se van ampliando y extendiendo a medida que se desciende a un contexto más local.

El primer documento que encarna la escala internacional es la Agenda 2030. En ella aparecen un total de 17 objetivos a cumplir para la tercera década del siglo XXI. Ordenados de mayor a menor importancia, en el número cinco se encuentra el de Igualdad de Género (Navas Carrillo, et

al. 2019, 150). Aunque dicho objetivo versa sobre una posición de igualdad generalizada en todos los ámbitos, sí que pueden hallarse determinados apartados que hacen referencia sobre materia de igualdad en el campo urbanístico y de ciudad. Entre los más destacados se encuentran:

> 5.2. Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, [...]
>
> 5.3. Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad [...] en la vida política, económica y pública.
>
> 5.c. Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas [...].
>
> 11.b. [...] aumentar considerablemente el número de ciudades y asentamientos humanos que adoptan e implementan políticas y planes integrados para promover la inclusión, [...].
>
> (Naciones Unidas, 2015, p. 17-18)

Como puede observarse, la componente urbana aparece patente en los puntos señalados, principalmente en la vida pública. No obstante, en el 11.b sí que se realiza una mención directa sobre la posibilidad de incorporar planeamiento urbano integrando la igualdad de género. Al igual que se realiza en la Agenda 2030, la Nueva Agenda Urbana atrae su atención en cuestiones relacionadas con el ámbito de la ciudad, direccionando las acciones planteadas en la Agenda anterior. En ella numerosos puntos vuelven a versar y contemplar la igualdad de género como uno de los aspectos fundamentales para un urbanismo en común. Aunque algunos puntos como el 5, vuelven a incidir en cuestiones similares, el 13 pone en relación la movilidad urbana con la cuestión de género, ligándolos entre sí. A este se le une el 114 donde se aboga un necesario sistema de transportes en el que se consideren cuestiones de género. También se destaca el punto 100 en el que se expone que un buen diseño de la red de calles y espacios públicos puede disminuir la violencia por razón de género. Junto a algunos de los puntos mencionados, existen una veintena de puntos más que abordan directamente en la Nueva Agenda Urbana la perspectiva de género en materia de urbanismo y ciudad.

La Agenda Urbana Europea trabaja el enfoque de género desde una perspectiva generalista atendiendo a las particularidades de los países miembros. No obstante, en el punto 12.6 sobre el impacto de género en la sociedad sí que detecta una problemática común a la que se debe dar respuesta. Principalmente se tratan dos cuestiones: la primera es la gestión del tiempo en la ciudad para el desarrollo de múltiples tareas, mientras que la segunda versa sobre existencia de una violencia de género estructural que impide el desarrollo de la autonomía de la mujer. Esta es entendida como "el grado de libertad que una mujer tiene para poder actuar de acuerdo con su elección y no la de otros" (Naciones Unidas, 2005, p. 114). Aunque se detectan dos grandes problemas, estos no son tratados desde una postura europea sino que recae sobre las políticas urbanas de cada país.

En la Agenda Urbana Española son adoptadas estrategias más concretas acercas de cuestiones urbanísticas y perspectiva de género. En ella es posible señalar directrices más directas que sientan una primera etapa para la implementación del género en el planeamiento urbano. La Agenda marca objetivos a cumplir para el 2030, en el cual el 6.2 versa sobre la búsqueda de igual de oportunidades desde una perspectiva de género, edad y discapacidad. Algunos de los aspectos destacados que se han encontrado son:

- Adoptar planes o estrategias para garantizar la igualdad de trato y de oportunidades, el acceso al mercado de trabajo y la vida pública [...].
- Integrar la perspectiva de género, [...] con el día a día de las ciudades, en estructuras administrativas y en los procesos de tomas de decisiones.
- Aumentar la seguridad ciudadana en los espacios urbanos [...].
- Apoyar la "movilidad del cuidado" [...].
- Fomentar el conocimiento experto en la perspectiva de género y el urbanismo simultáneamente [...].
- Integrar transversalmente de forma activa el principio de igualdad de trato en cuestión de género [...].

(Ministerio de Fomento, 2018, p. 134-135.)

Como se puede observar, estos apartados nuevamente desarrollan escenarios muy genéricos en los que no se perciben indicaciones más precisas de cómo proceder con el fin de lograr los objetivos planteados. El uso de las evaluaciones de impacto de género como herramienta específica para la aplicación del principio de igualdad en el urbanismo dependerá de las legislaciones autonómicas (Sánchez de Madariaga y Novella Abril, 2020, p. 10) para que puedan ser tratadas en mayor profundidad. De las 4 agendas autonómicas detectadas se sitúa por fecha como inicial. Sin embargo, la Agenda vasca deviene de una larga tradición en el trabajo desde la perspectiva de género en Euskadi. Parte de esta herencia ya fue señalada en el apartado de legislación, al ser los primeros en incorporar en el ámbito legislativo la igualdad como punto principal a incluir en el planeamiento urbanístico. La gran diferencia que aparece en las agendas autonómicas respecto a la española es la inclusión de líneas estratégicas para poder dar respuesta a los retos planteados. En este sentido se concretiza la respuesta, como en la andaluza a través del eje de actuación soc_EJ1. Diseñar y planificar la ciudad desde el enfoque de género; y la vasca en el apartado 6.2 Integración del enfoque de género. Así pues, se han tomado aquellos puntos más relevantes de una y otra Agenda (Tabla 2) con el fin de poder apreciar una comparativa entre ambas agendas autonómicas.

Aquí se aprecia una apuesta clara y más concisa sobre cómo se debe incidir desde el urbanismo en la cuestión de género y qué implicaciones tiene sobre este. De cuestiones previas donde aparentemente solo se mencionaba el espacio público, comienzan a surgir otras como equipamientos, vivienda pública o procesos de participación ciudadana que forman parte del desarrollo urbano de una ciudad. Aunque ambas estrategias son bastante similares, la Agenda vasca insta a incorporar estas medidas en la planificación territorial (Consejería de Medio Ambiente, Planificación Territorial y Vivienda, 2019, p. 72), además de atender a la Ley 4/2005 y el VII Plan de Igualdad. Todo ello, contrasta con la situación andaluza, que aunque se viene trabajando en la matería desde 2004, la incorporación de igualdad de género en el planeamiento urbanístico y territorial aún no ha tenido reflejo directo en la práctica.

Tabla 2. Comparativa de las Agendas Urbanas de Andalucía y País Vasco en materia de urbanismo y perspectiva de género

AU Euskadi (2019)	AU Andalucía (2018)
• [...] articulación de la Agenda Urbana con los principios contenidos en los instrumentos ya existentes de promoción de la igualdad de género [...]. • Planificar el territorio localizando los diferentes usos [...] minimizando las distancias [...]. • Promover una ciudad compleja y de proximidad [...] poniendo el foco en las necesidades específicas de las mujeres. • Promover un modelo urbano con suficiente densidad que permita mezcla de usos y acceso a pie [...]. • Planificar la gestión del transporte público atendiendo las pautas de movilidad diferenciales de mujeres y hombres [...]. • Garantizar la movilidad vinculada a los cuidados [...].	• Diseño de los equipamientos y servicios de la ciudad […] desde la perspectiva de género. • Diseño de los espacios públicos de la ciudad seguros [...] como la iluminación, la visibilidad, los espacios menos transitados y los espacios verdes urbanos. • Adecuación del modelo de movilidad de la ciudad a otras realidades existentes [...] prestando atención a las necesidades de las mujeres. • Elaboración de mapas de uso y movilidad de la ciudad desde la perspectiva de género. • Creación de espacios de uso mixto de actividad residencial y económica. • Fomento de la presencia de las mujeres en los procesos de participación ciudadana. • Promoción de vivienda pública incorporando la perspectiva de género en su diseño, […].

Fuente: Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2018 p. 69). Y Consejería de Medio Ambiente, Planificación Territorial y Vivienda (2019, p. 72-73).

En un segundo plano quedarían las agendas extremeña y catalana, ya que ambas se encuentran en redacción, por lo que no se ha podido extraer apenas información. Sin embargo, Extremadura, es una de las primeras comunidades en incorporar la cuestión de género de forma específica en las competencias territoriales. Dado que su Agenda Urbana aún estaba en desarrollo, la Ley de Ordenación Territorial y Urbanística Sostenible de Extremadura tomado la Agenda Urbana Española como referente, incorporando una especial atención a la perspectiva de género en los apartados 2, 3, 5 y 6.

El análisis y recorrido a través de las diferentes agendas urbanas y la diferencia de profundidad y temáticas relativas a la inclusión de la perspectiva de género ha permitido realizar el cuadro comparativo que más

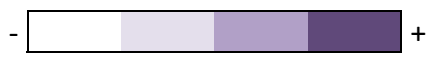
abajo se incluye (Tabla 3). A la izquierda se sitúa una relación de líneas estratégicas de trabajo que tienen una incidencia directa en materia de género y urbanismo y que se repiten a lo largo de los diferentes documentos consultados. A la derecha, se ordenan las Agendas Urbanas, según año y escala de afección. En cada caso, se representa el grado de importancia otorgado a dichas líneas estratégicas siguiendo un gradiente de color, en el que el color más claro representa una menor incidencia y un color más oscuro una mayor importancia.

La tabla muestra un aumento en la incidencia de implicación en cuestiones de género y urbanismo a medida que la escala se va reduciendo. Esto es, en las Agendas 2030 y la Nueva Agenda Urbana, al ser documentos con carácter internacional y mundial es imposible poder abarcar hasta el detalle en políticas de igualdad de género y ciudad. Sin embargo, en el lado opuesto se encuentra la Agenda de Euskadi y de Extremadura que ambas abordan una mayor cantidad de consideraciones. Finalmente, el documento encontrado con un mayor grado de definición es el vasco ya que el único punto en el que logra superar al extremeño es en datos e información. No obstante aún cabe la posibilidad que el desarrollo final de las agendas de Extremadura y Cataluña, puedan revertir su posición actual tomando a sus homólogas anteriores como referente e incidiendo y mejorando aquellos aspectos que han sido tratados en menor profundidad en los otros documentos.

Tabla 3. Comparativa de las Agendas Urbanas según las consideraciones para la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito urbano.

Consideraciones	A2030 (2015)	NAU (2016)	AUEur (2016)	AUEsp (2019)	AUAnd (2018)	AUEusk (2019)	AUExt (-)	AUCa (-)
Referencias con agendas urbanas								
Escala Territorial								
Escala Urbana								
Ámbitos de incidencia en la ciudad								
Datos e información								
Instrumento legislativo								
Órgano de desarrollo								
Participación ciudadana								

Fuente: Elaboración Propia a partir de los contenidos de las Agendas Urbanas.



5. DISCUSIÓN: PROBLEMÁTICA Y SOLUCIONES ADOPTADAS.

El análisis de las Agendas Urbanas ha demostrado la complejidad que supone la incorporación de la perspectiva de género en la política urbana. Se trata de un hecho transversal difícilmente abordable desde una visión parcial o sesgada, dadas las múltiples dimensiones del hecho urbano. Para cualquier introducción de una mirada de género en el planeamiento urbano y la ciudad es necesario que estas permitan un crecimiento de las tres autonomías en la vida pública. Desde 2009, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe trabaja en esta premisa basada en tres pilares: autonomía en la toma de

decisiones, autonomía económica y autonomía física (CEPAL, 2015, p. 12-20).

La primera hace referencia a la capacidad de poder elegir y determinar cualquier hecho por uno mismo. En muchas ocasiones, el criterio personal no prevalece quedando absorbido por otros ajenos a la propia persona, los cuales en muchos casos quedan representados por condicionantes propiamente urbanos. La segunda autonomía indica la importancia de poder tener capacidad y solvencia en lo que refiere a las transacciones que regulan el régimen económico actual. Este hecho es notable, principalmente en mujeres, ya que aún hoy se enfrentan a grandes dificultades en la esfera laboral, tanto a la hora de conseguir un trabajo, como en la equiparación del salario profesional. Una disminución en la capacidad económica impide a la mujer, entre otras cosas, la adquisición de una vivienda o vehículo propios. Este último, con gran influencia en el modo en que se desplazan por la ciudad, dependiendo su capacidad de movilidad de los servicios de transporte públicos. Por último, la tercera autonomía, representa la física, esto es en alusión a su propia persona y cuerpo. "La independencia de la mujer se manifiesta también por el aumento de su movilidad en solitario. La hostilidad del medio puede provocar miedo y, si bien es cierto que todos los ciudadanos están expuestos a situaciones de violencia, lo cierto es que la mujer lo sufre en mayor medida" (Llop Pomares, 1996, p. 49). En este sentido, el diseño, mantenimiento y conservación de muchos espacios públicos desarrollan un papel fundamental para el fomento de casos que pongan en riesgo la integridad física de la mujer, siendo también extensible a las consecuencias que tiene la percepción subjetiva del miedo.

A raíz de las definiciones de las autonomías y de los aspectos negativos que impiden lograrlas, es importante recalcar que las "mujeres deben tener la consideración no como personas vulnerables y víctimas excluidas, sino como agentes positivos y transformadores del cambio" (Consejería de Medio Ambiente, Planificación Territorial y Vivienda, 2019, p. 71). Se puede comprobar que para una adecuada incorporación de la perspectiva de género en materia urbana, es imprescindible revisar el desarrollo de las tres autonomías de las mujeres, lo que permite una mejor construcción para lograr una ciudad inclusiva.

Con el estudio de las Agendas Urbanas se ha detectado una problemática común a escala europea. En este sentido, la Agenda Urbana Europea distingue dos problemas principales en común a nivel de la Unión. Dependiendo del país suponen cuestiones de primer orden o por el contrario quedan relegados a un segundo plano. El primer problema supone la necesaria gestión del tiempo ante la realización de múltiples tareas. Sobre las mujeres suelen recaer una amplia variedad de tareas que las obliga al empleo de equipamientos como servicios médicos, espacios públicos o incluso zonas más alejadas del núcleo urbano que implican movilidad y tiempo (Llop Pomares, 1996, p. 48). La ciudad en cambio aparece como barrera en detrimento de favorecer una mayor fluidez para la vida urbana de la mujer. El segundo problema engloba la violencia de género estructural y su repercusión sobre el desarrollo de las tres autonomías mencionadas. La configuración de las ciudades se ha realizado en función de principios e intereses bajo la mirada masculina conducidos por juegos de poder y dominio (Campos de Michenela, 1996, p. 24). La agresión física o psicológica a la figura femenina en el campo urbano es una constante que amonesta su autonomía (Navas Carrillo, 2015, p.24).

El ámbito español no es en absoluto ajeno a la problemática expuesta desde la Unión Europea referente a género y ciudad. Las estrategias planteadas en las Agendas Urbanas tanto nacional como autonómicas buscan reducir al mínimo las dificultades señaladas a través de medidas reflejadas en la legislación y la ordenación urbana y territorial. Con el objetivo de englobar los diferentes escenarios o estrategias a desarrollar, según lo analizado en los documentos de las agendas, se han establecido 10 dimensiones concretas sobre las que seguir avanzando a favor de la igualdad de género:

1. Ciudades policéntricas
2. Recorridos cortos
3. Espacio público de alta calidad
4. Movilidad urbana sostenible
5. Seguridad urbana
6. Barreras arquitectónicas
7. Necesidades de la vida diaria

8. Cultura y patrimonio para reactivar la vida urbana
9. Representación cívica
10. Sostenibilidad social y económica

Extraídas del análisis de las Agendas Urbanas y su confrontación con la triple autonomía de la ciudadanía, cada una de estas dimensiones reúnen aspectos indispensables en materia de sostenibilidad que trascienden la lo urbanístico o arquitectónico, para abordar también aspectos sociales, culturales o económicos.

6. RESULTADOS

Las Agendas Urbanas proponen estrategias de interés para lograr la igualdad de género en el ámbito urbano. Como resultados principales se han identificado dos experiencias legislativas recientes desarrolladas por equipos interdisciplinares en materia de género.

Retomando algunos aspectos comentados en el punto 4.2 en relación con la implicación de las Agendas Urbanas, la Comunidad extremeña ha conseguido implementar las estrategias en igualdad de un modo muy eficaz en el Plan de Ordenación Territorial y Urbanística Sostenible de Extremadura (LOTUS, 2018, p. 20). Al ser el planeamiento un documento legislativo, este es de obligado cumplimiento en todo el ámbito comunitario, siendo el plan territorial con un mayor avance en perspectiva de género de España.

La segunda y más importante experiencia está compuesta por el Plan General Estructural de Castellón en Valencia concluido en 2019. Este instrumento se caracteriza por la construcción de un entorno colectivo incorporando la mirada de género durante todo el proceso, y no como un resultado a posteriori (Álvarez Isidro y Gómez Alfonso, 2018, p. 205). A pesar de que la Comunidad Valenciana no dispone de Agenda Urbana propia actualmente, el plan toma como referente: las directrices del País Vasco, el PGOU de Irún y Bilbao, investigaciones de Muxí y la normativa Valenciana (ibíd. p. 207-208). A partir del estudio urbano, implementa nuevas medidas que ayudan a incrementar y favorecer el desarrollo de las tres autonomías antes comentadas, además de intentar dar respuesta a la problemática planteada en la Agenda Urbana Europea.

Es importante destacar que en el plan se abordan las 10 dimensiones urbanas propuestas, articuladas en 6 acciones: Acción 01-Informar sobre los objetivos 'tipo' generales; Acción 02-Debatir con el equipo redactor los objetivos específicos; Acción 03-Impulsar la recogida de datos desagregados y específicos; Acción 04-Participar en la construcción y definición de los objetivos del Plan General; Acción 05- Selección y priorización de objetivos particularizados; Acción 06-Redacción de los documentos (ibíd., 207-213). Los seis puntos componen el proceso de realización del Plan General, dentro del cual se integra la perspectiva de género como elemento prioritario.

En el Plan General de Ordenación de Castellón destaca el punto 4 al asumir que la ciudad es un escenario complejo, en el que la inclusión de género no se resuelve meramente desde la mesa y el papel. Jane Jacobs ya adelantaba en una de sus publicaciones más reconocidas titulada "Muerte y vida de las grandes ciudades"[116], que la ciudad hay que entenderla desde la realidad vivida y comprender cómo funciona (Figura 2). Tanto así que en sus primeros párrafos expone cuestiones que hoy se abordan desde la perspectiva de género como necesarias:

> Para exponer unos principios diferentes, voy a escribir sobre cosas corrientes y vulgares. Por ejemplo, qué tipos de calles son seguros y cuáles no; por qué algunos parques urbanos son maravillosos y otros son cepos y hasta trampas mortales; por qué ciertos barrios bajos siguen siendo bajos y otros se rehabilitan solos, a pesar de resistencias oficiales y financieras; por qué el centro de una ciudad y las áreas comerciales se desplazan; qué es, si es que es algo, una vecindad auténtica y qué labores hace, si es que hace alguna, en las grandes ciudades. En resumen, escribiré sobre cómo funcionan las ciudades en la vida real, pues solo así conoceremos qué principios urbanísticos y qué prácticas de rehabilitación pueden estimular la vitalidad social y económica de las ciudades, y qué principios y prácticas matarían estos atributos. (Jacobs, 2011, 29)

[116] La referencia original de la publicación es: Jacobs, J. (1961) Death and Live of the Great American Cities. Nueva York: Random House.

Figura 2: Manifestaciones en la Plaza de Mayo, Buenos Aires

Fuente: Fotografía realizada por los autores, 2019.

El hecho de cuestionarse la realidad urbana establece que uno de los focos para poder incorporar de facto el género en el urbanismo sea la participación real y activa de las mujeres en la toma de decisiones. La ciudadanía en general, y las mujeres en particular, deben ser un agente fundamental en el diseño tanto de los nuevos desarrollos urbanos, como en los procesos de regeneración urbana. Posición articulada a partir de procesos participativos que requieren acudir al espacio público, a la ciudad en su conjunto, para "re-descubrir" a la ciudadanía en su conjunto y, por ende, a la mujer, como refleja Muxí Martinez (2018, p. 321) en su deseo de que "las mujeres dejáramos de ser las otras, las desconocidas, las invisibles,…". Se trata, por tanto, de establecer una actitud activa e involucrar al colectivo femenino para la construcción de una ciudad más igualitaria.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de la historia la ciudad ha sido diseñada y construida por y para una parte de la población, es decir, bajo un enfoque mayoritariamente masculino que ha dado respuesta a sus propias necesidades. No sólo las mujeres, sino las necesidades de muchos otros colectivos han

quedado en un segundo plano. En los últimos años, el peso de la perspectiva de género en el diseño urbano ha aumentado paulatinamente, teniendo su reflejo en múltiples documentos oficiales, entre otros, las Agendas Urbanas. Desde los gobiernos, parece haber una apuesta decidida hacia una ciudad inclusiva. Sin embargo, aún se trata de un campo de experimentación, dada las limitadas experiencias de entidad desarrolladas, suponiendo un reto en el que seguir avanzado en los próximos años.

Para lograr los objetivos y llevar a término las estrategias en materia de urbanismo y género que se proponen en las Agendas Urbanas han de tener un respaldo legislativo. En el ámbito español, se ha comprobado que la aprobación de una primera ley sobre igualdad de género se realizó en 2003, aunque la referente a materia de urbanismo es cuatro años posterior, en 2007. Ahora bien, las Comunidades Autónomas desempeñan un papel crucial en el desarrollo de nuevas políticas urbanas en materia de igualdad ya que son las que actualmente ostentan las competencias en ordenación territorial y planificación urbanística. Tienen además mayor impacto que las agendas internacionales, dado su ámbito de aplicación y capacidad de desarrollo. En concreto, el País Vasco es la Comunidad con mayor trayectoria, siguiéndole Cataluña, Andalucía y Extremadura, articulando guías y directrices efectivas para la igualdad de género desde la planificación urbana y territorial. Las comunidades vasca y extremeña destacan además por el grado de desarrollo y especificidad de sus medidas.

Para conseguir que en una ciudad se integre al colectivo femenino de manera efectiva han de lograrse desde tres máximas de autonomía: en la toma de decisiones, económica y física. Estas resultan ser cruciales para la futura configuración urbana, ya que permite no solo resolver las diferencias históricas reconocidas entre el rol que ostenta cada género en la construcción de la ciudad, sino aspirar a un modelo urbano que atienda las necesidades de todas la ciudadanía y, por tanto, basado en la equidad. A raíz de estas consideraciones y del estudio de las Agendas Urbanas, se han propuesto 10 criterios o medidas a considerar tanto en la ordenación territorial como urbana. Estos diez elementos se han identificado

tanto en el Plan de Ordenación Territorial de Extremadura, plan territorial pionero en atender la dimensión de género en nuestro país, como en el Plan General de Castellón. Aunque aún la Comunidad Valenciana no tiene en elaboración una Agenda Urbana propia, la redacción del plan de ordenación de la ciudad de Castellón se ha realizado en base a los criterios inclusivos enunciados por las agendas nacionales e internacionales. Representa un ejemplo de referencia en el campo urbanístico, dado los estudios realizados y las soluciones adoptadas para integrar el rol de la mujer en la escena urbana. Además, ha contado con otro aspecto esencial, como lo es la participación ciudadana, articulada a través de talleres in situ con colectivos femeninos que han permitido incluir sus necesidades y exigencias para mejorar la ciudad.

El estudio de las Agendas Urbanas y su traslación a un escenario real permiten constatar un avance decidido hacia la incorporación de la mirada de género en la política urbana. Sin lugar a duda, ejemplos como el plan de Castellón o el plan de ordenación territorial de Extremadura son referentes en la inclusión de la igualdad de género en sus respectivos ámbitos de aplicación: urbano y territorial. Sin embargo, los avances han tenido mayor profusión en la dimensión teórica-conceptual que un reflejo práctico efectivo sobre los instrumentos de planificación. Actualmente es mucho mayor la producción de investigaciones y documentos de trabajo que el desarrollo de normativa propia y su inclusión en los planes urbanísticos. Por ello, se debe animar a seguir avanzando hacia una aplicación real de la perspectiva de género en el ejercicio urbanístico, evitando que las escasas referencias que existen queden como meras anécdotas en el futuro de nuestras ciudades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Isidro, E. M. y Gómez Alfonso, C. J. (2018) La incorporación de la perspectiva de género en el Plan General Estructural de Castelló: objetivos, método, acciones y hallazgos. Hábitat y Sociedad, 11, 201-219. http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.12

Campos de Michenela, P. (1996) Influencia de las ciudades en la vida de las mujeres. En Rubio Alférez, C. y Ardid Gumiel, M. (1996) Mujer y Urbanismo: Una recreación del espacio (pp. 23-30). Federación Española de Municipios y Provincias.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). Informe anual 2013-2014: el enfrentamiento de la violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.

Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2018) Agenda Urbana de Andalucía 2030. Junta de Andalucía.

Consejería de Medio Ambiente, Planificación Territorial y Vivienda (2019) Agenda Urbana de Euskadi. Bultzatu 2050. Gobierno Vasco.

European Comission. Regional and Urban Policy (2019) Urban Agenda for the EU. Unión Europea.

INE - Instituto Nacional de Estadística. (2021, enero) Población en España. Consultado el 31 de enero de 2021. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981

Jacobs, J. (2011) Muerte y vida de las grandes ciudades. [Traducción de Abad, A. y Useros, A.] Capitán Swing.

Llop Pomares, M. (1996) La ciudad para su uso: la diferencia. En Rubio Alférez, C. y Ardid Gumiel, M. (1996) Mujer y Urbanismo: Una recreación del espacio (pp. 23-30). Federación Española de Municipios y Provincias.

Lotus - Ley 11/2018, de 21 de diciembre, de Ordenación Territorial y Urbanística Sostenible de Extremadura.

Ministerio de Fomento (2018) Agenda Urbana Española 2019. Secretaría General Técnica.

Muxí Martínez, Z. (2018) Mujeres, Casas y ciudades. Dpr-barcelona.Naciones Unidas. (2005) Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2016) Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2017) Nueva Agenda Urbana. Hábitat III. Naciones Unidas.

Navas Carrillo, D., Ostos Prieto, F. J. y Pérez Cano, M. T. (2019) La construcción de la ciudad inclusiva desde la cultura. La igualdad de género como objetivo. Revista PH. Boletín del instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 97, 150-152. https://doi.org/10.33349/2019.97.4392

Navas Carrillo, D., Mosquera Pérez, C., Navarro De Pablos, J. y Pérez Cano, M. T. (2019) Heritage for Building Sustainable Inclusive Cities. LDE Heritage Conference on Heritage and the Sustainable Development Goals, 238-243.

Navas Carrillo, D. (2015). Las visiones de participación y género como herramientas para el análisis de la múltiple dimensión urbana. Una metodlogía de acercamiento a la realidad urbana. Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural, 7, 13-29. HTTPS://DOI.ORG/10.5209/REV_ANRE.2015.V7.N1.49198

Sánchez De Madariaga, I. y Novella Abril, I. (2020) Género y urbanismo en España: experiencias y perspectivas. Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales, 203, 5-12. https://doi.org/10.37230/CyTET.2020.203.01

VIDEOJUEGOS

LOS PROBLEMAS DEL GÉNERO EN LA LOCALIZACIÓN DE VIDEOJUEGOS

DR. RAMÓN MÉNDEZ GONZÁLEZ
Universidade de Vigo, España

RESUMEN

Los videojuegos son productos que tienen mucho que luchan por ofrecer propuestas novedosas que recreen la realidad y consigan transmitir experiencias únicas a través de todos los sentidos. Con los productos de ocio electrónico, el único límite es la imaginación de unos creativos que, a diferencia de otros medios, pueden usar la interactividad para que el usuario se sumerja completamente en la historia y sienta las acciones del personaje como si fuesen propias. Precisamente por ello, el videojuego se convierte en un medio ideal para recrear la realidad y transmitir mensajes al usuario, llegando a ahondar en diversas problemáticas sociales. Una de ellas es la representación de personajes de géneros diversos en una industria que adolece de caer en el llamado «masculino por defecto». En este estudio se analizan diversos juegos en los que se apuesta por la inclusividad y la representación e indagamos cómo las complejidades técnicas pueden ser un lastre a este respecto. A veces, dichos problemas técnicos pueden lastrar la obra e impedir la representación intencionada, pero también son muchos los casos en los que los desarrolladores ofrecen herramientas para una adecuada adaptación a diferentes idiomas (*Neo Cab*, *Temtem*) y los ejemplos en los que el equipo de localización busca formas de evitar tener problemas de género a pesar de las dificultades técnicas (*Outward*). A partir de dichos ejemplos, se presentan diversas pautas de trabajo actuales y sugerencias de cara a mejorar las dinámicas de cara al futuro.

PALABRAS CLAVE

Culturización, Género, Traducción, Videojuegos.

INTRODUCCIÓN

El mercado de los videojuegos ha estado etiquetado, durante mucho tiempo, como un mercado eminentemente masculino, tanto desde el propio desarrollo de videojuegos como a nivel de consumo. Esto acarreó consigo, de forma casi inexorable, el uso del llamado «masculino por defecto»; es decir, que todos los mensajes de menús y el trato a los usuarios suele ser masculino por esa tendencia de pensar que se trata del público mayoritario. Sin embargo, nada más lejos de la realidad y ya desde los inicios de los videojuegos se hizo patente que las consumidoras también tenían interés por estos productos de ocio y, a día de hoy, en países como el nuestro la base de usuarios se aproxima a ser equitativa a nivel de géneros. Todo esto se va plasmando en la inclusividad en los personajes de los juegos y, de forma inevitable, tiene repercusión en la localización de los videojuegos a diferentes idiomas. En el presente estudio vamos a repasar la situación real del consumo de videojuegos en nuestro país y cómo se intenta luchar, desde la publicidad y la localización de los propios videojuegos, por hacer que gente de todos los géneros se sienta bienvenida en esta industria.

1. BREVE REPASO A LA HISTORIA DE LA INDUSTRIA DEL VIDEOJUEGO

Hay cierta disparidad a la hora de determinar cuál fue el origen de los videojuegos. Según Kent (2001), fue Nolan Bushnell quien debería estar considerado como el padre de los videojuegos, aunque no le resta importancia alguna a otros nombres como Steve Russell o Ralph Baer, a los que considera fundamentales para la existencia de esta industria. Otros autores, como Hunter (2000) o Malliet y de Meyer (2005), consideran que el honor de haber creado el primer videojuego recae sobre William Higinbotham. Incluso había discrepancias internas entre Nolan Bushnell y Ralph Baer, que bromeaban sobre el papel que había tenido cada uno (Baer, 1996). Lo cierto, no obstante, es que a la hora de la verdad todos ellos, junto con otros nombres importantes, han sido fundamentales para el nacimiento y desarrollo de la ahora llamada industria del videojuego.

Tal y como comenta Winter (1996), en el año 1948 Thomas T. Goldsmith Jr. y Estle Ray Mann obtuvieron una patente para un juego diseñado para monitor catódico que simulaba un misil que el jugador había de controlar para alcanzar distintos objetivos (presentados de forma arcaica, con trozos de papel pegados a la pantalla, debido a las limitaciones técnicas de la época). También destaca que, en 1952, A. S. Doublas desarrolló un juego de tres en raya para su investigación doctoral sobre interacción entre máquinas y seres humanos, mientras que en 1958 sería el físico estadounidense William Higinbotham el que intentó desarrollar una herramienta divertida para los visitantes del Laboratorio Nacional de Brookhaven. El resultado sería Tennis for Two, un primigenio juego de tenis.

No sería tras estos primeros acercamientos al videojuego cuando entraría en escena Stephen Russel, quien diseñó en 1961, mientras estudiaba en el Massachusetts Institute of Techonology y en colaboración con Martin Graetz y Wayne Wiitanen, un videojuego titulado *Spacewars!*. Unos años después, en 1966, entraría en escena Richard Baer, quien estuvo trabajando en distintos prototipos para crear un juego interactivo en un televisor. Aquel sistema primigenio, que funcionaba mediante la modificación de las señales de vídeo, acabaría siendo adquirido por Magnavox y llegaría al mercado con la marca Odyssey en 1972, un año después de que Nolan Bushnell y Ted Dabney creasen Computer Space, el primer videojuego de corte de salón creativo que funcionaba con monedas. En 1972, Bushnell y Dabney crearían Atari y lanzarían al mercado la consola Atari Pong, logrando tal éxito que Atari se encumbraría como la empresa fundadora de la industria del videojuego.

Tras haberse adentrado el videojuego en el mercado doméstico, el crecimiento de la industria fue exponencial. González Sánchez (2010: 58) comenta que los avances a nivel de hardware fueron enormes, sobre todo en lo que respecta a microprocesadores y chips de memoria. No obstante, antes de explotar en los salones familiares, el gran impulso llegaría de la mano de las máquinas recreativas (2009), con dos títulos que arrasaron entre la población: *Space Invaders* y *Pac-Man* (García Gigante, 2009; Poole, 2000). Tal fue el éxito que en su primer año, Pac-Man

llegaría a vender más de cien mil máquinas recreativas (De Meyer, Malliet y Verbruggen, 2001: 138). Especialmente interesante para el estudio que nos ocupa fue el gran hito que trajo *Pac-Man* consigo, ya que corría el año 1980 y logró atraer al público femenino a los salones recreativos (Herz, 1997: 132). Lo atractivo del juego y la facilidad para resultar inclusivo propiciaría que *Pac-Man* llegase a convertirse en un icono de la cultura popular a nivel mundial.

El éxito de una nueva industria desconocida hasta entonces provocó inexorablemente que muchas compañías intentasen ser las primeras en rentabilizarlo con máquinas diseñadas para el uso doméstico. Sin embargo, el caos que fue aquella época, con 18 plataformas diferentes lanzadas al mercado en menos de una década (Méndez González y Calvo-Ferrer, 2017), provocaría el efecto contrario de sobresaturación del mercado y, con ello, los videojuegos se sumirían en una de sus mayores crisis. No obstante, dicha crisis serviría como revulsivo para regular el mercado y dar pie a una industria renacida a finales de los 80 que supondría el despegue definitivo de las consolas (García Gigante, 2009), en gran medida gracias a Nintendo y Sega, empresas japonesas que recogerían el testigo de Atari para hacerse con las riendas de la industria y marcar el ritmo durante una década. En 1995 aparecería la PlayStation de Sony, convirtiéndose en una lucha entre tres compañías niponas, pero en 2001 Sega abandonaría la fabricación de hardware (limitándose al desarrollo) y Microsoft ocuparía su sitio en el año 2002 con la primera Xbox. La lucha entre Nintendo, Sony y Microsoft se mantiene a día de hoy y, aunque otras empresas intentaron lanzar diversas plataformas para hacer competencia a estos 4 gigantes, ninguna tuvo el éxito necesario para sobrevivir.

2. MARCO ACTUAL DE LA INDUSTRIA

Aunque en determinadas etapas la industria ha tenido un enfoque más centrado en un público masculino adolescente, el gran auge actual de la industria se cimenta sobre todo en el proceso de apertura que siguió en las últimas dos décadas para intentar llegar a todo tipo de públicos. Los factores clave de la situación actual serían los siguientes (Méndez González y Calvo-Ferrer, 2017):

1. Nuevas plataformas. Tal y como comentábamos antes, el mercado de las consolas de sobremesa está copado en la actualidad por tres empresas principales, pero eso no quita que el videojuego no haya encontrado vida propia en otros territorios, ya sean los juegos para ordenador, para navegadores de Internet o para los nuevos dispositivos móviles que han aparecido en los últimos años, tales como smartphones y tablets, que permiten disfrutar de juegos de cada vez más calidad desde la comodidad de dispositivos que lleva todo el mundo encima en su día a día.

2. Nuevos periféricos y accesibilidad. Del mismo modo, la aparición de nuevos controladores y periféricos han propiciado nuevas formas de interacción entre jugador y videojuego que requieren de habilidades mucho más básicas que la tradicional coordinación óculo-manual, posibilitando una experiencia de juego mucho más sencilla y democrática. Por poner un par de ejemplos de la apertura a todo tipo de usuarios y la lucha actual por la inclusividad, Microsoft ha lanzado un periférico adaptativo especial para quienes tengan alguna discapacidad que les dificulte el disfrutar de los videojuegos de la forma tradicional (Fernández, 2018), mientras que Naughty Dog ha creado un completo sistema de opciones en *The Last of Us II* para facilitar el disfrute de los usuarios con discapacidades de tal forma que incluso jugadores ciegos pueden disfrutar de la obra igual que cualquier otro usuario (Pérez, 2020).

3. Mayor número de usuarios potenciales. Todo lo anterior nos lleva inexorablemente a un importante aumento del número de usuarios potenciales gracias a la accesibilidad, al mayor número de dispositivos del día a día capaces de ejecutar videojuegos y, lógicamente, al lanzamiento de cada vez más juegos para diversos tipo de públicos.

4. Surgimiento de distintos tipos de jugadores. Derivado del punto anterior, al aumentar el número de usuarios potenciales se ha producido una variación destacable tanto en la demografía como en las preferencias de juego, de tal modo que el perfil del

usuario de videojuego, más allá de sexo y edad, ha cambiado drásticamente en sus gustos, preferencias y hábitos de consumo de productos de ocio electrónico. Por centrarnos en el mercado español, según los datos de la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2020), en el año 2019 se facturaron en España 1479 millones de euros y se calcularon más de 15 millones de usuarios, una cifra que deja patente la excelente salud que tiene la industria en nuestro país.

5. Mayor número de empresas de videojuegos. Fruto de una mayor diversidad en los gustos de los consumidores ha surgido un mayor número de oportunidades de negocio para empresas de videojuegos, muchas de las cuales constituidas con el objeto de satisfacer la demanda de videojuegos adaptados a las nuevas plataformas. De este modo, pequeñas y medianas empresas sin capacidad (económica, principalmente) para desarrollar grandes títulos para videoconsolas domésticas, pueden desarrollar títulos menos ambiciosos en tamaño y presupuesto para dispositivos móviles, redes sociales o páginas web. Según los datos de la asociación Desarrollo Español de Videojuegos (DEV), tal y como publicaba en su libro blanco (DEV, 2020), en 2019 se vivió un aumento importante del número de empresas de videojuegos en España, que pasó de las 455 de 2018 a 520 en 2019, logrando así su máximo histórico.

6. Disminución de los costes para el usuario. Por una parte, como consecuencia de una ampliación de la oferta y del surgimiento de nuevos modelos de negocio para empresas desarrolladoras, de la reducción de costes en el desarrollo de determinados títulos (gracias también a nuevos modelos de negocio basados en acceso anticipado o en microtransacciones) y, finalmente, a raíz de la posibilidad de eliminación del soporte físico de los videojuegos, el usuario puede evitar hacer la inversión económica en tecnología de antaño para poder acceder al ocio digital.

Todo esto nos lleva a dos ideas básicas: los videojuegos se han convertido en herramientas de amplia difusión a las que gran parte de la población

tiene acceso, con usuarios muy diversificados y con distintos intereses y perfiles; por otro lado, la constatación de que se trata de un sector de negocio que no deja de crecer exponencialmente y cuyo futuro es cada vez más prometedor. No obstante, la viabilidad futura de la industria pasará inexorablemente por la inclusividad de la misma para satisfacer plenamente ya no solo los perfiles actuales de generadores, sino los que puedan seguir surgiendo a medida que evolucione la sociedad.

3. EL PERFIL DE LOS USUARIOS EN ESPAÑA

Como en casi todos los ámbitos, la publicidad juega un papel importante en demostrar la inclusividad de un producto y a la hora de llegar a un público mayoritario. Dentro de eso, y tal como comentábamos, a los videojuegos se los etiquetó siempre como un producto de ocio para un público mayoritariamente masculino, aún a pesar de que títulos como *Pac-Man* sirviesen para acercar a las mujeres a esta industria ya en los años 80. En los últimos años, han sido las voces de la industria que apuntaban a los errores graves que se estaban cometiendo al cerrar la demografía. Por ejemplo, Jill Marshall (2007) comentaba que no tenía sentido repetir los errores de tantos campos tecnológicos y crear un club exclusivo en el que todos los integrantes pensasen igual e intentasen sacar productos idénticos para satisfacer siempre al mismo sector demográfico. Tal es así, que incluso advertía de que si no se tenía cuidado en ese aspecto, se corría el riesgo de que los videojuegos dejasen de ser aptos para todo el mundo. Del mismo modo, Robin Kaminsky (2007) comentaba que se enfocaba mucho la publicidad para varones de entre 18 y 34 años de edad, que era la demografía más importante a nivel de marketing, pero que eso era tener estrechez de miras, ya que los usuarios de videojuegos abarcan a mucha más gente que a ese grupo de edad clásico.

La publicidad, de hecho, ha sido muy relevante en el éxito de los videojuegos y en su asentamiento como sistema de ocio preferido en la actualidad (Méndez González, 2015). Sobre todo, es importante la publicidad para un público generalista, la cual es fundamental para convertirse en un producto de masas (mientras que los aficionados acérrimos tienen formas específicas de informarse mediante prensa especializada, por

ejemplo). Tal y como comentaba la periodista Sara Borondo (en Méndez González, 2015), «la publicidad generalista es muy importante, ya que no todo el mundo consulta medios de comunicación especializados en videojuegos. La televisión sigue siendo importante para captar nuevos públicos».

En ese aspecto, es destacable el papel que jugó Nintendo. Cuando en 2005 Microsoft y Sony presentaron Xbox 360 y PlayStation 3 respectivamente, máquinas de alta definición, potentes, asombrosas técnicamente y con funciones impresionantes a nivel online y como centros multimedia, Nintendo se sacó de la manga Wii , una consola no muy potente pero con un mando muy particular que funcionaba usando giroscopios y sensores de movimiento. Muchos dieron por enterrada a la compañía de Kioto al no ver que su máquina pudiese hacer frente a la competencia, pero en la compañía nipona sabían muy bien lo que se hacían: si el usuario tradicional de videojuegos iba a optar por unas máquinas más potentes, ellos iban a cambiar su enfoque para llegar al público nuevo, ese que esperaba en las sombras a que alguien le tendiese una mano para adentrarse en el mundo del ocio electrónico. Si Wii fue un éxito inmediato de ventas (acabaría su ciclo vital con 102 millones de consolas vendidas, peleando el puesto de quinta consola más vendida de la historia) fue, precisamente, gracias a su nuevo enfoque del mercado y de la publicidad. Atrás quedaban los anuncios crípticos, arriesgados, violentos o de instauración de una imagen, los cuales habían sido la tendencia habitual durante las décadas anteriores de la industria, ya que Nintendo se limitó a centrar sus anuncios en el público, a demostrarle lo que podría hacer y lo bien que podía llegar a pasárselo en el salón de su casa, sin complejidades ni dificultades añadidas. Es lo que se ha dado en llamar anuncios de «estilo de vida», en los que la compañía nipona ha sabido adaptarse a las necesidades de su nuevo público, comprendiendo sus necesidades e intereses y traduciéndolos en juegos que, posteriormente, les llegarían a un público que estaba deseoso de tener esas experiencias diferentes y más acordes a sus intereses. Siguiendo con la opinión de Marshall que detallamos antes, Nintendo abrió el club a todo el mundo y demostró, tanto en la publicidad como en sus juegos, que había productos para todos los gustos.

Esa publicidad inclusiva presentaba estampas humanas, sencillas y agradables. Mensajes que el gran público, ajeno al mercado de los videojuegos, puede comprender, aceptar y abrazar como propios. Nintendo presentaba su producto de forma directa y fácilmente comprensible por todos los usuarios de cualquier rincón del planeta, independientemente de su condición cultural, posición social o situación familiar. Pero no solo eso, sino que además supieron adaptarse a las particularidades de cada mercado para acercar el producto lo más posible a cada público diferente; por ejemplo, usando a caras famosas para que el público pudiese reconocerlas, con hombres y mujeres de todas las edades. Esta nueva forma de comprender los videojuegos que aportó Nintendo, pese al escepticismo inicial del sector, provocó un giro radical de todo el mercado y que tanto Microsoft (con Kinect) como Sony (con Move) intentasen emular ese éxito desarrollando productos para un público menos habitual y adaptando su publicidad a ser más inclusiva para acoger a todo tipo de usuarios.

Llegamos así a la actualidad de un sector multimillonario cuyo perfil histórico era el de hombres jóvenes, de entre 12 y 34 años, y que ahora se ha abierto ya definitivamente a todo tipo de públicos. En España, sin ir más lejos, los datos oficiales de AEVI (2019) demuestran que en torno a unos 15 millones de personas son consumidoras de videojuegos en España. De esa cifra, el 58 % son hombres (8,8 millones) y el 42 % son mujeres (42 %). También es destacable el hecho de que las franjas etarias se han ampliado y el público mayoritario se encuentra ahora entre los 6 y los 44 años. Cierto es que, con el paso de los años, el porcentaje de gente jugadora va decreciendo, pero las cifras siguen siendo muy elevadas: el 75 % de los niños de entre 6 y 10 años juegan actualmente a videojuegos, una cifra que va decayendo poco a poco hasta el 49 % de jugadores en la franja de edad de entre 25 y 34 años, mientras que el 37 % de la gente entre 35 y 44 años también siguen jugando. Entre los 45 y los 64 años, la cifra cae al 19 %, pero sigue observándose un aumento importante con respecto a otros años.

A efectos prácticos, se podría decir que se vive un equilibrio en el mercado, con cada vez un porcentaje mayor de mujeres jugadoras. Esto tanto se refleja como es una consecuencia de la representación en los

videojuegos. Según Buzz Bing (2020), estos serían los datos de los últimos años:

Tabla 1. Datos sobre el género de los personajes protagonistas

Año	Protagonista femenina	Protagonista masculino	Género seleccionable	Ambiguo	N. D.
2016	10,9 %	29,5 %	32,6 %	7,2 %	19,8 %
2017	15,1 %	27,1 %	38,3 %	6,5 %	13 %
2018	10,0 %	32,0 %	36,5 %	3,3 %	18,2 %
2019	10,2 %	36,3 %	39,5 %	7,9 %	6,1 %
2020	9,2 %	26,5 %	47,6 %	8,1 %	8,6 %

Como se puede observar, la mayor apuesta por parte de los estudios es la de que los usuarios puedan elegir el género de su personaje, de tal modo que todos los jugadores y jugadoras tengan facilidad para sentirse identificados con el personaje que les acompañará durante su aventura. Del mismo modo, la dominancia de personajes protagonistas masculinos parece ser cada vez menor (a pesar del repunte de 2019) y, aunque la tasa de protagonistas femeninas parece haber decaído un poco en 2020, a efectos prácticos el 56,8 % de los juegos permiten a las mujeres disfrutar de una protagonista femenina, siendo esa suma total la cifra más alta de la historia de los videojuegos hasta la fecha.

4. INCLUSIVIDAD Y REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE LA LOCALIZACIÓN DE VIDEOJUEGOS

Con los avances tecnológicos y la evolución que fueron sufriendo los videojuegos a lo largo de los años, los intentos académicos de definir lo que es un videojuego también fueron evolucionando y, en lo que llevamos de siglo, autores como Pelegrina y Tejeiro (2003), Marquès Graells (2000, 2001), Frasca (2001), Escribano (2013), Moreno Cantano (2019) o Rodríguez (2002) han destacado que el vínculo narrativo entre videojuego y jugador, así como la interacción existente entre ellos. Algunas definiciones empiezan a tener en cuenta la evolución en el diseño de los videojuegos y la sofisticación de los elementos presentes en las

producciones videolúdicas (Gros, 2008: 13-15), siendo una de las definiciones con más calado la que ofrecía Newman (2005: 11), ya que es la que mejor abarca los cinco pilares básicos de todo videojuego: gráficos, sonido, interfaz, jugabilidad e historia. Precisamente, la definición de Newman destaca elementos que no se limitan a aspectos meramente tecnológicos o informáticos, ya que ahora el usuario es una pieza activa y no un mero espectador pasivo (Méndez González, 2015: 312). Desde el momento en que empezó a cobrar relevancia la historia y la percepción que pueda tener el jugador de la misma, los videojuegos dieron un importante paso adelante para recrear culturas, ideologías y situaciones de la vida real, plasmando de forma virtual entornos del día a día, introduciendo elementos icónicos y sonoros de diversa índole que se transmiten a través de más canales que otras producciones audiovisuales similares, ya que involucran el canal sonoro, el canal visual y el canal sensitivo a través del control que tiene el usuario del personaje (Botella y Méndez, 2020). A mayores, entra la plasmación de diversos elementos culturales intrínsecos a los creadores de cada producto, con unos mensajes que se transmiten a través de todas sus capas semiótica (Trabattoni, 2014; Maietti, 2004).

Es ahí donde entra la importancia del concepto de localización de videojuegos, el cual también ha ido evolucionando con los años. Chandler (2005: 12) nos presenta una de las definiciones más exiguas al afirmar que «localization is the process of translating the game into other languages». Quah (2006: 19) da un paso más y ofrece una definición más completa y aproximada a las necesidades reales de la localización al definirla como «the process of changing the documentation of a product, a product itself or the delivery of services so that they are appropriate and acceptable to the target society and culture». En esa misma línea nos encontramos a Dunne (2006: 4), quien también considera que localizar es «the processes by which digital content and products developed in one locale (defined in terms of geographical area, language and culture) are adapted for sale and use in another locale». También Lommel (2007: 11) destaca que «localization is the process of modifying products or services to account for differences in distinct markets». En general, hay

abundante literatura sobre el concepto de localización aplicada a la industria del videojuego (Méndez González 2015, 2017; Calvo-Ferrer 2012; Chandler 2005; Dunne 2006; Gros Salvat 2008; Lepre 2015; O'Hagan y Chandler 2016; O'Hagan 2009, 2015; Seljan y Katalinić 2017; Yuste Frías 2012, 2014; entre muchos otros), pero todas acaban girando, en mayor o menos medida, en torno al concepto de que la localización es un proceso que abarca prácticamente todos los aspectos que componen un videojuego y los participantes en dicho proceso se encargan de dar forma al mundo que recibirán los jugadores, dándole al texto matices determinados según la lengua, la cultura, el momento y el lugar del contexto comunicativo del videojuego editado en cada cultura de llegada (Yuste Frías, 2012).

Dentro de eso, son diversas las dinámicas que se pueden dar desde la localización a la hora de traducir un videojuego, con herramientas específicas para facilitar la labor del equipo de localización para que el texto se adapte a la perfección al contexto en cada situación, del mismo modo que se puede ayudar a que sea más inclusivo incluso cuando, en ocasiones, el código del juego no facilita la labor de la inclusividad.

4.1. Juegos con personajes de género definido

La traducción de diálogos, ya sea para subtítulos, cuadros de texto o doblaje, es sobre todo un proceso creativo que, si se hace bien, puede ayudar positivamente al calado del juego en el mercado receptor y, si no se está a la altura, puede provocar que el producto no llegue a convencer o que se hable más de la localización que de la historia que se intenta contar. Es de vital importancia que todo diálogo (que es un recurso narrativo importante) convenza a los usuarios y cumpla sus expectativas, pero en muchas ocasiones se procede a la localización del juego cuando este aún está en pleno proceso de desarrollo, lo cual supone que los traductores tienen que hacer frente a un gran número de problemas tales como el número o el género de los personajes involucrados, una respuesta que, en muchos casos, solo la conoce el cliente. En este aspecto, como es lógico, es muy importante que los desarrolladores aporten la máxima información posible y que indiquen quién habla, a quién le habla y qué está pasando en cada momento. Esto no es algo que ocurra

siempre (muchas veces por desconocimiento, pero también porque puede haber problemas de código o que los textos estén mal etiquetados y tengan asignados los personajes que no les corresponden), lo normal es que los profesionales de la localización cuenten con estrategias para evitar problemas de género o número debido a la ausencia de contexto (de hecho, son los más habituales y los más llamativos desde el punto de vista de los jugadores).

Aunque los profesionales de la localización ya están tan acostumbrados a estas problemáticas que ya intentan neutralizar de base todos los diálogos para evitar problemas ulteriores, a veces la naturalidad se puede resentir y suele ser el último recurso para cuando no se encuentran pistas en el propio texto. Esas pistas pueden ser útiles para, por ejemplo, intentar discernir si un «you» hace referencia a una persona o a varias; una opción es buscar entre los textos cercanos para ver si se encuentra algún «yourself» o «yourselves» que esclarezca el tema del número. También se puede analizar el contexto del juego para ver si hay detalles que ayuden a determinar la posible cantidad de personas a las que se está hablando. Por ejemplo, si los protagonistas son siempre un grupo y por tanto tiene sentido hablar siempre en plural al referirse al personaje del jugador; o, si en un juego militar se gritan órdenes, lo normal es que suelan estar dirigidas a un pelotón. Obviamente, en casos en los que la ambigüedad sea tan drástica que no haya forma de solventarla, lo recomendable es pedir ayuda al cliente para aclarar el contexto de cada situación (aunque no se puede abusar de este recurso, ya que demasiadas preguntas pueden saturar a los clientes).

El problema del género se debe afrontar de un modo similar al del número que acabamos de comentar. Aunque en un primer momento no se vea claro el sexo del personaje que habla o de su interlocutor, puede que haya pistas en el propio contexto que nos lo haga entrever, tales como el uso de «he» o «she», «his» o «her», etcétera; o analizar el contexto para ver si, por ejemplo, todas las integrantes de un club son chicas y, por tanto, hay que tratar a todas las personajes en femenino. Al igual que antes, siempre queda la opción de pedir al cliente ayuda para solucionar las problemáticas imposibles de solventar. Sobre todo, cuando se trabaja con personajes no binarios o de género desconocido. Desde el

inglés medieval (aunque cayó en desuso pero se ha vuelto a recuperar en los últimos años), el inglés usa la fórmula «they» para referirse a gente desconocida sobre la que no se quiere formular una hipótesis de género y mostrar respeto a algo que se desconoce, del mismo modo que también se usa para hace referencia a gente de género no binario. Conocer esta información de antemano es importante para evitar incurrir en errores de género y número en la localización a otros idiomas.

4.2. Juegos con variables de género

A día de hoy, tal y como veíamos antes, casi la mitad de los juegos que se lanzan al mercado dan a elegir entre un protagonista masculino o femenino (como ocurre en las últimas entregas de *Assassin's Creed*) o, incluso, permite a los jugadores crear sus propios personajes a través de profundos editores en los que, entre otras cosas, se puede determinar el género (sobre todo masculino y femenino, pero cada vez más también la opción no binaria). En estos casos (habituales en los juegos de rol, como podría ser el caso de *Baldur's Gate III* o *TemTem*), lo normal es que los desarrolladores tengan en cuenta la necesidad de hacer duplicados de género de las frases para facilitar la naturalidad de los diálogos según el género de los personajes involucrados en la conversación. Dichos duplicados podrían basarse en escribir la frase varias veces, una por género, o bien pueden ofrecerse macros especiales para usarlas en todas las palabras susceptibles de cambio de género para que el código las interprete y seleccione la opción más adecuada para cada caso. Por ejemplo, el código del juego entiende que [*m_maincharacter*] van a ser solo los sustantivos masculinos y [*f_maincharacter*] solo los sustantivos femeninos. Otro tipo de macro bastante habitual es la tendría una forma similar a {P:masculino|femenino|no binario} (hay distintas variaciones de este formato, según el código del juego), de tal modo que una frase podría tener este aspecto:

Tabla 2. Ejemplo de frases con variables de género

Eres muy {P:guapo;guapa;guape}. Me fascina lo {P:listo;lista;liste} que eres.
Si no fuera por {FF#este hombre|esta mujer|este persone}, estaríais {FF#acabados|acabadas|acabades}.

4.3. Juegos sin variables de género

Por desgracia, hay casos en los que el código del juego no acepta estos duplicados o el uso de variables de género y, en muchos casos, la industria del videojuego ha optado habitualmente por el llamado «masculino por defecto», es decir, recurrir a hacer referencia siempre en masculino al personaje de los jugadores, sin duda derivado de la ya demostrada errónea concepción de que es una industria eminentemente masculina y lastrando esa inclusividad por la que tanto se ha luchado.

Es ahí donde los profesionales de la localización puede intentar subsanar las limitaciones técnicas para intentar suavizar un poco el efecto que pueda tener sobre los jugadores de todos los géneros el hecho de que a nivel de código no se puedan hacer los duplicados necesarios. Por ejemplo, en *Outward* el jugador puede hacerse un personaje masculino o femenino y se observa que se aplicó una dinámica de neutralizar al máximo los diálogos para que se adaptasen a todas las posibilidades de personaje. Por ejemplo, un título que puede recibir el personaje de los jugadores es el de «Champion of Elatt», el cual se puede observar que fue neutralizado a «adalid», que es un término neutro que no requiere marcas de género. Veamos ejemplos de su uso:

Tabla 3. Ejemplos para evitar el género

Inglés	**Español**
Welcome, Champion.	Saludos, adalid.
Perhaps I should call you the champion of Cierzo, now!	¡Creo que habría que empezar a llamarte «adalid de Cierzo»!
The latest Champion of the Holy Mission!	¡La nueva cara entre los adalides de la Sagrada Misión!

Otro ejemplo sería el del pueblo de los gigantes, que suelen menospreciar a los humanos (raza a la que pertenecen los jugadores) usando términos como «human», «little human», «small human» y similares para

dejar patente que los consideran de un estatus inferior. En el primer caso, suele procederse a la omisión del vocativo, mientras que en el resto se crearon nuevas muletillas para transmitir el mismo mensaje pero de una manera más neutra. Como algunos de los gigantes tienen problemas para crear frases enteras y con sentido, el uso de estas muletillas modificadas no resulta forzado ni excesivo, puesto que resulta creíble dentro del contexto.

Tabla 4. Ejemplos del habla de los gigantes

Inglés	Español
Haloo, there, small human!	¡Hooola, personita humana!
You are an exceptional warrior, human.	Tienes una gran destreza en combate.
May you stay safe and grow strong, friendly human.	Ojalá estés a salvo y te vuelvas más fuerte, camarada.

Nótese además cómo en el segundo ejemplo, aparte de la omisión de «human», se evita el uso de «guerrero/a» al darle una vuelta a la frase para destacar la «destreza en combate» y evitar así marcas de género pero sin sacrificar el mensaje fundamental.

Esta dinámica se observa también en otros términos comunes como «friend» o incluso en la adjetivación. Por ejemplo, en un momento al principio del juego, al personaje principal le dicen que está «vivo» o «viva», pero el subtítulo pone «¡No has muerto!», en una vuelta al texto que sigue quedando natural y pasa desapercibida pero, al mismo tiempo, funciona en todos los casos y fomenta la inclusividad para que todos los posibles jugadores se sientan parte de la experiencia.

5. CONCLUSIONES

Los videojuegos son un producto de ocio electrónico que está pensado, por su propia concepción de ocio, para que todo el mundo pueda disfrutarlos. Los datos nos muestran que en países como España hay millones de jugadoras que no se sentían especialmente representadas por los protagonistas de los videojuegos o que se sentían desplazadas por la om-

nipresencia del masculino por defecto, pero eso es algo que, afortunadamente, va cayendo en el olvido y hay abundancia de personajes de todo tipo y juegos para toda clase de jugadores, lo cual ha permitido que los videojuegos diesen un importante salto cualitativo y cuantitativo a nivel de mercado, de tal forma que ahora apelan a todo el mundo y hay juegos para todos los nichos de mercado posibles. Es importante, eso sí, que durante el proceso de localización se mantenga esa inclusividad en todo momento y que se aprovechen las herramientas que ofrecen los estudios o, de no tener acceso a estas, que se busquen formas de neutralizar el texto o de minimizar los efectos del mismo para facilitar que todo el mundo pueda sentirse identificado con un juego. Solo así se conseguirá un entorno inclusivo en el que todo el mundo pueda sentirse a gusto y disfrutar plenamente de su afición favorita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEVI (2020). La industria del videojuego en España. Anuario 2019. Recuperado de https://bit.ly/2MhXbMQ

Baer, R. (1996). Who Did It First?. Recuperado de www.pong-story.com/inventor.htm

Botella Tejera, C. y Méndez González, R. (2020). Una aproximación al intertexto videolúdico. El caso de Leisure Suit Larry. Hikma, 19 (1), 9-41.

Buzz Bing (2020). Female Protagonists. Recuperado de https://bit.ly/30A02xN

Calvo Ferrer, J. R. (2012). Videojuegos y aprendizaje de segundas lenguas: análisis del videojuego The Conference Interpreter para la mejora de la competencia terminológica [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

Chandler, H. (2005). The Game Localization Handbook. Massachusetts: Charles River Media Inc.

De Meyer, G., Malliet, S. y Verbruggen, D. (2001). Videogame lexicon. Diegem: Kluwer.

DEV (2020). Libro blanco del desarrollo español de videojuegos 2019. Recuperado de https://bit.ly/36rOUwR

Dunne, K. (2006). Perspectives in Localization. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins.

Escribano, F. (2013). El videojuego como herramienta para la pedagogía artistic. Creatividad e innovación [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, Y. (2018). Microsoft lanza un nuevo mando modular adaptado para quienes no lo tienen tan fácil como tú para jugar Xataka. Recupeardo de https://bit.ly/39yXJaf

Frasca, G. (2001). Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate. Georgia: Georgia Institute of Technology.

García Gigante, B. (2009). Videojuegos: Medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

González Sánchez, J. L. (2010). Jugabilidad. Caracterización de la experiencia del jugador en videojuegos [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Gros, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje. Barcelona: Editorial Graó.

Herz, J.C. (1997). Joystick nation: How videogames gobbled our money, won our hearts and rewired our minds. Londres: Abacus.

Hunter, W. (2000). The History of Video Games: From 'Pong' to 'Pac-Man. Designboom. Recuperado de www.designboom.com/eng/education/pong.html

Kaminsky, R. (2007). In-Game Advertising: Enabling Madison Avenue to Reach the Coveted 18-34 Year Old Target Market. Recuperado de https://bit.ly/2MmW2DV

Kent, S. L. (2001). The Ultimate History of Video Games. Nueva York: Three Rivers Press.

Lepre, O. (2015). The translation of humor in video games: a case study [Tesis doctoral]. University College London.

Lommel, A. y Ray, R. (2007). LISA Globalization Industry Primer. Romainmótier: LISA.

Maietti, M. (2004). Semiotica dei videogiochi. Milano: Unicopli.

Malliet, S. y de Meyer, G. (2005). The History of the Video Game. En J. Raessens y J. Golsdtein (Eds.), Handbook of Computer Game Studies, 23-45. Cambridge: The MIT Press.

Marquès Graells, P. (2001). Los videojuegos: las claves del éxito. Recuperado de https://bit.ly/3tfFi1R.

Marshall, J. (2007). How to attract and keep more women in casual Games. Casual Connect Magazine, Summer 2007, 15.

Méndez González, R. (2015). Localización de videojuegos: Fundamentos traductológicos innovadores para nuevas prácticas profesionales. Vigo: Servizo de Publicacións Universidade de Vigo.

Méndez González, R. y Calvo Ferrer, J. R. (2017). Videojuegos y [para]traducción: aproximación a la práctica localizadora. Granada: Editorial Comares.

Moreno Cantano, A. C. (2019). Las emociones geométricas en Freedom Bridge. Start Videojuegos. Recuperado de https://bit.ly/36nXb4X

Newman, J. (2005). Videogames. Oxon: Routledge.

O'hagan, M. y Chandler, H. (2016). Game localization research and translation studies: Translation Studies and other disciplines. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

O'hagan, M. (2009). Putting Pleasure First: Localizing Japanese Video Games. TTR: traduction, terminologie, redaction, 22, 147-165.

O'hagan, M. (2015). Game localisation as software-mediated cultural experience: Shedding light on the changing role of translation in intercultural communication in the digital age. Multilingua, 34 (6), 747-772.

Pelegrina Del Río, M. y Tejeiro Salguero, R. (2003). Los videojuegos: qué son y cómo nos afectan. Barcelona: Ariel.

Pérez, C. (2020) The Last of Us 2: La emotiva reacción de un jugador ciego a las opciones de accesibilidad. Vandal. Recuperado de https://bit.ly/3j45wjt

Poole, S. (2000). Trigger Happy: the inner life of videogames. London: Fourth Estate.

Quah, C. K. (2006). Translation and Technology. Hampshire: Plagrave McMillan.

Rodríguez, E. (2002). Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos. Madrid: FAD.

Seljan, S. y Katalinić, J. (2017). Integrating Localization into a Video Game. INFuture2017: Integrating ICT in Society. Zagreb: Department of Information and Communication Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb.

Trabattoni, M. (2014). Shenmue: Una sfida semiótica. Milán: Edizioni Unicopli.

Winter, D. (1996). Welcome to Pong: The Site of the First Video Game. Recuperado de www.pong-story.com/intro.htm

Yuste Frías, J. (2012). Fun for All 1: Videojuegos y paratraducción. Recuperado de https://bit.ly/3crp8N9

Yuste Frías, J. (2014). Traducción y paratraducción en la localización de videojuegos. Scientia Traductionis, 15, 61-76.

VIOLENCIA DE GÉNERO

VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: SUS MITOS. PERSPECTIVAS FEMINISTAS DE GÉNERO Y VIOLENCIA

DRA. NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ
Campus of International Excellence CEI, Patrimonio (University of Almería)

RESUMEN

La violencia contra las mujeres es un fenómeno social que no tiene fronteras, afecta a un gran colectivo de personas y tiene consecuencias que se comenzaron a evaluar de manera más seria hace apenas un par de décadas aproximadamente. Hoy día, desgraciadamente, este tema sigue siendo de rigurosa actualidad y contra el que se toman diversas medidas para intentar lograr su erradicación.
En este estudio se ha considerado toda la información que implica la violencia que se ejerce contra la mujer, así como también los diversos estudios de carácter psicológico que ofrecen un análisis del agresor y/o de la víctima. Además, se ofrece la visión de la realidad actual de este tipo de violencia así como también las perspectivas feministas que en cuanto al género y la violencia encontramos en este contexto.

PALABRAS CLAVE

Violencia contra las mujeres, Género, Machismo, Mitos, Maltratador.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia contra las mujeres es, sin la menor duda, uno los problemas sociales de mayor envergadura. Ningún país está libre de él y todo se debe a que en cualquier lugar del mundo la distribución tradicional de los roles masculinos y femeninos ha sido la misma a través de los siglos. A la mujer se le asignó hace mucho el papel social de la reproducción y se le destinó al espacio privado como lugar en el que le correspondería estar de por vida. Por suerte, los tiempos van cambiando y con ello la mentalidad, aunque son muchas las personas, especialmente varones, los que no aceptan esta idea de sociedad moderna y se niegan a seguir el camino de la igualdad social.

La violencia contra las mujeres, en todas sus diversas formas y grados, supone una total violación de los derechos humanos. Se ha convertido en un problema público muy extendido entendiéndose además como la violación de los derechos humanos más frecuente. Este tipo de violencia está presente en todas las sociedades del mundo, sea cual sea su sistema político o económico. No sabe de culturas, clases sociales ni etnias y, además, tiene dos caras: es particular y también universal porque a lo largo de la geografía mundial y de las distintas culturas persiste por doquier la violencia contra las mujeres, ambas pertenecen a una misma realidad. Se puede manifestar de muchas maneras distintas y tiene lugar, desgraciadamente, en numerosos espacios, pero tiene una raíz común que es la discriminación universal que sufren las mujeres por el mero hecho de serlo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo de investigación son los siguientes: crear conciencia social en torno a la violación de los derechos humanos de las mujeres y sus consecuencias. En segunda instancia, se pretende presentar las características más comunes, los mitos que envuelven a este tipo de violencia por razón de su sexo, así como también los rasgos comunes que poseen los maltratadores que agreden a las mujeres. Por último, el tercer objetivo es el de introducir cierta información acerca de las perspectivas feministas en torno al género y la violencia.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada aquí es cualitativa de enfoque narrativo-crítico. Se pretende ofrecer una visión detallada acerca de la violencia contra las mujeres y todo aquello que engloba. Cabe destacar que la metodología empleada en esta investigación no habría alcanzado el objetivo principal que se propone que no es otro que el de presentar esta labor desde un punto de vista meramente feminista. Las feministas han desarrollado una posición que se encuentra con la visión dominante tradicional en la metodología y como aseguran Beiras, Cantera y Casasanta, "los métodos feministas son parte de un movimiento más amplio que reta el método científico y la idea y posibilidad de la existencia de un observador objetivo e imparcial y de una verdad universal acerca de la realidad" (Esther Vicente, 2017), y se señala que no existe meramente un único método feminista sino diversas perspectivas de distintos métodos.

4. DISCUSION

4.1. Violencia contra las mujeres

Según María de Lujan[117], en su tesis «Violencia contra las mujeres y alguien más…», no existe una causa única que explique la violencia contra las mujeres, así lo han explicado las investigaciones realizadas desde el feminismo, la criminología, los derechos humanos, la sociología o la salud pública. Se llega a la conclusión de que es la conjunción de diversos factores específicos, de las desigualdades de poder en los distintos ámbitos: individual, grupal, nacional y mundial. Ella insiste en que un factor causal importante son las desigualdades económicas, que crean o exacerban las condiciones propicias para que se desarrolle la violencia contra las mujeres:

> A causa de ello muchas mujeres en distintos países son discriminadas en determinadas esferas tales como el acceso a empleos, los ingresos y el acceso a otros recursos económicos. Sin independencia económica se

[117] Maria de Lujan Piatti presenta su tesis en el año 2013 por la facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política.

> reduce la capacidad de las mujeres para actuar y tomar decisiones incrementando su vulnerabilidad para sufrir violencia. Pueden sufrir explotación económica dentro de la relación de pareja o la familia.[118] Es de destacar que la violencia contra las mujeres funciona como medio de control para mantener la autoridad de los varones y para castigar a la mujer por transgredir las normas sociales que rigen los roles de familia o la sexualidad femenina. La violencia no solo es individual, sino que se refuerza a través del control y la punición, y las normas de género vigentes. Además, la violencia contra las mujeres surge cuando los varones perciben que se desafía su masculinidad. (Lorente Acosta, 1999: 94-95)

Podríamos decir que a nivel mundial se constatan desigualdades que favorecen la violencia contra las mujeres, como lo son las inequidades en la distribución de la riqueza y la existencia de privilegios sociales o también, en la explotación de mujeres en trabajos poco regulados. Además, cabe señalar que cada vez son más los vínculos entre la violencia y el SIDA y se demuestra que las mujeres infectadas con el virus tienen mayor probabilidad de haber sufrido violencia y las que la han sufrido corren un riesgo mayor de infectarse con el VIH.

En cuanto a nivel nacional e internacional el uso de la fuerza para resolver controversias políticas o económicas genera la violencia contra las mujeres, como pueden ser los casos de violaciones en los conflictos armados, dónde esto se convierte en un instrumento de guerra que, en algunos casos, se ha utilizado para controlar la sexualidad e incluso la reproducción de las mujeres.

Cada vez que se ejerce violencia contra las mujeres se están violando sus derechos humanos y cuando éstos son quebrantados se les impide alcanzar el más alto nivel posible de salud física y mental, así como también tener acceso a la educación, al trabajo, a la vivienda y a la participación en la vida pública. Si existe violencia se perpetúa la subordinación de las mujeres y conlleva la distribución desigual del poder entre las mujeres y los varones:

---

[118] Asamblea General de las Naciones Unidas. Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer, op. cit., págs. 32 y 36-38.

> El reconocimiento de que la violencia contra las mujeres es una cuestión de derechos humanos exige que todas las esferas a nivel estatal e internacional aúnen sus esfuerzos para desarrollar políticas de prevención y eliminación de la violencia contra ellas, ya que esta impide que las mujeres contribuyan al desarrollo y se beneficien de él porque se limitan su capacidad de acción, en particular en los sectores de la justicia penal, la salud, el desarrollo y la consolidación de la paz y de la seguridad. (Instituto de la Mujer, 2013: 23)

Wendy S. Hesford,[119] profesora en la Universidad de Ohio, reconoce este tipo de violencia como una gran amenaza de los derechos humanos en su capítulo «Global Sex Work, Victim Identities, and Cybersexualities» en el libro titulado *Documenting Gendered Violence.* Ella expone que la victimización sexual revela la hegemonía en el discurso de indidividualismo liberal de los derechos humanos de las mujeres basados en un tipo de noción de moralidad y sexualidad. La escena de la victimización femenina sexual es un componente central de los derechos humanos de las mujeres y su enfoque en la violencia contra las mujeres, especialmente el tráfico de mujeres y niñas en el trabajo sexual.

La violencia contra las mujeres se convirtió en un asunto importante para los movimientos sociales trasnacionales a inicios de 1980 y ganó relevancia en los asuntos de los derechos humanos en el año 1985, cuando llegó a ser objeto de una actividad de las Naciones Unidas (UN). En 1983, Charlotte Bunch[120] y la socióloga y feminista Kathleen Barry, organizaron un taller feminista global contra el tráfico de mujeres, que situaba la exclavitud sexual en un debate más amplio sobre los derechos humanos de las mujeres:

---

[119] Sus intereses de investigación y docencia incluyen teoría retórica moderna y contemporánea, estudios de escritura, estudios de derechos humanos, cultura visual y estudios feministas transnacionales.

[120] Charlotte Bunch (nacida el 13 de octubre de 1944) es una autora feminista estadounidense y organizadora de movimientos por los derechos de las mujeres y los derechos humanos. Bunch es actualmente la directora fundadora y erudita senior en el Centro para el Liderazgo Global de las Mujeres en la Universidad de Rutgers en New Brunswick, Nueva Jersey. También es una profesora distinguida en el Departamento de Estudios de Género y Mujer en Rutgers.

> Violence against women was also a central part of the platform at the UN Conference on women in Bejiing in 1995. But the danger of restricting such varied practices as battering, incest, rape, and female genital mutilation to single category, violence against women, or collapsing trafficking and prostitution is that such representations fail to account for the different ways in which women and activists interpret and resist these practices in different regions of the world. (Hesford, 2015: 108)

Según Sally Engle Merry en *Gender Violence: a Cultural Perspective*, la violencia de género se convirtió en un asunto global feminista interpretado como una violación de los derechos humanos de las mujeres. El feminismo global, a veces, alude a ideas más antiguas de intervención y salvación que son reminiscientes del trabajo misionero. Por otro lado, también proporciona ideas de reforma y transformación de jerarquías de género: «Some scholars prefer the term «transnational feminism» to «global feminism» since it emphasizes the circulation of ideas and ractises across national borders rather than the movement of a set of ideas generated by the global north to the periphery of the global south» (Naples, 2002: 6; Merry, 2009: 26).

Tal y como afirma Merry en «Gender Violence: a cultural perspective», definir la violencia de género como una violación a los derechos humanos es relativamente un nuevo enfoque al problema. A finales de 1980 y a inicio de los 90, el movimiento social feminista global trabajaba para introducir esta idea a la comunidad de los derechos humanos y al comienzo del siglo veintiuno tuvo gran éxito al establecer el derecho a la protección de la violencia de género como una dimensión de los derechos humanos.

Los movimientos anti-violación comenzaron en Hong Kong y Fiji a finales de los 80 y primeros de los 90 y los activistas norteamericanos desarrollaron también movimientos anti-violación al mismo tiempo. Además, la defensa de las mujeres que mataban a sus maltratadores también llegó a ser un grito consolidado en Estados Unidos y otras partes del mundo.

A finales de los 80 y primeros de los 90, los movimientos feministas en Europa, Estados Unidos, Australia (Silard 1994), Argentina (Oller 1994), Brasil (Thomas 1994), India (Bush 1992), las Islas Vírgenes

(Morrow 1994) y algunas otras partes del mundo, desarrollaron estrategias para proteger a las mujeres de la violencia en casa por medio de refugios, grupos de apoyo a las víctimas y criminalización del maltrato.

La cuarta conferencia mundial de las mujeres en Beijing en 1995 nombró claramente la violencia contra las mujeres, un acto de violación de los derechos humanos y libertades fundamentales. Su documento final, «Plataforma para la acción» definía la violencia contra las mujeres ampliamente como:

> «any act of gender-based violence that results in, or is likely to result in, physical, sexual or psychological harm or suffering to women, including threats of such acts, coercion or arbitrary deprivation of liberty, wether occurring in public or private life. It includes gender-based violence in the family, the community, or perpetrated by the state, including acts of violence and sexual abuse during armed conflict, forced sterilization and abortion, and female infanticide». (Merry, 2009: 80)

Declarando protección de la violencia para las mujeres y niñas como un derecho humano universal la conferencia articuló una expansión de los derechos humanos, declarando la Plataforma: "violence against women both violates and impairs or nullifies the enjoyment by women of their own human rights and fundamental freedoms in the case of violence against women is a matter of concern to all States and should be addressed" (Platform for Action, sec. D, 112).

En el año 2003, la división de la Amnistía Internacional era una de las organizaciones de los derechos humanos más antiguas y establecidas. Esta inició una campaña contra la violencia contra las mujeres, usando un marco de los derechos humanos[121] .

Como la antropóloga Sheila Dauer, directora de Amnestía Internacional del Programa de mujeres de los Estados Unidos, dice: «By providing the global human rights framework for the struggle, Amnesty International will show how international human rights standards cut across national boundaries, cultures and religions and how we can hold governments accountable to meet their obligations to protect women and girls from

[121] (www.amnestyusa.org/stopviolence/).

violence regardless of who commits it or where it is commited».[122] La violencia es, por tanto, casi entendida como una institución social y las mujeres son «las víctimas principales de esta violencia sistémica y extendida por medio de violaciones, ataques sexuales, prostitución, pornografía, explotación sexual, maltrato a la esposa y hostigamiento sexual» (Stanley, Teays y Purdy, 1998). Además, las culturas añaden su propia forma de violencia tales como la dote de muerte y mutilación genital sí como también el desproporcionado número de abortos de fetos femeninos y el rechazo de niñas bebés.

Tal y como afirma Blodgett-Ford (1993: 510) «una de las características distintiva de la violencia dirigida a las mujeres es que esta tiende, al contrario que la violencia hacia los hombres, a venir precisamente de varones que ellas conocen». Las suposiciones sexistas claramente juegan un papel en la explotación masiva de mujeres como prostitutas: «el elemento específicamente sexual en las relaciones de género viene primeramente de la pornografía, especialmente la pornografía sádica. Ambos, la producción de tales materiales y su consumo desproporcionado por los hombres reefuerza y también promueve las actitudes hacia las mujeres que alimentan dichas prácticas» (French, 1998: 2).

> Violence against women is a particularly insidious crime against humanity. It is pervasive, appearing as frequently in the houses of the rich as in those of the poor. Furthermore, neither age nor physical attributes protect women from violation such as rape, battering, or prostitution [...] Responsibility for violence against women is diminished by blaming women for their predicaments. Women are raped because they are in the wrong place, wearing the wrong clothes, or behaving the wrong way. Battered women should have left their partners, no matters what their circumstances. Prostitutes get what they deserve because they are selling sex and seen as willing participants (1998: 2-3).

Estas perspectivas son el resultado de un doble estándar. Tanto la opinión pública como la ley sostienen que las víctimas de ataques sexuales y maltrato a manos del esposo (spouse-battering) deberían haber previsto el daño y haberlo evitado, algo que no se espera de aquellas víctimas

[122] (http://takeaction.amnestyusa.org/Newsletter/?nlid=20&nlaid=81).

de robos, peleas y robo de vehículos, por ejemplo. Nadie debería evadir la responsabilidad para erradicar este tipo de violencia. Todos tendríamos que informarnos sobre los derechos humanos, incluyendo este y todos debemos hablar sin miedo y en contra de estos abusos.

Catharine A. Mackinnon,[123] profesora de derecho en la Universidad de Michigan, expone en su capítulo «Rape, Genocide, and Women's Human Rights» que: «los derechos humanos no han sido los derechos de las mujeres, ni en teoría ni en la realidad, ni legalmente ni socialmente, ni internacionalmente ni domésticamente» (Catharine A. Mackinnon, 1998: 43). Los derechos que los humanos tienen en virtud de ser humanos no han sido los derechos a los cuales las mujeres han tenido acceso, ni han considerado las violaciones de mujeres como parte de la definición de la violación de los humanos tal y cómo la ley de los derechos humanos ha predicado desde siempre:

> When what happens to women also happens to men, like being beaten and disappearing and being tortured to death, the fact that tose it happened to are women is not registered in the record of human atrocity [...] when a woman is tortured in a prison cell, even as it is forgotten that she is a woman, it is seen that her human rights are violated because what is done t her is also done to men. Her suffering has the dignity, and her death the honor, of a crime against humanity. But when a woman is tourtured by her husband in her home, humanity is not violated. Here she is a woman- but only a woman. Her violation outrages the conscience of few beyond her friends. (1998: 44)

Lo que se les hace a las mujeres no es ni demasiado específico hacía las mujeres como para ser visto humano ni demasiado genérico a los seres humanos para ser entendido como específico a las mujeres. Tal y como afirma esta profesora norteamericana y activista radical, las atrocidades cometidas contra las mujeres no son ni demasido humanas para satisfacer a noción de femenino ni demasiado femeninas para satisfacer la noción de humano. «Human» and «female» are mutually exclusive by definition; you cannot be a woman and a human being at the same time. Las mujeres son violadas sexualmente a diario en todos los países del

[123] Es una feminista radical, académica, abogada, maestra y activista estadounidense.

mundo y la noción de que estos actos violan los derechos humanos de las mujeres ha sido creada por las mujeres y no por los gobiernos ni los estados. Todo aquello que hiere, e incluso mata, a las mujeres, sea el tipo de maltrato que sea, no había sido reconocido por las leyes como violaciones de los derechos humanos de estas víctimas hasta hace unoas décadas.

4.2. VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: SUS MITOS

Cuando nos referimos a la violencia contra las mujeres, por tal se entiende aquella que sufren las mismas por razón de su sexo. Así se desprende del art. 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujeres de 1993, la cual define la violencia contra las mujeres como «todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada». Hay una serie de factores que pueden incrementar el riesgo de violencia contra las mujeres y que son: a nivel individual y del estado, en la comunidad y en la sociedad y finalmente, en la pareja y la familia.

Según afirma María de Lujan, en su trabajo de tesis ya mencionado, las causas que originan la violencia contra las mujeres están presentes a nivel individual cuando la resolución de los conflictos en la pareja o en la familia se convierte en violencia. Las doctrinas jurídicas sobre la privacidad del hogar han invisibilizado y ocultado la violencia desatada dentro de ese ámbito y con frecuencia han justificado la abstención de la intervención estatal para adoptar medidas cuando se cometen actos de violencia contra las mujeres dentro de la familia. El respeto por la privacidad del hogar posibilita dejar impunes los actos de violencia contra las mujeres cometidos por miembros de la familia, algo que debe erradicarse cuanto antes:

> En la pareja y la familia la violencia se ejerce a través del control masculino de la riqueza y la autoridad para adoptar decisiones dentro de la familia; desatan también la violencia una historia de conflictos conyugales no resueltos, «otras formas de violencia menos visibles, pero no

> menos eficaces se ponen en práctica en la familia cotidianamente a través de la desigualdad en la distribución del dinero, del poder, de las responsabilidades domésticas, de las opciones de realización personal. (Giverty y Fernández, 2013: 19)

La forma más común de la violencia contra las mujeres es la que se da dentro de la pareja y comprende una amplia gama de actos: sexuales, psicológicos y físicos. Todos estos actos son practicados contra mujeres adultas y adolescentes, por una pareja actual o ex pareja.

La violencia física entraña el uso intencional de la fuerza física o el uso de un arma para lesionar o dañar a una mujer. Por violencia sexual se entiende el contacto sexual abusivo u obligar a las mujeres a realizar actos sexuales no consentidos y la tentativa o consumación de actos sexuales a mujeres incapacitadas, enfermas bajo presión o bajo los efectos de las drogas o del alcohol. La violencia psicológica consiste en humillar o avergonzar a las mujeres, aislarlas y controlarlas.[124] Este tipo de violencia contra la mujer ha recibido menos atención en las investigaciones sobre la violencia dentro de la pareja. Su medición es más difícil, pues los comportamientos concretos varían según los distintos escenarios. En una sección, al finalizar la que nos ocupa, se proporciona un apartado en el cual se especifican y describen los diversos tipos de violencia de género y contra las mujeres de manera más profunda.

4.2.1. Rasgos del maltratador

Aquí se exponen brevemente algunos de los rasgos más relevantes de la personalidad del hombre maltratador basándonos en estudios psicológicos del agresor, así como también de las víctimas. Los perpetradores de malos tratos parecen tener ciertos rasgos de personalidad en común. Según el análisis de estudios de este tipo se ha podido constatar que en la gran mayoría de casos el hombre maltratador procede de familias que

---

[124] Asamblea General de las Naciones Unidas. Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer, op. cit., pág. 44. En el estudio multipaís sobre la violencia doméstica se comprobó que entre el 20 y el 75% de las mujeres habían experimentado uno o más actos de abuso emocional […] en una encuesta realizada en Alemania, el 42 % de las entrevistadas declaró que había experimentado actos como intimidación y gritos agresivos, injurias, amenazas, humillación y psicoterror.

han sido víctimas o al menos testigos de este tipo de violencia, malos tratos, en su entorno familiar:

> Muchos sufren problemas de sentimientos de inferioridad o, cuanto menos, de considerar sus logros como inmerecidos o por debajo de sus ambiciones. Para apuntalar su autoestima frágil abusan frecuentemente del alcohol y de otros tóxicos, forman relaciones maritales tempranas, están muy necesitados de cariño y se sienten dependientes de esta relación, pero la viven de forma autónoma e independiente con respecto a la mujer como una amenaza para su propia autoestima. (1991: 55)

En estudios realizados por Leonor Walker,[125] casi el cien por cien de estos maltratadores es intensamente celoso, hasta niveles de paranoia. Numerosos son los estudios realizados a nivel internacional (en Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Holanda y Escocia) indican que la violencia es un comportamiento aprendido; el 81% de los hombres durante su niñez fueron testigos o víctimas (recibiendo malos tratos) o viendo maltratar a sus madres, hermanas, etc. Estos niños temieron y odiaron al maltratador, pero también, de manera inconsciente, aprendieron que la persona más violenta de su hogar es la más poderosa y por lo tanto la menos vulnerable a un ataque o humillación:

> Los maltratadores, frecuentemente, se ven a sí mismos como víctimas y a la defensiva. Se «sienten obligados» por la mujer a pegarle […] Los hombres violentos consideran a su mujer como una posesión, como algo controlado por él y que tiene el derecho de controlar en todos los aspectos de su vida […] El carácter de estos hombres evidencia varios rasgos patológicos.[126] Son impulsivos, poco seguros de sí mismos, con carácter depresivo y en el hogar actúan de forma paranoica, controlando toda la vida de la mujer. (1991: 57)

---

[125] La psicóloga, profesora de la Nova Southeastern University de Florida y directora del domestic violence Institute, es conocida por su teoría del ciclo de la violencia (1979). *The Battered Woman Syndrome.* Springer, Nueva York, 1984 y *Abused Women and Survivor Therapy. A Practical Guide for the Psychotherapist. American Psychological Association*, Washington DC, 1994.

[126] Como la paranoia, culpabilizar de sus fallos a los demás, agresividad, mienten frecuentemente para reforzar su propia estima.

En cambio, en cuanto a la mujer maltratada, la víctima, todos los estudios parecen indicar que no hay una tipología específica y que no son el resultado de una determinada personalidad sino que estos malos tratos provocan cambios importantes en la personalidad de las mismas.[127] Con cierta frecuencia nos preguntamos por qué agrede un maltratador y la mayoría de las veces aún en la prensa oral o escrita, o por la opinión de cualquier ciudadano, se siguen sosteniendo los mitos referentes a la violencia de género. Maria de Lujan afirma que «los mitos aceptados como verdades ciertas nos presentan a los maltratadores como psicópatas, drogadictos, alcohólicos y últimamente se atribuye el origen de los malos tratos a la crisis económica, pero en verdad esto no corresponde con la triste realidad cotidiana».

Muchas veces hay quienes pretenden justificar la conducta violenta de un hombre diciendo que su agresividad se debe a que consume drogas o alcohol o a que es un trastorno mental pero realmente lo que se consigue con este tipo de comentarios es tratar de ocultar el uso de la violencia para someter a las mujeres a la voluntad del hombre:

> La ausencia de patología en el maltratador no implica ausencia de comportamiento violento. Por el contrario, la mayoría de las veces son hombres comunes que delante de cualquier persona se comportan como seres amables, generosos y solícitos con el otro. Es necesario siempre tener presente hasta dónde los maltratadores pueden mentir e imitar una conducta sana. Dentro del entorno familiar o de convivencia en cambio, se comportan como verdaderos energúmenos agrediendo psíquica y físicamente a la víctima anulando su voluntad y pisoteando su dignidad de persona. (De Lujan, 2013: 87)

En la actualidad es muy difícil hablar meramente de un perfil característico del varón maltratador. Pueden pertenecer a cualquier clase social y con cualquier nivel cultural: obreros, políticos, policías, guardias civiles, abogados, médicos, jueces. Cualquier hombre puede ser un agresor,

---

[127] «Estudios realizados en múltiples países de la Comunidad Europea indican que no hay necesariamente una personalidad previa típica de la mujer maltratada. La única característica común que a veces se da es la de mujeres poco seguras de sí mismas y la edad de matrimonio relativamente joven». (Ministerio del gobierno, 1991: 58).

un maltratador si controla y domina a la mujer haciendo uso de la violencia (física o psicológica). Aunque sí que es cierto que resulta más complicado que la familia, amigos e incluso las instituciones, no crean a las víctimas de este tipo de violencia cuando un maltratador pertenece a un «status» alto cultural y económico ya que esto no se asociaría a la imagen ni el comportamiento público que el agresor proyecta.

Tratemos ahora brevemente el tema de todos aquellos mitos existentes y que desde siempre han estado patentes acerca de la violencia contra la mujer. Todos estos mitos que desgraciadamente están presentes en nuestra cultura, se transmiten de generación en generación y, tristemente, son manifestaciones del modo de decir y de pensar de mucha gente Desgraciadamente la existencia de estos mitos contribuye a justificar este tipo de violencia: «La mujer golpeada también cree en esos mitos, se juzga a sí misma a través de ellos y la mayoría de las veces es la causa que favorece a que ni siquiera ella misma se vea como una víctima que necesita ayuda dado el peligro que corre» (Ferreira, 1989).

Hay mitos reflejados en refranes tan absurdos, conocidos y fáciles de reconocer como algunos que aquí expongo: «Hay amores que matan», «Mejor no meterse», «El amor es sufrimiento», «La mujer, como la sardina, en la cocina», «Los hombres son agresivos por naturaleza», «Los trapos sucios se lavan en casa», «la mujer necesita mano dura» y, por desgracia, un largo etcétera. Y ahora toca preguntarse: ¿Qué es un mito?, pues bien, por mito entendemos «una persona o cosa a las que se le atribuyen cualidades o excelencias que no tienen o bien una realidad de la que carecen»[128] o según esta otra definición: «Un mito no es más que una creencia formulada de manera que aparezca como una verdad, expresada en forma absoluta y poco flexible [...] y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo y, por ello, suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento» (Ferrer et al, 2009: 276).

Algunos de los mitos que están relacionados de forma total y directa con la violencia contra las mujeres son por ejemplo: que las mujeres buscan hombres violentos, que las personas educadas y cultas no son violentas,

[128] Según el Diccionario Enciclopédico Ilustrado, Océano, Barcelona, 1995.

que la violencia se desarrolla en las clases sociales bajas y no en las altas, que los maltratadores son personas que sufren ciertos trastornos psiquiátricos o son alcohólicos, que muchas veces la violencia es provocada por la mujer (masoquismo), que la violencia psicológica no es tan relevante como la física, que los hombres por naturaleza son violentos y no pueden evitar, que muchas mujeres acusan y denuncian falsamente, etc…

5. PERSPECTIVAS FEMINISTAS EN GÉNERO Y VIOLENCIA

La mayoría de las feministas estarían de acuerdo en apoyar la idea de que el fenómeno de violencia sexual es algo que los hombres perpetran contra las mujeres y, a su vez, gran parte de ellas estaría en gran desacuerdo con respecto al grado de dicha violencia y sus diversas causas. Sandra Walklate[129], profesora de criminología, publica un libro titulado *Gender, Crime and Criminal Justice* en el que hace referencia a lo expuesto anteriormente y afirma que, una «feminista liberal» probablemente minimizaría el grado de violencia y argumentaría que la violencia hacia las mujeres, y a manos de los hombres, es simplemente cosa de unos cúantos hombres psicológicamente trastornados.

Además, expone que una «feminista socialista», probablemente atañe este tipo de violencia con ser producto del sistema capitalista patriarcal en el cual las frustraciones de la marginalidad económica y el poder de las normas subculturales retratan la incidencia de tal violencia.

En cambio, el análisis de una «feminista radical» maximizaría el potencial de la violencia masculina entendíendola como la base principal del control de los hombres sobre las mujeres. Finalmente, una «feminista

---

[129] Sandra Walklate se unió a la Universidad de Liverpool en enero de 2006 después de haber tenido citas anteriores en Manchester Metropolitan, Keele, Salford y Liverpool Polytechnic donde comenzó su carrera en enero de 1975. A lo largo de su carrera ha mantenido un interés en la victimización criminal que en tiempos más recientes se ha extendido tanto de forma sustancial como conceptual para incluir el impacto del «nuevo terrorismo» y la guerra. Su trabajo más reciente ha extendido este interés en la guerra a través de un compromiso crítico con la comprensión criminológica de la guerra y sus consecuencias a través de una lente de género. Actualmente es profesora conjunta de Criminología en la Universidad de Monash, Melbourne, Australia.

postmoderna» desearía deconstruir lo que los términos «hombres, «mujeres y «violencia» tienden a significar y enfatizarían la diversidad y diferencia agrupada en dichos conceptos:

> Of all of these positions, it is radical feminism that has had the most to say about the relationship between gender and violence, as this discussion has so far intimated. Moreover, that discussion has also implied that the radical feminist position on the relationship between gender and violence is a problematic one (Walklate, 2004: 136-37).

El teórico social Anthony Giddens[130] en su libro *Modernity and Self-Identity* identifica una gama de procesos históricos en los que conecta la emergencia del discurso sobre el matrimonio como una relación con el compromiso global creciente con la democracia. Sugiere que, a través de las interconexiones, existe un momento de optimismo para mujeres y hombres hacia un cambio personal y que, tal cambio personal en los hombres no siempre es para el beneficio de la mujer ya que «misogyny has deep roots and social change can occur regressively as well as progressively. But it is a moment in which policy opportunities may present themselves, some of which have been alluded to in this chapter» (1991: 164): «A large amount of male sexual violence now stems from insecurity and inadequacy rather than from a seamless continuation of patriarchal dominance. Violence is a destructive reaction to the waning of female complicity» (Giddens, 1992: 124).

A continuación, volviendo al libro *Gender Studies*, ya citado anteriormente, hagamos alusión al término «post-feminismo» cuyas definiciones a veces resultan algo contradictorias y los expertos no se ponen de acuerdo en su descripción. Jane Pilcher e Imelda Whelehan señalan que

---

[130] Sociólogo inglés. Es el teórico social contemporáneo más importante de Gran Bretaña y uno de los más influyentes del mundo. Reconocido por su teoría de la estructuración y su mirada holística de las sociedades modernas. También adquirió gran reconocimiento debido a su intento de renovación de la socialdemocracia a través de su teoría de la Tercera Vía. Es considerado como uno de los más prominentes contribuyentes modernos en el campo de la Sociología, es autor de al menos 34 libros publicados en no menos de 29 idiomas —publicando en promedio más de un libro por año—. También se le ha descrito como el científico social inglés más conocido desde John Maynard Keynes.

el prefijo «post» puede entenderse como «ir más allá/después» *(going beyond)* y siendo así podría, por lo tanto, interpretarse como que el feminismo ya ha alcanzado su objetivo, es decir, ha logrado la igualdad para todas las mujeres y, evidentemente, esto no es real.

Dado que «feminismo» permanece dentro del término «post- feminismo», esto ilustra que «feminism is portrayed as a territory over which various women have to fight to gain their ground; it has become so unwieldy as a term that it threatens to implode under the weight of its own contradictions' (Whelehan, 2000: 78).» El «post» no es el final del feminismo, sino que este está en continuo apogeo. Para Myra Macdonald[131], el «post-feminism takes the sting out of feminism» (1995:100).

> Ann Brooks (1997), however, would argue that it is not a question of depoliticising feminism, but of marking a conceptual shift between the «old» and the «new» from a model based on equality, to debates around the revivified and theorised concept of difference. For Brooks the term «post-feminism» «is now understood as a useful conceptual frame of reference encompassing the intersection of feminism with a number of other anti-foundational movements including postmodernism, post-structuralism and post-colonialism» (Brooks 1997:1). (Whelehan, Pilcher, 2004: 106).

Una de las razones por las que se argumenta que el movimiento del post-feminismo es esencial se debe a la influencia del pensamiento postmoderno que rechaza «la gran narrativa» de la diferencia de género, así que resulta imposible exclamar la identidad de la mujer a causa del impacto de las teorías de la «diferencia» y la respuesta de conocimientos sobre cómo se construye la mujer:

> The category «woman», no matter how unsatisfactory as a means to summon up the wealth and diversity of women's experiences and identities, allows at least a space to lay claim to a wealth of shared experiences (gendered pay differentials, the impact of sexual violence, the relationship of nation to gender for instance) which permits a collective oppositional response to injustices against women. For critics who are still happy to call themselves «feminist» without any prefixes, such a model

[131] Myra MacDonald es una experiodista de *Reuters* que trabajó en Europa, Medio Oriente y el sur de Asia. Fue corresponsal principal en Francia y jefe de la oficina en India.

> of feminism does not readily allow for an acknowledgement of some highly productive shifts in feminism since the 1970s. Feminist politics has not remained static, and many of the central issues, so radical in the 1970s, are now accepted as part of mainstream politics (2004: 107).

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La violencia contra las mujeres se rige, de manera equívoca, por una cuestión de poder y debido al pensamiento machista de creerse en el derecho de tal cosa. Constantemente se ha interiorizado la idea de que las mujeres somos seres inferiores, solo por el hecho de ser mujer, y que los hombres están en el derecho de ejercer el control sobre nosotras y nuestros cuerpos, dominándonos como si fuésemos meros «objetos» de su propiedad.

Erradicar la violencia contra las mujeres es una cuestión de justicia y de respeto al ser humano e, implica una ardua labor que debería ser realizada a nivel nacional e internacional para poder así ofrecer soluciones y ayudar, en primera instancia, a que disminuyan las cifras de mujeres víctimas de este tipo de violencia. Todo esto se podrá lograr si se erradican las conductas violentas de esta naturaleza en una sociedad claramente patriarcal y se deja, por lo tanto, de justificar la discriminación de las mujeres por razones de sexo, cultura o religión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blodgett Ford, Sayoko. (1993). «Do Battered Women Have a Right to Bear Arms?» Yale Law and Policy Review 11: 509-60.

Bush Mitsch, Diane. (1992). «Women's Movements and state Policy Reform aimed at Domestic Violence against women: A comparison of the consequences of movement mobilization in the US and India». Gender and Society. Vol 6, no.4. 587-608.

De Luján Piatti, Maria. (2013). Violencia contra las mujeres y alguien más (tesis Doctoral). Facultad de Derecho. Valencia: Universidad de Valencia.

Ferreira, Graciela. (1989). La mujer maltratada. Argentina: Ed Sudamericana.

Ferrer, V., Bosh, E., Navarro, C., Ferreira, V., (2009). «Apuntes sobre la vigencia de los mitos románticos en la sociedad española», Poder, poderes y empoderamiento… ¿Y el amor?, ¡Ah, el amor!, Actas 5º Congreso Estatal Isonomía sobre igualdad entre mujeres y hombres. Universidad Jaume I, Fundación Isonomía para la igualdad de oportunidades, Castellón.

Hesford, Wendy. (2015). Documenting Gendered Violence: Representations Collaborations, and Movements. (edited by Lisa M. Cuklanz and healther Mcintosh). Ohio: Bloomsbury.

Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity. Oxford: Polity.

Instituto de la Mujer. (2013). Salud XII: Violencia contra las mujeres. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.

Lorente Acosta, Miguel y Lorente Acosta, José Antonio. (1999). Agresión a la mujer: Maltrato, Violación y Acoso. Granada: Canares.

Macdonald, Myra. (1995). Representing Women: Myths of Feminity in the Popular Media. London: Edward Arnold.

Mackinnon, Catharine. (1998). "Rape, Genocide, and Women's Humans' Rights" in S. French et al, eds., Violence against Women: Philosophical Perspectives. London: Cornell. University Press. 43-56.

Oller, Lucrecia. 1994. «Domestic Violence: Breaking the circle in Argentina». In Miranda Davies (ed.). Women and Violence. London: Zed Books. 229-234.

Silard, Kathy. 1994. «Helping Women to help themselves: Counselling against Domestic Violence in Australia.» In Miranda Davies (ed.). Women and violence. London: Zed Books. 239-246.

Stanley, French, Wanda Teays and Laura Purdy. (1998). Violence against Women: philosoplical perspectives. United States of America: Cornell University Press.

Thomas, Dorothy Q. (1994). «In search of solutions: women's police Station in Brazil.» In Miranda Davies (ed.), Women and Violence. London: Zed Books. 32-43.

Walklade, Sandra. (2004). Gender, Crime and Criminal Justice. Second edition. USA: Willan Publishing.

Walker. L. (1984). The Battered Woman Syndrome. Nueva York: Springer.

Whelehan, Imelda.(2000). Overloaded: Popular Culture and the Future of Feminism. London: The Women´s Press.

CONFIGURACIONES DE FEMINIDAD Y MASCULINIDAD EN JÓVENES Y SU RELACIÓN CON EL GRADO DE PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO

PhD. Gonzalo Soto Guzmán
Mg. Diego Silva. Magister
Mg. Alexis Valenzuela
Universidad Central de Chile

RESUMEN

La presente comunicación da cuenta de una investigación realizada el año 2017 que permitió identificar las configuraciones que jóvenes internalizan y actúan en base a ideas de masculinidad y feminidad e identificar si estas representaciones otorgarían mayor claridad para identificar conductas relacionadas con violencia de género.
La investigación implicó dos estudios, estableciendo para ello una metodología mixta con estrategia de integración combinación. La muestra estuvo compuesta por 700 jóvenes a quienes se les aplicaron dos cuestionarios. El análisis de los datos se realizó con los programas NVIVO y SPPSS versión 21.
Los resultados dan cuenta de que en los jóvenes hay cierta tensión entre dejar los mandatos tradicionales y adoptar nuevas formas de vivir su masculinidad. En las mujeres, lo femenino presenta un doble discurso; por un lado la idea de igualdad pero al mismo tiempo dificultad en abrir espacio en roles asociados a lo femenino (cuidado de otros, expresión afectiva, concepciones estéticas etc.)

PALABRAS CLAVE

Feminidad -Masculinidad-Violencia de Género- Cuestionarios

ABSTRACT

This communication reports an investigation carried out in 2017 that allowed us to identify the configurations that young people internalize and act on based on ideas of masculinity and femininity and identify if these representations would grant greater clarity to identify behaviors related to gender violence.

The research involved two studies, establishing a mixed methodology with a combination integration strategy. The sample consisted of 700 young people who received two questionnaires. The analysis of the data was done with the NVIVO and SPPSS programs.
The results show that in young people there is a tension between leaving traditional mandates and adopting new ways of living their masculinity. In women, the feminine presents a double discourse; On the one hand, the idea of equality but at the same time difficulty in opening space in roles associated with the feminine (caring for others, affective expression, aesthetic conceptions, among others.)

KEYWORDS

Femininity, Masculinity, Gender Violence, Questionnaires.

CONTEXTUALIZACIÓN- ETAPAS DEL ESTUDIO Y RESULTADOS GENERALES

En Chile, el 27 de marzo del año 2014 se firma el proyecto que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, incorporando, un segundo nombre al Ministerio creado en el año 1969.

La frase antes descrita permite comprender que en Chile se están generando acciones en temáticas de género y equidad. Si bien el Estado desde hace unos años ha velado por promover prácticas igualitarias, estas han sido orientadas principalmente a disminuir brechas en el ámbito laboral y a promover la no violencia de género.

No obstante lo anterior, las cifras de denuncias en Chile por violencia de género al año 2016 refieren a un 46.7% por concepto de lesiones, 38.8% a amenazas y 9.3% a delito de maltrato habitual. (INE, 2016).

Es el incremento de estas cifras en comparación con el año 2015 y el reflexionar sobre la efectividad de una serie de políticas públicas y programas enfocados a la temática que surge la investigación que aquí se propone dar a conocer en base a los resultados obtenidos.

En razón de los antecedentes resumidamente descritos que se establece una investigación cuyo objetivo versó en analizar si las configuraciones de masculinidad y feminidad incorporadas por jóvenes inciden en el grado de percepción de violencia de género que se puedan desarrollar al

interior de una relación de noviazgo o pololeo. Para tales efectos se elaboró un estudio con metodología mixta con proceso de combinación como eje integrador; esto es, la integración subsidiaria de un método en otro con la intención de fortalecer las conclusiones generadas por el método considerado como principal.

La estrategia de combinación (Bericat, 1998) promueve la integración subsidiaria de un método al otro, sea este el cualitativo o cuantitativo con el objeto de fortalecer la validez de este último compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que proceden de la aplicación del otro método a tenor de sus fortalezas metodológicas; por lo tanto, la estrategia de combinación busca no la convergencia de resultados, que finalmente procederán de un solo método, sino una adecuada combinación metodológica

Los insumos teóricos de la investigación están relacionados con tomar el concepto juventud desde una mirada alejada del adultocentrismo tradicional (Duarte, 2005). En este aspecto, de acuerdo a Duarte (2000), los enfoques teóricos y metodológicos para abordar la juventud han ido variando a lo largo de las últimas décadas. Las miradas tradicionales son las que han predominado en enfoques que tienden a ser conservadores y funcionalistas, construyendo y reproduciendo una serie de supuestos y estereotipos sobre la juventud, los cuales en muchas ocasiones no dan cuenta de las maneras en que los y las jóvenes están habitando el mundo.

El autor refiere que estos estereotipos están marcados por la forma en que se conciben las identidades juveniles, visiones donde la identidad de la población juvenil es asumida generalmente desde una perspectiva estática e invisibilizadora, identidad como integración al mercado y una identidad como peligro social.

Duarte (2000) plantea que todos estos estereotipos y construcciones de identidad forman parte de los enfoques tradicionales de juventud, los cuales están insertos en un entramado sociocultural adultocéntrico, es decir, que sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil en función del deber ser (madurez, responsabilidad, integración al

mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.), y que entiende a la juventud como una etapa de la vida de preparación de los individuos para ingresar al mundo adulto.

El autor (op.cit.,) sostiene que esta visión adultocéntrica, predominante en nuestra cultura, comprende a la juventud como un grupo homogéneo, es decir, como si existiera una sola juventud, sin hacer distinciones entre diversos tipos de jóvenes, como tampoco entre las diferencias de género, clase, etnia, y otras categorías que los distinguen internamente. Además, se define al grupo social juvenil solo a partir de algunos parámetros, en especial el etario. Asimismo, estos enfoques hacen una permanente estigmatización del grupo social juventud y de sus prácticas y discursos.

Desde este enfoque la relación que la sociedad construye con sus jóvenes se funda en prejuicios y estereotipos que tienden a visibilizar a las personas y grupos jóvenes solo como un "problema para la sociedad". Bajo esta mirada, se tiende a patologizar la juventud, no se reconocen sus aportes ni sus capacidades, y con esto se les saca de la historia, situándolos en permanente tensión para con el orden, el progreso y la paz social.

Es en esta observación que se hace de los jóvenes que el autor refiere el concepto de "juventudes" ya que señala que la juventud no existe como tal, sino en la construcción que hace quien observa y el relato que desde ahí se genera. Desde los enfoques tradicionales se sostiene que "la juventud" es un constructo intencionado, manipulable y manipulado, que no consigue dar cuenta de un conjunto de aspectos que requieren una mirada integradora y profunda respecto de esta complejidad. Lo que existe y que ha ido ganando presencia en la sociedad según el investigador son "las juventudes", es decir, diversas expresiones y significaciones que surgen desde un grupo social y que se expresan de las más variadas formas.

Estas juventudes surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y contexto cultural determinado (Duarte, 2000).

De este modo, las juventudes no existen a priori sino que se van construyendo en un cierto espacio y tiempo social, imaginario y real, y adquieren presencia no sólo desde el discurso de quien les habla, sino que

sobre todo porque van ganando historicidad desde sus propias expresiones.

A través de estos enfoques metodológicos, el autor sostiene que se podrá acceder a los procesos de construcción de las identidades que hoy se dan entre los y las jóvenes, no dejando de lado que esta construcción es personal pero también relacional, es decir se construye con otros.

En cuanto a los mandatos de género, estos dictan que los hombres, para convertirse en tales, deben ser responsables, proveedores, conquistadores y demostrar autoridad. De parte de las mujeres se espera que manejen de manera apropiada el espacio privado, siendo buenas madres, cariñosas y generosas, entre otras características que se le atribuyen a lo femenino (Vásquez, 2001). Sin embargo, quienes desobedecen estos mandatos generalmente reciben sanciones sociales (Delgado, 2015). Así, por ejemplo, cuando en una familia hay roles tradicionales invertidos, a los hombres se les rotula de "macabeos" o "dominados", mientras a las mujeres que son exitosas y agresivas en el plano laboral se les tilda de "ahombradas".

Vivir bajo el supuesto de que hombres y mujeres nacemos con la obligación de realizar determinadas tareas y quedar excluidos/ as de otras hace que las inequidades de género que existen en diversos planos se perpetúen las que se observan en inequidades en salarios, en los puestos de trabajo, en la distribución de tareas, en el acceso a recursos, en el ejercicio y consecuencia de las violencias, etc.

En el origen de muchas inequidades que están presentes en nuestra sociedad, así como en los comportamientos tanto de hombres como de mujeres, está inscrita la forma en que hemos sido socializados y educados en términos de género.

Es importante recordar, que la teoría del género no se refiere sólo a las mujeres. De la misma forma en la que el género femenino está construido socialmente y es una obligación para todo el sexo femenino, el género masculino también está edificado sobre los mandatos exigidos por todos los varones, es decir, todos los hombres deben comportarse según esté definida la masculinidad en su cultura. Estas características no son innatas ni naturales; como señala Elizabeth Badinter a propósito

de la identidad masculina, "no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual…sino una gran diversidad de maneras de ser hombre en nuestras sociedades" (Citado en Lomas, 2003)

Como en el mundo en el que vivimos impera un sistema patriarcal, discriminatorio y opresor para las mujeres, el proceso de socialización también lo es, pero además es castrante para los hombres.

Los estereotipos de género tienen como consecuencia la desigualdad entre los sexos y se convierten en agentes de discriminación, impidiendo el pleno desarrollo de las potencialidades y las oportunidades de ser de cada persona. De esta forma se priva a las niñas y mujeres de su autonomía, limitando sus derechos a la igualdad de oportunidades y a los niños y hombres se les niega el derecho de la expresión de su afectividad (Antolín, 2004).

Según Del Valle y otros (2012), las representaciones culturales (entre ellas las de género) son un conjunto de ideas, creencias y significados empleados por la sociedad para estructurar y organizar la realidad las que se transmiten a todos sus miembros a través de diversos mecanismos socioculturales.

Freixas (2001) establece una aproximación a las características que impone la cultura patriarcal a la subjetividad femenina, tales como el imperativo de belleza, la predisposición natural al amor, la consideración de la identidad de la mujer sujeta a la maternidad y el mandato de la mujer como cuidadora y responsable del bienestar ajeno.

Por otra parte, la masculinidad prepara a los hombres para enfrentar la vida con fortaleza, conocimiento, poder, engreimiento y habilidad, aunque también les enseña a rechazar sus sentimientos cubriéndose así con una máscara insensible. En esta misma línea Bonino (2000) señala que el modelo de masculinidad hegemónica implica carecer de todas aquellas características que la cultura atribuye a las mujeres, se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la ad-

miración que se logra de los demás. La masculinidad se traduce en autoconfianza, resistencia y autosuficiencia, fuerza y riesgo como formas prioritarias de resolución de conflictos.

Las representaciones culturales de género, según Del Valle y otros (2012), se expresan y manifiestan a través de estereotipos. Para Laird y Thompson, (1992), los estereotipos, son "generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales", en el caso de género, atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo. Los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura (Connell, 2006).

Durante la adolescencia y la juventud los hombres y mujeres viven un proceso crucial en su construcción de identidad de género, ya que confluyen factores fisiológicos y sociales que otorgan sobre todo a la masculinidad características particulares, distintas a las que se podrían observar durante la infancia o la adultez. Diversos autores y autoras plantean que durante esta etapa de la vida existe una presión por parte de la cultura, de las instituciones, de las familias y de los pares para que los jóvenes se comporten como "hombres", es decir, desde los parámetros impuestos por la masculinidad hegemónica.

Así, durante la adolescencia y la juventud la masculinidad hegemónica adquiere en los hombres jóvenes un carácter central y se expresa muchas veces de las maneras más brutales, ya que es en esta etapa cuando los hombres deben demostrar con mayor fuerza que ya no son niños ni tampoco "mujercitas" mediante pruebas, ritos de iniciación y otras acciones que les permiten "ser hombres". Por esto mismo, la adolescencia y juventud son generalmente etapas en las que se fortalecen la homofobia, el sexismo y el heterosexismo, y se hacen demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre aquellos que se consideran como inferiores, débiles, pasivos y/o afeminados (Badinter, 2006)

Estas actitudes llevan en su mayoría a los hombres adolescentes y jóvenes a experimentar riesgos como participar en peleas, consumir alcohol en exceso, fumar tabaco, tener sexo sin protección, etc., todo lo cual expone

su salud tanto física como psicológica (Matamala y Rodríguez, 2010; Aguayo y Sadler, 2006; Connell, 2002; Fuller, 2001; Olavarría y Madrid, 2005; Palma, 2002).

Lo antes descrito evidencia que cambiar estas configuraciones que son de alguna forma naturalizadas por todos no es tarea fácil, pero es fundamental para poder transformar aspectos negativos que están presentes en la forma como nos relacionamos los hombres con las mujeres, los hombres con los hombres, y las mujeres con las mujeres.

En lo que respecta al proceso metodológico, la investigación estuvo compuesta por 2 estudios, una etapa cualitativa y una posterior de tipo cuantitativa. La etapa cualitativa contó con una muestra no probabilística y los participantes fueron voluntarios en una primera instancia y posteriormente por la estrategia de muestra en cadena. La técnica de recolección de información fue a través de grupos de discusión para lo cual se elaboró una pauta en base a la pregunta de investigación y objetivos de esta. Posterior revisión de jueces experto se procede a la realización de los grupos focales. El análisis de la información se realizó a través del programa NVIVO 11. De un primer análisis de los discursos de los jóvenes se extrajeron una serie de categorías en base a los objetivos de esta investigación. En concreto, surgieron 10 categorías tal y como aparece en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla N°1: Categorías iniciales y su frecuencia

Nombre	Recursos	Referencias
Conductas Violentas	5	34
Estereotipo	5	54
Expresión Afectiva	5	75
Femenino	5	25
Igualdad	5	42
Nuevas Masculinidad	5	39
Paternidad	2	6
percepción de hombre	5	41
percepción de mujer	5	31
Poder	5	44

Fuente: Elaboración propia

Previos análisis de este primer sistema de categorías se someten estas al análisis de jueces expertos quienes realizaron observaciones al respecto, estableciendo finalmente:

Categoría 1: Expresión Afectiva

Categoría 2: Conducta Violenta

Categoría 3: Nueva Masculinidad

Categoría 4: Igualdad

Categoría 5: Percepción de Hombre

Categoría 6: Estereotipo

Categoría 7: percepción de Mujer

Categoría 8: Poder

El análisis global de categorías se realiza con el software NVIVO 11; se elaboran estas en base a porcentajes, frecuencias y relaciones con los discursos entregados por los jóvenes que es lo que posteriormente permite la primera versión de un cuestionario, el cual es sometido nuevamente a jueces expertos para establecer los ajustes necesarios previos al pilotaje que es parte de la segunda etapa de la investigación.

La siguiente tabla da cuenta de las dimensiones que se establecen finalmente para esta parte de la investigación, su definición operacional y los ítems asociados al cuestionario previo al pilotaje.

Tabla N°2 Dimensiones Cuestionario masculinidad y Feminidad

Dimensión	Definición Operativa	Ítems
1. Expresión Afectiva	Forma de manifestación ya sea positiva o negativa en donde se visualiza la forma en la que se entiende como un hombre o una mujer pueden expresar sus afectos	1,2,3,4,5
2. Conducta Violenta	Acción en la cual se refleja un acto de violencia (físico, verbal) que puede o no ser considerado como algo normal dentro de la concepción de hombre o de mujer	6,7,8,24

3. Nueva Masculinidad	Forma de visualizar que lo masculino no es algo estático y asociado a un estereotipo rígido y patriarcal y que su forma de ser hombre no dice relación necesaria con orientación sexual homosexual, debilidad o falta de testosterona	9,10,11
4. Igualdad	Pensamientos o conductas que permiten comprender como hombres y mujeres entienden lo igualitario y como lo incorporan en sus formas de vivir su género	12,13,14
5. Percepción de hombre	Rasgos, conductas físicas y psicológicas que en la actualidad hombre y mujeres reconocen y asumen como propio de lo masculino	15,16,17
6. Estereotipo	Imágenes sociales de lo que se internaliza como masculino o femenino	18,19,20
7. Percepción de mujer	Rasgos, conductas físicas y psicológicas que en la actualidad hombre y mujeres reconocen y asumen como propio de lo femenino	21,22,23
8. Poder	Atributos que son aceptados y validados socialmente como exclusivo de uno de los géneros, lo que reduce la posibilidad de igualdad en términos de género.	25,26,27

En una segunda etapa de la investigación, de tipo cuantitativa, se procede a aplicar el ideario previamente diseñado en conjunto con la Escala "VEC_R Relaciones de pololeo Juvenil Heterosexual PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO" creado por Cantera, Estébanez, & Vázquez, 2009 del cual se ha utilizado la escala VEC_R que es una versión revisada de la escala VEC.

En esta parte de la investigación se realizó la aplicación de la escala creada y su análisis psicométrico a través de un pilotaje. También se aplicó el cuestionario VEC_R para detectar la recepción de este instrumento en un grupo de jóvenes de Santiago de Chile.

La muestra estuvo compuesta por 700 jóvenes cuyas edades fluctuaban entre los 15 y 17 años. Para el análisis psicométrico se realizó un estudio de fiabilidad y un análisis factorial con todos los ítems y con las 8 dimensiones. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .851 para el total del ideario. El estudio psicométrico de VEC_R arrojó un alfa de 0.97.

A continuación, se presenta una de las tablas del estudio que da cuenta de la relación entre ambos cuestionarios.

Tabla N°3 Relaciones VEC_R e Ideario Masculinidad y Feminidad

		Masculinidad tradicional	Feminidad tradicional	Nuevas concepciones de genero	Dimensión afectiva	Justificación de la violencia
Control	Correlación de Pearson	-,278 (**)	-,256 (**)	,276 (**)	,213 (**)	-,210 (**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	636	636	636	636	636
Acoso	Correlación de Pearson	-,233 (**)	-,199 (**)	,195 (**)	,159 (**)	-,172 (**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	634	634	634	634	634
Aislamiento	Correlación de Pearson	-,204 (**)	-,141 (**)	,214 (**)	,109 (**)	-,158 (**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,006	,000
	N	634	634	634	634	634
Celos	Correlación de Pearson	-,240 (**)	-,165 (**)	,259 (**)	,227 (**)	-,205 (**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	634	634	634	634	634

La correlación entre ambos cuestionarios fue negativa, lo que permite comprender que ambos instrumentos miden cosas diferentes; aunque si se observan ciertas relaciones entre estar en una relación de noviazgo y observar conductas de aislamiento en personas que configuran sus feminidades y masculinidades de forma tradicional.

Los datos permiten evaluar cómo los jóvenes que tienden a ser más tradicionales en sus formas de entender lo masculino o femenino refieren menos habilidades o sensibilidades para detectar que comportamientos tales como descalificar, hacer sentir al otro (a) poco importante (indiferencia afectiva) o manipular (chantaje para conseguir sus objetivos) son acciones que promueven relaciones desiguales y en las cuáles es fácil es-

tablecer interacciones complementarias por sobre otras de tipo simétricas en donde el poder y el uso de este es una de las tantas formas de promover violencia de género.

Lo antes descrito se relaciona con lo señalado por Antolín (2004) en donde establece que los roles de género imperantes y naturalizados por las personas tienden a limitar la autonomía en las mujeres y la promueven en los varones.

Los datos también permiten observar de qué forma el número de jóvenes que de alguna forma justifican la violencia de género en términos de establecer relaciones desiguales ya sea por cómo configuran sus patrones de masculinidad y feminidad podrían presentar menos claridad ante conductas que se emitan en sus relaciones de pareja (u observarlas en otras interacciones) en donde la amenaza, la presión, la negligencia o la presencia de comportamientos dominantes sean parte de este proceso de relación; esto debido a que de alguna forma estos jóvenes internalizan que deben existir ciertas formas de mantener un control (desigual) con el otro (a) para seguir estableciendo lo que estos entienden por relación de pareja, en donde esta es entendida como un proceso en la cual deben existir conductas que limiten las libertades de una de las partes.

Por otro lado, los datos vuelven a reflejar que aquellos sujetos que puntúan alto en las sub categorías de nuevas concepciones de género y dimensión afectiva poseen mayores habilidades para identificar conductas que tengan relación con la manipulación emocional, la indiferencia afectiva, las amenazas o actos de dominación que puedan presentarse en sus propias interacciones o detectarlas en otras relaciones, este indicador permitiría comprender entonces que a mayor conciencia de significar lo masculino o femenino de una forma no convencional mayor capacidad para detectar acciones que promuevan la violencia de género, lo que se relaciona con lo planteado por Duarte (2000) en la idea de que las juventudes se construyen en un tiempo determinado en un colectivo relacional que promueve y sanciona acciones y conductas determinadas en diferentes sectores.

Si bien en el estudio de esta investigación, una parte de la formulación del problema dice relación con conocer si la forma en la cual los jóvenes

internalizan la masculinidad y feminidad influye en que estos tengan mayor o menor percepción de violencia de género, se puede reflexionar sobre el hecho de que el que la relación lineal sea negativa, sólo indica que los instrumentos miden cosas diferentes pero con ciertas similitudes en términos de categoría conceptual; esto es, que al llevar esto a los procesos de interacción societal, pudiesen encontrarse ciertas relaciones ya que en la práctica y escenario de las relaciones humanas, la forma en la que las personas puedan comprender sus roles de género puede influir en cómo perciben violencia de género.

La tabla que se refiere a continuación sigue dando cuenta de qué forma los jóvenes que participaron de esta investigación y que presentan en su forma de concebir e internalizar lo masculino o femenino de forma tradicional o convencional reflejan pocas habilidades para percibir violencia de género, si bien esta información ha sido una constante que se ha reflejado de los análisis estadísticos, permite comprender de qué forma los mandatos sociales siguen siendo imperantes en generaciones que al parecer están más expuestas a contar con información que tenga relación con este tema y que independiente de si esta es procesada por ellos, siguen existiendo discursos y significaciones tradicionales en lo relativo a masculinidad y feminidad.

La afirmación antes descrita se torna coherente con lo planteado por Delgado (2015) en cuanto a romper la regla de lo socialmente establecido implica una sanción social, siendo quizás, una forma más de mantener el mandato hegemónico el evitar la sanción social como algo que dificulta la percepción de violencia de género en los jóvenes.

Tabla N°4 Correlación Pearson VEC_R e Ideario Masculinidad y Feminidad

		VEC_T	Masculinidad tradicional	Feminidad tradicional	Nuevas concepciones del género	Dimensión afectiva	Justificación violencia
Masculinidad tradicional	Correlación de Pearson	-,262(**)	1	,606(**)	-,227(**)	-,261(**)	,576(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	636	639	639	639	639	639
Feminidad tradicional	Correlación de Pearson	-,182(**)	,606(**)	1	-,166(**)	-,184(**)	,504(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	636	639	639	639	639	639

Configuraciones tradicionales implicarían licencias para justificar actos de violencia al interior de relaciones afectivas ya que el modelo hegemónico promueve este tipo de acciones como una forma de entender las relaciones de género perpetuando actos de violencia y disminuyendo las posibilidades de construir discursos que permitan a los jóvenes resignificar los cánones establecidos y por ende sus propias percepciones de ser hombre o mujer en la actualidad. Lo referido previamente es constatado por lo planteado por Vásquez (2001) y Badinter (2006) en cuanto a que los dictámenes de masculinidad son entregados como una sola forma posible de ser hombre.

CONCLUSIONES

Se puede establecer que los jóvenes de este estudio poseen por un lado un discurso público y otro privado en lo que se refiere a visualización de atributos de masculinidad y feminidad, esto ya que en grupos mixtos analizan y discuten sobre la importancia de resignificar los mandatos tradicionales de masculinidad y feminidad, sin embargo, estos no alcanzan a ser evidentes al momento de establecer relaciones de pololeo, en donde la tendencia a percibir a hombres y mujeres sigue poseyendo tintes tradicionales volviendo a asociar al hombre como alguien que debe

"ser y parecer" conductualmente un hombre, y a ellas se les siguen adscribiendo atributos relacionados con la "sutileza, lo afectivo y emocional".

Estos dobles discursos dicen relación como cómo los jóvenes se viven en lo relacional y contextual ante un escenario cambiante en torno a ideologías de género, sexualidad, formas de vivir la sexualidad entre otras y que da cuenta de lo referido por Duarte (2000) en cuanto las juventudes pueden ser entendidas en un tiempo y espacio relacional con características propias.

Si bien los jóvenes son capaces de identificar teóricamente conductas o acciones que impliquen violencia de género, esta capacidad tiende a disminuir al momento de establecer relaciones de pololeo, lo que puede estar relacionado con que sus percepciones de masculinidad y feminidad siguen estando relacionadas con perspectivas tradicionales en lo que se refiere a roles de género. En este aspecto Bonino (2000) señala que los mandatos de masculinidad hegemónica al ser tan fulminantes producen que aun cuando existan diferencias con los mandatos, las personas por presión y evitar la sanción mantienen ideas tradicionales de género.

Los jóvenes de esta investigación consideran que la igualdad es algo que debiese ser y existir en la sociedad, esta concepción de igualdad dice relación con posibilidades de accesos y oportunidades a espacios laborales, académicos o con libertades de acceso en otras dimensiones (que entienden, poseen ellos pero no ellas) por sobre una idea de igualdad basada en el establecimiento de interacciones horizontales entre las personas.

En lo que se refiere a la masculinidad, se observan disonancias en esta imagen, ya que por un lado se reflexiona sobre la necesidad de romper moldes hegemónicos sin embargo, el rompimiento de estos podría implicar la incomodidad de verse encasillados en conductas o acciones que tradicionalmente se asocian a lo femenino o a grupos de minorías sexuales, lo que vuelve a situar a lo masculino en representaciones tradicionales, aun existiendo conciencia por parte de ellos de lo restrictivo de este estereotipo en la configuración de una nueva masculinidad.

En este aspecto, toma fuerza lo señalado por Badinter (2006) sobre la idea de que no existe una masculinidad universal que defina al hombre

como tal, por el contrario la multiplicidad de masculinidades hace al parecer que los jóvenes en la actualidad reflexionen sobre otras formas de ser hombres, volviendo a encontrase con los mandatos patriarcales.

En la percepción de lo femenino, se observan ciertas diferencias en este aspecto, por un lado se reconoce que hay desigualdad en acceso y oportunidades y se reconoce que hay permisividades para ellos y no para ellas, pero por otro lado, se siguen atribuyendo a lo femenino atributos relacionados con lo dulce, lo sensible y con una característica que al parecer sería propio de ellas y que dice relación con aportar un "algo especial" a las relaciones, situando nuevamente a lo femenino en un rol tradicional en la concepción de género.

Lo antes descrito se homologa a lo ya señalado por Freixas (2001) sobre como la cultura patriarcal se apodera de las subjetividades de lo femenino apropiándose de esta para acotarla en espacios asociados a la belleza, el cuidado y postergaciones necesarias cuando es requerido.

Los jóvenes comprenden que lo que se entiende por ser hombre y mujer ha cambiado con los años, saben que ha habido avances y nuevas formas de establecer relaciones interpersonales, sin embargo aun cuando hay discursos de corte más vanguardistas, estos no pasarían de ser reflexiones en sus cotidianidades. En este aspecto nuevamente hace eco el concepto de patriarcalidad o patriarcado y que se instala como un dispositivo de ordenamiento y mantención de privilegios desiguales entre sexos (Bonino, 2000)

Por parte de ellos, se sigue observando un temor a la feminización, el prejuicio sobre homosexualidad y feminización en el varón es algo que sigue siendo imperante en sus configuraciones de lo masculino.

En ellas, la visualización en un hombre de comportamientos poco esperables según la norma, les invita a dudar de heterosexualidad, restringiendo entonces atributos de corte empáticos, estéticos o de sensibilidad a ellas, manteniendo los roles tradicionales de género.

En ambas ideas se aprecia como lo antes descrito por Del Valle y otros (2012) en cuanto al modo en como las representaciones son formas de

ordenar y comprender al entorno y las relaciones, se evidencie la mantención de roles de género tradicionales aun cuando los jóvenes tengan ideas diferentes a las imperantes.

Si bien las mujeres manifiestan la necesidad de que los hombres sean "menos" tradicionales en los roles de género, este anhelo tiene un "hasta cierto punto", ya que pasar cierto límite sería un factor de confusión para ellas.

Los estereotipos como categoría de análisis siguen siendo un tema importante de reflexión, los jóvenes saben que estos existen y que regulan sus procesos de entender a las relaciones afectivas, de intimidad, de interacción, de aproximación y de amistad, sin embargo aun entendiendo cómo estas imágenes pueden influir en sus vidas, la fuerza de estos es tal que se siguen manteniendo en sus procesos de socialización e internalización al momento de pensar en lo masculino o lo femenino.

Si bien la red de creencias, atributos y configuraciones sobre la percepción de masculinidad y feminidad posee ciertos tintes de modernidad en los enunciados emitidos por estos jóvenes, finalmente se observa que en el discurso más privado y en las conversaciones en espacios mixtos, se vuelve a instalar un sistema de creencias tradicionales en relación a lo masculino y lo femenino.

BIBLIOGRAFÍA

Antolín, L. (2004). El concepto de género y la teoría feminista en Agentes de igualdad de oportunidades 1. Madrid. Forem

Aguayo, F y Sadler, M (2006). Estudio de las Dinámicas Familiares en Familias de Padres y Madres Adolescentes: FOSIS, Gobierno de Chile. Santiago de Chile

Barbour, R. (2007). Doing focus groups.UK: Sage. London

Badinter, E. (2006). La identidad Masculina. Alianza. México.

Barker, G., Ricardo, C. y Nascimento, M. (2007). Cómo hacer participar a los hombres y los niños en la lucha contra la inequidad de género en el ámbito de la salud. Algunos datos probatorios obtenidos de los programas de intervención. Promundo / OMS / UNFPA.

Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social; significado y medida. Ariel, S.A. Barcelona.

Bonino, L. (2000). Los varones hacia la paridad en lo doméstico, discursos sociales y prácticas masculinas. En C. Sánchez-Palencia, y J.C. Hidalgo, (Eds.) Masculino plural: Construcciones de la masculinidad (45-52) Lleida: Edicións de la Universitat de Lleida.

Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: Deconstruyendo la "normalidad" masculina. En M. Segarra y A. Carabí (Eds.) (2000) Nuevas Masculinidades (41-64). Icaria. Barcelona

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama. Barcelona.

Colás, P. (2006a). Género, Interculturalidad e Identidad. Teoría y Práctica Educativa. En A. Rebollo. (Coord.) Género e interculturalidad: educar para la igualdad. La Muralla. Madrid

Colás, P. (2006b). Género y contextos sociales multiculturales. Educación para el desarrollo comunitario. En E, Soriano (Coord.) La mujer en la perspectiva intercultural. La Muralla. Madrid

Connell, R. (1997). La Organización Social de la Masculinidad. En J. Olavarría, y T. Valdés. Masculinidad/es (125-139). Poder y Crisis. Isis Internacional/FLACSO. Santiago de Chile

Connell, R. (2002). Adolescencia en la Construcción de Masculinidades Contemporáneas. En, Conferencia Regional Varones Adolescentes: Construcción de Identidades de Género en América Latina: FLACSO. Santiago de Chile

Creswell, J. W. Y Plano Clark, V. L. (2006). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA, EE. UU. Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. y Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. En M. M. Bergman (Ed.), Advances in mixed methods research (pp. 66-83). Thousand Oaks, CA, EE. UU. Sage.

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches (3a Ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU. Sage.

Chen, H. T. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. Research in the Schools, 13, 1, 74-82.

Delgado, C. (2015). Patrones de masculinidad y feminidad asociados al ciclo de la violencia de género. RIE, N°25 (1) 187-218.

Duarte, K. (2000) ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última Década, N°13, septiembre, Viña del Mar: CIDPA, pp. 59-77.

Duarte, K. (2005). Género, generaciones y derechos: nuevos enfoques de trabajo con jóvenes. Family Health International/ UNFPA.

Duarte, M, y Escobar, A. (2013). Nací, Soy y Moriré como Hombre, eso no Tiene otra Explicación: Análisis de las Representaciones Sociales de las Masculinidades de Jóvenes Progenitores en el Departamento del Cesar, Colombia. Revista Amauta, N°26, Julio-Diciembre 2015, pp. 167-179.

Freixas, A. (2000). Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.) La Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas.23-32. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Hernández, R. Fernández, B. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta edición. . McGraw Hill. México. D.F

Jiménez, R. (2005). El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural. Tesis doctoral (inédita). Departamento de MIDE. Universidad de Sevilla.

Instituto Nacional de Estadísticas Ine (2016). Encuesta Nacional de Empleo, primer trimestre 2016. INE. Santiago

Jiménez, C. y otros (2005). Educación, capacidad y género; alumnos con premio extraordinario de bachillerato. Revista de Investigación Educativa, Vol. 23, 3, 391-416.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (compilador). Psicología social II. Paidós. Madrid

Matamala, M.L y Rodríguez, M.C (2010). Estudio exploratorio sobre la identidad de género de hombres adolescentes pertenecientes al sector barrio norte de Concepción. Última Década Nº33.25-37. Valparaíso. CIDPA.

Vásquez, J. (2000). Juventud y Tribus Urbanas. Última Década, N°13, septiembre, Viña del Mar. CIDPA, pp. 121-140.

Villaciervos, P. (2004). Género y Educación: Recursos y Fuentes Documentales en Internet. En Mª A .Rebollo y I. Mercado. (Coord.) Mujer y Desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad. 453-477. McGraw-Hill. Madrid.

EL SISTEMA INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS FRENTE A LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Y EL FEMINICIDIO

Dra. karen g. Añaños bedriñana
Universidad de Granada, España

RESUMEN

En relación con la violencia y el feminicidio, en el continente americano, la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, los informes de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, el trabajo de la Comisión Interamericana de la Mujer, así como el impulso de la sociedad civil, y los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos – OEA, sus aportes, han sido y son valiosos.
El marco normativo internacional para el derecho de las mujeres, a "vivir una vida libre de violencia", contempló el desarrollo, en 1975, de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, que dio paso a la aprobación de convenciones internacionales sobre la discriminación y violencia contra las mujeres. En consecuencia, se gestó un ámbito que generó cambios en las legislaciones internas de los países del continente americano, que forman parte de la OEA.
Desde la celebración de la última Conferencia en Beijing y posteriores revisiones, se adoptaron importantes medidas, en el plano internacional, para eliminar la violencia contra las mujeres. Este hecho supuso un importante avance, respecto a la regulación normativa internacional de protección contra la violencia contra las mujeres.
Dicho esto, la investigación analiza la situación de violencia y el feminicidio en contra de las mujeres, desde la perspectiva de los derechos humanos. Una realidad que, en Latinoamérica, actualmente, constituye un problema grave. De esta forma, se estudia el sistema interamericano de derechos humanos con relación al derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia, teniendo como base la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o conocida como "Convención de Belem do Pará" (1994), creado con el propósito de erradicar la violencia contra las mujeres del continente americano y acentúa a la violencia como una violación de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.
A nivel metodológico, la investigación ha sido elaborada sobre la base del método analítico y documental. Con todo, se pretende emitir una serie de sugerencias a fin de mejorar, la aplicación de la "Convención de Belem do Pará", en los ordenamientos nacionales, que repercutirán en toda la sociedad y mujeres de estos países.

PALABRAS CLAVE

Convención de *Belem do Pará*, derechos humanos, mujer, violencia, feminicidio, Latinoamérica.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS), en su Informe sobre la Situación Mundial de la Prevención de la Violencia de 2014, califica a la violencia, como un problema de salud pública y de los derechos humanos. Las mujeres, los niños, las niñas y las personas mayores son quienes soportan la mayor parte del maltrato físico y psicológico y los abusos sexuales no mortales: "Una de cada cinco mujeres ha sufrido abusos sexuales en la infancia. Una de cada tres mujeres ha sido víctima de violencia física o sexual por parte de su pareja en algún momento de su vida". (OMS, 2014).

El 2015, el Grupo de Trabajo del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, en su Informe sobre la Cuestión de Discriminación contra la Mujer en la legislación y práctica, señaló que hay múltiples formas de discriminación contra la mujer, es el caso de las mujeres indígenas, mujeres afrodescendientes, mujeres rurales y mujeres víctimas de violencia. Asimismo, el Grupo de Trabajo, reconoció que la violencia contra la mujer, "es un problema grave y generalizado, que requiere medidas urgentes a todos los niveles". (ONU, 2015, párrs. 68-80).

Y, en 2017, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe – CEPAL, en información oficial para diecinueve países de América Latina y el Caribe, según sus datos demostrables, estableció que hay un total de dos mil quinientos cincuenta y nueve (2,559) mujeres víctimas de feminicidio o femicidio. Si a este grupo se suman los datos de otros cuatro países de la región que sólo registran los feminicidios cometidos a manos de la pareja o ex pareja de la víctima, el número asciende a dos mil setecientos noventa y cinco (2,795) mujeres muertas por feminicidio. Si nos centramos sólo en la región del Sur, se observa que los países con mayor número de víctimas por feminicidios, en 2017,

son: Brasil con mil ciento treinta y tres (1,133); Argentina con doscientos cincuenta y uno (251); Venezuela con ciento veintidós (122) y Perú con ciento dieciséis (116). (CEPAL, 2017a).

Ahora bien, sobre la muerte de mujeres ocasionada por su pareja o expareja íntima, CEPAL, refiere que, en la mayoría de los países de la región, este es el dato que se conoce con más claridad. Así, 2 de cada 3 feminicidios se producen en contextos de relaciones de pareja o expareja, salvo los países del Triángulo Norte de Centroamérica, donde los feminicidios íntimos responden a una proporción menor del total de feminicidios. Por lo tanto, los países de la región que encabezan la lista con más cantidad de casos son: Argentina con ciento cuarenta y ocho (148); Colombia con ciento cuarenta y cuatro (144); República Dominicana con ciento siete (107); y Perú con ciento cinco (105) mujeres víctimas en manos de su pareja o expareja. (CEPAL, 2017b).

Dicho esto, el presente trabajo, analiza de forma breve, el sistema interamericano de derechos humanos y sus diversos mecanismos de protección (Burgorgue, 2009; Cançado, 1996; Faúndez, 2004; Huhle, 2008; Pizzolo, 2013; Ventura, 2007), en relación con la temática de la violencia contra la mujer y el feminicidio, no estamos refiriendo, principalmente, a sus órganos dos órganos de protección internacional, que son: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (en adelante, CIDH), y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante, Corte IDH).

En ese sentido, por un lado, la CIDH en su Informe Anual 2018, destaca, que constituye un problema de la región, la persistencia de la discriminación y violencia en contra de de grupos en especial situación de exclusión como mujeres, niñas y adolescentes, personas LGBTI, afrodescendientes e indígenas, y, en particular, contra personas defensoras de derechos humanos, periodistas y líderes sociales. (CIDH, 2018, párr. 19).

En esta misma línea, el Informe Anual de 2019 de la CIDH, reitera, la permanencia de violencia y discriminación, y observa con cautela los "altos niveles de violencia contra las mujeres y las niñas por razones de

género en la región, incluyendo restricciones en el ejercicio de sus derechos reproductivos". (CIDH, 2019a, párr. 11).

Por otro lado, la CIDH, en su Informe sobre Estándares Jurídicos: Igualdad de Género y Derechos de la Mujer en el sistema interamericano de derechos humanos, destaca que existen unas pautas sobre el problema de la violencia contra las mujeres de la región, entre estos tenemos:

1. El vínculo estrecho entre los problemas de la discriminación y la violencia contra las mujeres;
2. La obligación inmediata de los Estados de actuar con la debida diligencia requerida para prevenir, investigar, y sancionar con celeridad y sin dilación todos los actos de violencia contra las mujeres, cometidos tanto por actores estatales como no estatales;
3. La obligación de garantizar la disponibilidad de mecanismos judiciales efectivos, adecuados, e imparciales para víctimas de violencia contra las mujeres;
4. La obligación de los Estados de implementar acciones a fin de erradicar la discriminación contra las mujeres y los patrones estereotipados de comportamiento que promueven su tratamiento inferior en sus sociedades;
5. El deber de los Estados de considerar en sus políticas adoptadas para avanzar la igualdad de género el particular riesgo a violaciones de derechos humanos que pueden enfrentar las mujeres por factores combinados con su sexo, como su edad, raza, etnia y posición económica, entre otros. (CIDH, 2015a, párr. 8).

Por último, se toma como referente normativo a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, más conocida, como "Convención de Belem do Pará", y, que constituye el principal instrumento jurídico en lucha por erradicar la violencia contra la mujer en la región.

2. CONTEXTOS GENERADORES DE LA VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Definir las causas o la etiología de la vulneración o incumplimiento de los derechos humanos resulta difícil y complejo, no sólo por la multitud de factores de todos los países y contextos intervinientes, sino también por las peculiaridades de los momentos históricos, políticos, sociales, económicos, etc. de cada lugar y situación.

No obstante, de acuerdo con Paloma Durán, la pobreza es el mejor caldo de cultivo para la violación de los derechos humanos (Durán, 1993). En este sentido, el subdesarrollo económico, social y cultural, la inestabilidad política y las ausencias de estructuras institucionales sólidas y eficaces, son, como señala Héctor Gros, los tres rasgos fundamentales que caracterizan a los llamados países menos desarrollados (Gros, 1988).

Si bien muchas de estas situaciones se dan con matices, en todas partes del mundo, empero visibilizan que existen grupos vulnerables con múltiples riesgos y conflictos, asociándose además de la situación de pobreza a la exclusión y marginación (Añaños, 2016), lo cual afecta más gravemente a las mujeres, gran parte de ellas madres y solas -solteras, separadas, viudas- (Añaños-Bedriñana, 2012, 2013). Por lo tanto, la protección de los derechos humanos en países menos desarrollados es muy baja. Pese a todo, algunas realizaciones, más como prueba de buena voluntad, que, como protección efectiva, se han llevado a cabo en estos países. (Durán, 1993, pp. 124-125).

En cuanto al impacto de la pobreza y extrema pobreza, en las mujeres, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en su informe temático de 2017, señala que:

> Las mujeres se ven afectadas en mayor medida por la pobreza y se encuentran en particular desventaja en el ejercicio tanto de sus derechos civiles y políticos como económicos, sociales y culturales (…) e identificó a las mujeres como una población históricamente discriminada y excluida en el ejercicio de estos derechos (…). Estas formas de discriminación son variables que contribuyen a su condición de pobreza, a vulneraciones de su autonomía tanto productiva como reproductiva, y a la desprotección general de sus derechos humanos. (CIDH, 2017, pp. 108-109).

En definitiva, para alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, y, asimismo, garantizar todos los derechos de las mujeres, la autonomía constituye un requisito, imprescindible. Cuando hablamos de autonomía no es sólo es la económica sino también la reproductiva, en ese sentido, ambas son aspectos esenciales para la garantía y ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las mujeres que se encuentran en situación de pobreza y pobreza extrema. (CIDH, 2017).

Asimismo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, ha señalado que el incremento de la violencia y la inseguridad en el continente, tienen una explicación multidimensional en la que inciden la precariedad del empleo, la inequidad persistente y la insuficiente movilidad social. (PNUD, 2013, p. 15).

En especial, la situación de los derechos humanos en Latinoamérica, que varía de un país a otro, pero existen una serie de derechos que son, frecuentemente, más vulnerados. Concretamente, según los diferentes informes por países, del Comité de Derechos Humanos, que contienen las observaciones finales de los países Latinoamericanos (ACNUDH, 2004; ACNUDH, 2014), se pueden identificar los derechos más incumplidos en Latinoamérica. Aunque muchas de estas situaciones se dan, con matices, en casi todas partes del mundo, en aquella región existen grupos de la población especialmente vulnerables, con múltiples riesgos y conflictos asociándose, además, la situación de pobreza, exclusión y marginación de muchos territorios de la zona. (Añaños, 2016).

Así tenemos que, uno de los derechos más vulnerados, es el derecho de las mujeres, en general. Este derecho se viola en sus múltiples modalidades, dependiendo si se trata de países del Sur (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, y Venezuela); Centro (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, y Panamá); o Norte (México).

Por ejemplo, en los países del sur, la falta de igualdad en el acceso a cargos públicos, el bajo nivel de representación en los puestos de adopción del sector público y privado, y la persistencia de estereotipos, sobre el papel de la mujer en la familia y la sociedad. En el centro y norte, en especial, la violencia intrafamiliar, el elevado porcentaje de mortalidad

materna relacionada con la criminalización del aborto en todas sus formas, el feminicidio, la trata de mujeres y la precaria situación laboral en el trabajo doméstico.

De esta forma, en el último informe temático de la Comisión Interamericana sobre "Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe" (CIDH, 2019b), destaca la vulneración constante del derecho de las mujeres, en especial, ha señalado que:

> el registro de altas tasas de homicidios por razón de género, desapariciones, acoso y violencia sexual, entre otras formas de violencia, así como la subsistencia de serios obstáculos, les impiden tener un acceso oportuno y sin discriminación a la justicia y a una reparación y protección integral frente a estos actos. Al mismo tiempo, las mujeres también enfrentan barreras para obtener un debido acceso a educación, información y servicios de salud sexual y reproductiva, de manera imparcial, oportuna y culturalmente adecuada. La discriminación contra las mujeres también impide que las mujeres tengan acceso a la igualdad de oportunidades de trabajo y condiciones de empleo, en particular, a igual remuneración que sus colegas varones por un trabajo idéntico, y a un lugar de trabajo libre de acoso sexual. (CIDH, 2019).

3. EL DERECHO DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

3.1. Régimen jurídico

El marco normativo internacional para el derecho de las mujeres, a vivir una vida libre de violencia, contempló el desarrollo, en 1975, de las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, lo que dio paso a la aprobación de convenciones internacionales sobre la discriminación y violencia contra las mujeres. En consecuencia, se gestó un contexto, que generó cambios en las legislaciones internas de los países del continente americano.

Desde la celebración de la última Conferencia en Beijing y posteriores revisiones, se adoptaron importantes medidas, en el plano internacional,

para eliminar la violencia contra las mujeres. Este hecho supuso un importante avance, respecto a la regulación normativa de protección contra la violencia contra las mujeres.

En ese sentido, destacamos las siguientes conferencias mundiales[132].

- La Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer (México, 1975).
- Se adoptó el Primer Plan de Acción Mundial, llamando a los gobiernos a desarrollar estrategias para lograr la igualdad, eliminar la discriminación de género e integrar a la mujer al desarrollo y a la consolidación de la paz.
- La Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer (Copenhague, 1980).
- Se declaró que, pese a los avances, aún debía prestarse especial atención a campos, tales como las oportunidades laborales, los servicios de salud adecuados y la educación.
- La Tercera Conferencia Mundial (Nairobi, 1985).
- Se pidió asegurar la paz, el desarrollo y la igualdad en tres ámbitos esenciales: igualdad en la participación social, en la participación política y en la toma de decisiones.
- La Cuarta Conferencia Mundial (Beijing, 1995).

  Se identificaron los obstáculos para el adelanto de la mujer, y se propusieron medidas para hacer de los derechos humanos de las mujeres y las niñas una realidad.

En este orden de ideas, por un lado, en el ámbito universal de derechos humanos, junto a la Declaración Universal de Derechos Humanos, cabe destacar los siguientes instrumentos internacionales específicos sobre la discriminación y violencia contra las mujeres:

- La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979).

---

[132] ONU. Servicio de Enlace de las Naciones Unidas con las organizaciones gubernamentales. Reseña Histórica sobre las Conferencias Mundiales sobre la Mujer. Recuperado de www.cinu.org.mx/temas/mujer/confmujer.htm

- Que señala, en sus Considerandos, que "la discriminación contra la mujer viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana". Así, dificulta la participación de la mujer, en las mismas condiciones que el hombre, tanto en la vida política, social, económica y cultural de su país. Esta situación se ve agravada, con la pobreza, cuando la mujer "tiene un acceso mínimo a la alimentación, la salud, la enseñanza, la capacitación y las oportunidades de empleo, así como a la satisfacción de otras necesidades". En consecuencia, para conseguir la plena igualdad entre el hombre y la mujer, se debe modificar el papel tradicional, tanto del hombre como de la mujer, en la sociedad y en la familia.
- La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993).
- Que, en su Considerando, reconoció que la violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder, históricamente, desiguales, que ha conducido a la dominación las mujeres; asimismo, la discriminación ha impedido el adelanto pleno de la mujer, siendo la violencia uno de los mecanismos sociales fundamentales, por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación, respecto del hombre.

Y, por otro lado, en el ámbito regional del sistema interamericano de derechos humanos, durante la Novena Conferencia Panamericana (Bogotá, Colombia, 1948), además de la Carta de la OEA y la Declaración Americana de Derechos Humanos, se promulgan, varias resoluciones, a favor de los derechos humanos, a través, de las cuáles se adoptaron convenciones sobre el reconocimiento de los derechos civiles y políticos de la mujer (Convención Interamericana sobre la concesión de los Derechos Civiles a la Mujer y Convención Interamericana sobre la concesión de los Derechos Políticos de la Mujer), y se trataron temas como "la Condición Económica de la Mujer Trabajadora".

En este sentido, el sistema interamericano de derechos humanos cuenta con disposiciones generales y específicas, a favor de las mujeres (además de la Convención Americana), y con un instrumento propio, la "Convención de *Belem do Pará*" (1994).

En el Preámbulo, de la "Convención de Belem do pará", se señala: "que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y limita total, o parcialmente, a la mujer, el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos y libertades…"; por lo tanto, viola el derecho de toda mujer, "a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado" (art. 3).

3.2. La protección de los derechos de la mujer

La violencia, en general, ha estado presente en la vida colectiva de la región, y surge de varios siglos atrás. Su historia comienza en la era indígena, prevaleció en la conquista y la colonia, y continúo en el primer y segundo siglo de insurgencia. Claro está que cada período posee sus propias características.

La acción reivindicadora de los derechos fundamentales se gestó en la colonia por el empeño de personajes, como Bartolomé de Las Casas, cuyo movimiento profundizó en el siglo XXI, impulsando, de esta manera, la lucha contra la violencia de las mujeres que ensombrece la cultura de la región. (García, 2013, pp. 225-226).

En cuanto al tratamiento de la violencia contra la mujer en el sistema interamericano de derechos humanos, éste se remonta, a partir de los años 80 y, en especial, en los 90, donde "comienza a cobrar vigor la conciencia de que se trata de un asunto de naturaleza claramente pública y, que, como tal, puede dar origen a responsabilidad internacional en materia de derechos humanos". (González, 2013, p. 244). Violación que afecta a millones de mujeres.

Según, el informe 2007, de la Comisión Económica para América Latina – CEPAL, en varios países de la región, la violencia, tanto física como psicológica, sufrida por mujeres cuyas edades están comprendidas entre los 15 y 49 años, cometidos por su pareja actual o anterior, alcanza el 50%. (CEPAL, 2007). De esta forma, en la XII Conferencia Regional, se abordó sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, centrándose en la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. En ese contexto, exhortaron a los Estados:

> Erradicar la violencia de género considerando que requiere un abordaje integral en varios frentes, desde la educación hasta la transformación de los patrones culturales y el fortalecimiento del movimiento de mujeres, con el fin de consolidar las bases que permitan a las mujeres rurales un mejor nivel de negociación en las relaciones de poder (CEPAL, 2013).

Asimismo, contamos con diferentes órganos de protección como son:

3.2.1. La Comisión Interamericana de Mujeres – CIM

La gestación de la CIM fue resultado de los movimientos de mujeres nacientes en la región, del norte, centro y sur de América. Establecida en el año de 1928, es el único Foro político (intergubernamental) constituida por 34 delegadas, una por cada Estado Miembro de la OEA, para la defensa de los derechos de las mujeres e igualdad de género en el continente americano.

Su misión, "es incidir en la política pública a partir de un enfoque de derechos para lograr la ciudadanía plena de las mujeres y la eliminación de la discriminación y la violencia de género"[133]. En 1990, la CIM contribuyó en la aprobación de la "Convención de *Belem do Pará*", cuyo énfasis es el rechazo a toda forma de violencia que agravia a la mujer.

La CIM, en su Informe Acceso a la Justicia para las Mujeres Víctimas de Violencia en las Américas (2007), señala que, las mujeres del continente americano enfrentan un problema grave, cuando intentan acceder a recursos, garantías, y protecciones judiciales para remediar actos de violencia, incluyendo la violencia. Asimismo, la CEPAL, ante la XII Conferencia regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe, identificó dos desafíos importantes:

> 1. La persistencia de los estereotipos y normas de género en las sociedades de las Américas, así como la ausencia de programas efectivas de educación y concientización sobre derechos humanos, igualdad de género, no discriminación y no violencia en base al marco jurídico internacional; y
> 2. La falta de énfasis en el monitoreo y la evaluación consistente y sistemática de los esfuerzos para promover y defender los derechos de las

[133] OEA – CIM. Recuperado de http://www.oas.org/es/cim/

> mujeres y la igualdad de género, lo cual actúa como obstáculo para la identificación de buenas prácticas y lecciones aprendidas, la formulación y/o revisión de políticas públicas efectivas y la implementación de programas adecuados y apropiados desde un enfoque de derechos humanos (CEPAL, 2013).

Por último, según su Programa Trienal de Trabajo (2019-2022), sobre la prevención y sanción de la violencia de género, la CIM enfatiza su apoyo a la plena implementación de la Convención de Belém do Pará, en ese sentido, una de sus propuestas pasa por:

> Realizar foros hemisféricos, regionales y nacionales para debatir, evaluar y posicionar las estrategias de combate a la violencia contra las mujeres y acceso a la justicia en la región, con miras a fortalecer la evaluación de impacto de iniciativas existentes e identificar y divulgar buenas prácticas y lecciones aprendidas (fondos específicos). (CIM, 2019, p. 8).

3.2.2. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH

En 1994 se creó la *Relatoría sobre los Derechos de las Mujeres,* que aportó mucho a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El trabajo de la CIDH respecto a la violencia de la mujer se inicia en los primeros *Informes sobre derechos humanos en Haití (*1995) y *Ecuador* (1997).

Posteriormente, se incorporó la perspectiva de género al sistema de peticiones individuales, el primer caso resuelto por la Comisión fue el de *Raquel Martín de Mejía* contra *Perú* (1996)[134]. Después, le siguieron:

- Caso Ana, Beatriz y Celia González Pérez c. México (2001)[135]
- Caso María Da Penha c. Brasil (2001)[136]
- Caso María Eugenia Morales de Sierra c. Guatemala (2001)[137]
- Informe 2006. Las Mujeres frente a la Violencia y la Discriminación Derivadas del Conflicto Armado en Colombia.

---

[134] CIDH. Informe Nº 5/96 – Fondo. Caso 10.970.

[135] CIDH. Informe Nº 53/01 – Caso 11.565.

[136] CIDH. Informe Nº 54/01 – Caso 12.051.

[137] CIDH. Informe Nº 4/01 – Caso 11.625.

- Informe 2007. Acceso a la Justicia para las Mujeres Víctimas de Violencia en las Américas. Visibiliza que las mujeres del continente americano enfrentan un problema grave, cuando intentan acceder a recursos, garantías, y protecciones judiciales para remediar actos de violencia, incluyendo la violencia sexual. (CIDH, 2007).
- El Informe Anual 2012. Señala que el acceso de derecho (jure) y de hecho (facto), a garantías y protecciones judiciales, es indispensable para reducir las violaciones de derechos humanos. (CIDH, 2012, pp. 20-21).
- Informe 2015. Acceso a la información, violencia contra las mujeres y la administración de justicia en las Américas. Este informe es una aproximación a los desafíos que enfrentan las mujeres en el continente americano para tener un acceso adecuado a la información controlada por el Estado en materia de violencia y discriminación. (CIDH, 2015b).
- Informe 2019. Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe. En este último informe, la Comisión Interamericana señala que, en la región, las mujeres siguen "enfrentando serios desafíos para lograr el pleno respeto y la protección de sus derechos fundamentales, en un contexto de violencia y discriminación estructural y endémica contra ellas". (CIDH, 2019).

En definitiva, la Comisión Interamericana, ha contribuido a crear conciencia acerca de la gravedad de la violencia contra la mujer y el feminicidio.

3.2.3. La Corte Interamericana de Derechos Humanos – Corte IDH

El sistema interamericano de derechos humanos ha consolidado, progresivamente, el reconocimiento de un conjunto de derechos, en beneficio de todos los individuos de la región, además de establecer obligaciones para los Estados miembros de la OEA (Astete, 2009, p. 41).

En particular, la Corte IDH, desde la expedición de su primera sentencia, en 1987, caso *Velásquez Rodríguez* vs. *Honduras*, ha venido trabajando en el fortalecimiento, dentro de la región, de las instituciones democráticas, de un régimen de libertad personal y de justicia social, fundado en el respeto de los derechos humanos (Castañeda, 1991; Carruitero, 2002, pp. 45-92). En ese sentido, la Corte IDH quiere garantizar la protección de los derechos humanos de las personas del continente americano, que consideren que se está vulnerando sus derechos, por parte del Estado al que pertenecen. Frente a esta situación, los tratados internacionales sobre derechos humanos son, precisamente, los que ponen el límite al poder de los Estados, frente al individuo.

La Corte IDH, paulatinamente, por un lado, ha venido desarrollando la temática sobre la violencia contra las mujeres, con la expedición de opiniones consultivas (OC), por ejemplo, la OC-4/84, relacionada con diferencias de género y sus implicaciones en el derecho interno[138]. Y, por otro lado, respecto a los casos contenciosos, en la etapa inicial de la Corte IDH, no hubo planteamientos de género, hasta el 2006, donde la violación de la "Convención de Belem do Pará", fue alegada y aplicada, en el *caso del Penal Miguel Castro Castro* vs. *Perú*[139]*; caso Luisiana Ríos y otros* vs. *Venezuela*[140]*;* y, *caso Gabriela Perozo y otros* vs. *Venezuela*[141].

Su punto máximo llega, con la expedición de la sentencia, en el *caso Claudia Ivete González y otras o "Campo algodonero*" vs. *México* (Corte IDH, 2009). (Faúndez, 2013; Ginés, 2013; Guevara, 2013; Villanueva, 2013). Sentencia, que va a permitir fortalecer y profundizar los patrones interamericanos respecto a los derechos de las mujeres a vivir libres de violencia. (Cantón, 2013). Posteriormente, se dictaron dos sentencias

---

[138] Corte IDH. OC-4/84 del 19 de enero de 1984 "Propuesta de modificación a la Constitución Política de Costa Rica relacionada con la Naturalización".

[139] Corte IDH. *Caso del Penal Miguel Castro Castro* vs. *Perú*. Fondo, Reparaciones y Costas, de 25 de noviembre de 2006.

[140] Corte IDH. *Caso Luisiana Ríos y otros* vs. *Venezuela.* Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, del 28 de enero de 2009.

[141] Caso *Gabriela Perozo y otros* vs. *Venezuela,* Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, del 28 de enero de 2009.

contra México, sobre victimización de mujeres indígenas (*caso Fernández Ortega y otros,* sentencia del 30 de agosto de 2010; y, *caso Rosendo Cantú y otra,* del 31 de agosto de 2010).

4. LA CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER "CONVENCIÓN DE BELEM DO PARÁ"

4.1. Naturaleza jurídica

Tratado multilateral, de aplicación directa a la Convención Americana de Derechos Humanos, por la violación del artículo 7 de la "Convención de Belem do Pará" y exigible ante la Corte IDH, siempre y cuando la Comisión Interamericana de Derechos Humanos:

> las considerará de acuerdo con las normas y los requisitos de procedimiento para la presentación y consideración de peticiones estipulados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos y en el Estatuto y el Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (art. 12 de la Convención de Belem do Pará).

4.2. Firmantes

Conocida como "Convención de Belem do Pará", a razón de que fue adoptado en la ciudad de Belem do Pará (Brasil), el 9 de junio de 1994, firmado y ratificado (a fecha, enero de 2021) por treinta y dos (32) países, que la convierten en el instrumento interamericano que cuenta con el mayor número de ratificaciones del continente.

Estos países son: Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas[142], Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Ja-

[142] En el instrumento de ratificación el Gobierno de Bahamas declara: "Artículo 7(g) de la Convención no implica ninguna obligación del Gobierno del Commonwealth de las Bahamas a proporcionar ninguna forma de indemnización de fondos públicos a ninguna mujer que haya sido sujeta a violencia en circunstancias en que esta responsabilidad podría normalmente no haber sido incurrida bajo las leyes existentes en Bahamas".

maica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Vicente, Santa Lucía, St. Kitts y Nevis, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.

Entró en vigor, el 5 de marzo de 1995, de acuerdo con el artículo 21 de la Convención Americana de Derechos Humanos.

4.3. Estructura y contenido

Tiene 25 artículos, y cinco capítulos: I. Definición ámbito de aplicación; II. Derechos protegidos; III. Deberes de los Estados; IV. Mecanismos Interamericanos de Protección; V. Disposiciones Generales.

En su artículo 1, define la violencia contra la mujer: "cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado".

El artículo 4, recoge el derecho de toda mujer al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de los derechos humanos, consagrados, en instrumentos internacionales (universales y regionales), entre estos tenemos:

- derecho a que se respete su vida;
- derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral;
- derecho a la libertad y a la seguridad personales;
- derecho a no ser sometida a torturas;
- derecho a que se respete la dignidad inherente a su persona y que se proteja a su familia;
- derecho a igualdad de protección ante la ley y de la ley;
- derecho a un recurso sencillo y rápido ante los tribunales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos;
- derecho a libertad de asociación;
- derecho a la libertad de profesar la religión y las creencias propias dentro de la ley;
- derecho a tener igualdad de acceso a las funciones públicas de su país y a participar en los asuntos públicos, incluyendo la toma de decisiones.

En sus artículos 7 y 8, consigna los deberes de los Estados y una serie de medidas para ser adoptadas, progresivamente, en el cumplimiento de dichos deberes.

El artículo 11, aborda los mecanismos de protección, en ese sentido, los Estados Parte de la "Convención de Belem do Pará" y la Comisión Interamericana de Mujeres, pueden requerir a la Corte IDH, opinión consultiva, sobre la interpretación de la Convención Americana de Derechos Humanos. Este artículo, ha conllevado a que algunos Estados, objeten la jurisdicción de la Corte IDH; sin embargo, la Corte IDH, ha entendido que referirse al Sistema de peticiones, la Convención Americana, implícitamente, está aduciendo a la integridad de este, y esto incluye a la Comisión y la Corte IDH. (González, 2013, p. 245).

4.4. Valoración de su aporte

Es un Tratado muy importante para una región en la que el tema de la violencia contra la mujer constituye un problema grave (en especial, el acceso a la Justicia). Su contribución a favor de la lucha de una vida libre de violencia es muy positiva.

Y, el desarrollo normativo de la "Convención de Belem do Pará", propició a que algunos Estados latinoamericanos, aprobaran una serie de medidas a favor de la protección y sanción de la violencia contra las mujeres.

CONCLUSIONES

En el continente americano, los derechos de las mujeres son los más vulnerados, en sus múltiples modalidades o formas, dependiendo su intensidad, si se trata de países del Sur, Centro o Norte. En este contexto, el sistema interamericano de derechos humanos hace frente a la situación de violencia contra la mujer y el feminicidio, mediante sus instrumentos normativos, como la Convención Americana de Derechos Humanos y, específicamente, la "Convención de *Belem do Pará*". Por tanto, se pretende obligar a los Estados que la suscribieron a que actúen con la debida diligencia para prevenir, investigar, sancionar y reparar estos hechos que, hoy en día, constituyen un problema muy grave en la región.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos van evolucionando de manera progresiva y positiva respecto a este tema. La expedición de la sentencia en el caso de "Campo Algodonero", marca un antes y un después en la lucha contra la violencia de la mujer y el feminicidio.

Para una mayor efectividad en la aplicación de la "Convención de *Belem do Pará*" que, sin embargo, debe ser firmada y ratificada por los países, es necesario la universalidad del sistema interamericano de derechos humanos. Esto significa que los países que aún no han suscrito o ratificado la Convención Americana de Derechos Humanos deben ratificarla, así como deberían aceptar la competencia de la propia Corte Interamericana de Derechos Humanos. Superar este desafío, depende, en gran medida, de la voluntad política de los propios Estados, que son los principales garantes y responsables de la protección de los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añaños, K. G. (2016). Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos: análisis de los informes del Comité de Derechos Humanos en Latinoamérica. Revista de Paz y Conflictos, 1(9), 261-278.

Añaños-Bedriñana, F. (2012) Violencias y exclusiones en el medio penitenciario. Enfoque socioeducativo y de la paz. Convergencia, 59, 13-41.

Añaños-Bedriñana, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. Revista de Educación, (360), 91-118.

Astete Muñoz, S. (2009). El sistema interamericano de protección de los derechos humanos: avances y retos. En C. Fernández (Dir.), Tribunales Internacionales y Espacio Iberoamericano (pp. 41-80). Thomson, Civitas - Editorial Aranzadi S.A.

Burgorgue-Larsen, L. (2009). El Sistema Interamericano Protección de los Derechos Humanos: entre clasicismo y creatividad. En A. Von; C. Landa y M. Morales (Eds.), ¿Integración suramericana a través del Derecho? Un análisis interdisciplinario y multifocal (coed. Max-Planck-Institut, pp. 287-313). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Cançado Trindade, A. (1996). El sistema interamericano de protección de los derechos humanos (1948 – 1995): evolución, estado actual y perspectivas. En Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Libro conmemorativo de la XXIV Sesión del Programa Exterior de la Academia de Derecho Internacional de La Haya, Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH.

_____ (1993). La Protección Internacional de los Derechos Humanos en América Latina y el Caribe (versión preliminar). Documento presentado ante el Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Naciones Unidas, Génova, del 19 al 30 de abril de 1993. Doc. A/CONF.157/PC/63/add.3

Cantón, S. (2013). La evolución del sistema interamericano de derechos humanos en la protección de los derechos de las mujeres en las Américas. En F. M. Mariño (Dir.), Feminicidio. El fin de la impunidad (pp. 209-223). Tirant lo Blanch.

Carruitero Lecca, F. (2002). Manual de Derechos Humanos. Librería y Ediciones Jurídicas.

Castañeda Enciso, J. A. (1991). Instrumentos Jurídicos Protectores de Derechos Humanos. Pontificia Universidad Javeriana.

Cepal. (2017a). Indicadores de Feminicidio. https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio

_____ (2017b). Indicadores de muerte de mujeres ocasionada por su pareja o expareja. https://oig.cepal.org/es/indicadores/muerte-mujeres-ocasionada-su-pareja-o-ex-pareja-intima

_____ (2013). Informe de la XII Conferencia regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe, del 15-18 de octubre de 2013, República Dominicana. https://www.cepal.org/12conferenciamujer/noticias/paginas/6/51756/2014-140_CRM.12-Informe.pdf

_____ (2007). Informe "Ni una más: el derecho a vivir una vida libre de violencia en América Latina y el Caribe". CEPAL. http://www.cepal.org/es/publicaciones/2870-ni-mas-derecho-vivir-vida-libre-violencia-america-latina-caribe

Comisión Interamericana de Mujeres – CIM. (2019). Programa Trienal de Trabajo de la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) 2019-2022. Aprobada en la Trigésima Octava Asamblea de Delegadas de la CIM, Santo Domingo, República Dominicana 7-8 de mayo de 2019. http://www.oas.org/es/cim/docs/AoD38-Doc6.19-ES.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2019a). Informe Anual 2019. http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2019/indice.asp

_____ (2019b). Informe: Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe. http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaMujeresNNA.pdf

_____ (2018). Informe Anual 2018.

http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2018/indice.asp

_____ (2017). Informe sobre Pobreza y Derechos Humanos en las Américas. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PobrezaDDHH2017.pdf

_____ (2015a). Informe sobre Estándares Jurídicos: Igualdad de Género y Derechos de la Mujer en el sistema interamericano de derechos humanos: desarrollo y aplicación. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/EstandaresJuridicos.pdf

_____ (2015b). Informe sobre Acceso a la información, violencia contra las mujeres y la administración de justicia en las Américas. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Acceso-informacion.pdf

_____ (2012). Informe Anual 2012. Recuperado de http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2012/indice.asp

_____ (2007). Informe sobre el acceso a la Justicia para las Mujeres Víctimas de Violencia en las Américas. Recuperado de https://www.cidh.oas.org/women/Acceso07/cap1.htm

Corte Interamericana de Derechos Humanos – Corte IDH. (2009). Caso González y otras ("Campo algodonero") vs. México. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas, sentencia de 16 de noviembre de 2009, Serie C, Nº 205. Recuperado de www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf

Durán Lalaguna, P. (1993). Manual de Derechos Humanos. Comares.

Faúndez Ledesma, H. (2013). La protección de la mujer en el sistema interamericano de protección de los derechos humanos: El caso Campo Algodonero. En F. M. Mariño (Dir.) Feminicidio. El fin de la impunidad (pp. 297-323). Tirant lo Blanch.

_____ (2004). El Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos. Aspectos Institucionales y procesales (3ª ed.). Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH.

García Ramírez, S. (2013). Violación de derechos de mujeres y violencia de género en la jurisprudencia interamericana sobre derechos humanos. En F. M. Mariño (Dir.) Feminicidio. El fin de la impunidad (pp. 225- 242). Tirant lo Blanch.

Ginés Sanchidrián, E. (2013). La sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el feminicidio del Campo Algodonero de Ciudad Juárez, como instrumento jurídico y búsqueda de propuestas para su ejecución. En F. M. Mariño (Dir.) Feminicidio. El fin de la impunidad (pp. 281-295). Tirant lo Blanch.

González Morales, F. (2013). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos frente a la violencia contra la mujer y el feminicidio. En F. M. Mariño (Dir.) Feminicidio. El fin de la impunidad (pp. 243-251). Tirant lo Blanch.

Gros Espiell, H. (1988). Estudios sobre Derechos Humanos II. Instituto Interamericano de Derechos Humanos – IIDH, Civitas.

Guevara, J. A. (2013). La limitada ejecución de la sentencia denominada "Campo Algodonero" por el Estado mexicano. En F. M. Mariño (Dir.) Feminicidio. El fin de la impunidad (pp. 339-351). Tirant lo Blanch.

Huhle, R. (2008). América Latina y la Fundamentación del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos después de

la Segunda Guerra Mundial. Memoria, Revista sobre cultura, democracia y Derechos Humanos, 4, 33-43.

Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos – ACNUDH. (2004). Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Humanos sobre países de América Latina y el Caribe (1977-2004). Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Representación Regional para América Latina y el Caribe c/o Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Centro de Derechos Humanos, Universidad de Chile, Santiago de Chile. http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/hrc/

_____ (2014). Informes por países del Comité de Derechos Humanos (2010-2014). http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=8&DocTypeID=5

Organización Mundial de la Salud – OMS. (2014). Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/es/

Organización de Naciones Unidas – ONU. (2015). ONU. Consejo de Derechos Humanos. Informe sobre la cuestión de la discriminación contra la mujer en la legislación y en la práctica. Recuperado de https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WGWomen/Pages/WGWomenIndex.aspx

_____ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979). http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx

_____ (1993). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx

Organización de Estados Americanos – OEA. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención de Belem do Pará" (1994). http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html

Pizzolo, C. (2013). Il sistema interamericano di protezione dei diritti umani. En L. Mezzetti y C. Pizzolo (a cura di), Diritto Processuale dei Diritti Umani (pp. 193-285). Maggiole Editore.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2013). Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014; Seguridad Ciudadana con Rostro Humano: Diagnóstico y propuestas para América Latina. PNUD.

Ventura Robles, M. (Ed.). (2007). Estudios sobre el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos.

Villanueva Flores, R. (2013). Feminicidio y Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En F. M. Mariño (Dir.) Feminicidio. El fin de la impunidad (pp. 253-277). Tirant lo Blanch.

"*LUGAR-HOGAR*", REVISIÓN DEL ENTORNO DE UN CENTRO DE ACOGIDA PARA VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO

SELINA UGARTE FIDALGO
MARÍA CARREIRO OTERO
CÁNDIDO LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidade da Coruña, España

RESUMEN

Se define el 'lugar-hogar' como el ámbito que cada persona percibe como suyo en la ciudad, y que pasa a formar parte de su círculo individual, y que influye en su vida cotidiana, tanto positiva como negativamente.
En este sentido, se aborda, desde el aspecto urbanístico, las características que debe reunir un entorno para emplazar en él un centro de acogida para víctimas de violencia de género. Este, como una infraestructura para la vida cotidiana, aloja usuarias en situaciones vulnerables, y por tanto sensibles al ambiente circundante. Mayoritariamente, su posición en la ciudad obedece a motivos azarosos, al ubicarse en inmuebles de titularidad municipal, procedentes de donaciones particulares en algunos casos.
Este texto se propone establecer las características espaciales idóneas del entorno urbano para emplazar estos centros. Para ello, deben definirse una serie de indicadores, que se verificarán aplicándolos a un caso concreto de estudio.
Se parte de un marco inicial, establecido a partir del estudio de antecedentes, que define cinco estratos de análisis: los entornos urbanos seguros; la ciudad prohibida; los entornos habitables; los entornos habitacionales; el barrio como entidad habitable; y el paseo por la ciudad, desde la mirada de una mujer.
Tras esta aproximación, se conforman las categorías de análisis y los indicadores asociados a cada una, para aplicarlos al caso de estudio. Se ha tomado como tal el entorno del "Centro para víctimas de violencia de género en la ciudad de A Coruña", un proyecto de arquitectura académico, planteado como Trabajo Fin de Máster.
La discusión nos permitirá verificar la validez de los mismos para seleccionar entornos físicos que propicien tanto el desarrollo de la vida cotidiana de las usuarias como la potenciación de una comunidad integradora y segura.

PALABRAS CLAVE

Barrio, Hogar, Centro de acogida, Violencia de género.

INTRODUCCIÓN

El entorno que engloba al ámbito que cada persona percibe como suyo pasa a formar inmediatamente parte de "su círculo individual: el propio lugar-hogar" (Silvestro y Roca, 2007: 402). Por ello, el estado en el que se encuentre y las interacciones que se realicen dentro de él van a afectar positiva o negativamente tanto al habitante individual como al colectivo, sea el vecindario de un barrio, el de un edificio plurifamiliar o el de un alojamiento temporal. En este último caso encuadraríamos los centros de acogida para mujeres víctimas de violencia de género, CAVVG, cuyos alrededores van a beneficiar o ralentizar el proceso de curación de las usuarias que residen en lo que debe ser un hogar, al menos temporalmente.

Dicho entorno se imagina vinculado a la ciudad. Esta debe entenderse como un sistema proveedor de seguridad en todas las dimensiones, así como de la diversidad y la organización social que potencian la vida colectiva (Gallego Gamazo, 2013: 3).

La seguridad en las ciudades, en la actualidad, se confía tanto a la entidad municipal, responsable de la limpieza e iluminación de las calles, como a las fuerzas del orden. La eficacia de las primeras es relevante para la transmisión de seguridad, como lo muestra 'la teoría de las ventanas rotas' (Coles y Kelling, 1996), una estrategia de prevención: arreglar problemas cuando aún son mínimos, evitando el deterioro y la degradación del entorno, reparando los desperfectos, y manteniéndolo limpio.[143] Sin embargo, habitualmente, la seguridad urbana se enfoca como un problema de orden público, del que se solía excluir la violencia machista (Wekerle y Whitzman, 1995). La seguridad, además, se ha abordado sin considerar la perspectiva de género, olvidando que no es lo mismo un espacio seguro a los ojos de un hombre que de una mujer.

En el caso de la diversidad y organización social, debe recordarse que la vida ciudadana ha girado en torno al rol productor -patrón masculino

[143] Se recoge en esta teoría cómo evitando la acumulación de residuos o una ventana rota, se corta su escalada, evitándose con ello la degradación del entorno y calidad de vida del vecindario.

tradicional-, relegando el rol reproductor –patrón femenino convencional- al espacio privado, encarnado por la casa y las tareas vinculadas a la misma, y al espacio público del barrio (Segura del Pozo, 2018).

Parece necesario hacer una revisión de la ciudad desde la perspectiva de género, enfocando específicamente aquellas situaciones que afectan a mujeres que atraviesan situaciones de especial vulnerabilidad, como la violencia de género, ya que "en la medida que la comuna y sus ciudadanos posibilitan el habitar singular de la persona humano, crean el habitar urbano" (Silvestro y Roca, 2007: 402).

En este marco, el presente texto propone establecer una serie de indicadores urbanos, que deben estar presentes en el entorno físico del CAVVG. Para ello se aborda la definición de una serie de indicadores que, tras ser aplicados a un caso de estudio, puedan extrapolarse y aplicarse de manera genérica al seleccionar la ubicación de estos centros.

Se toma como caso de estudio el entorno del proyecto académico "Centro para víctimas de violencia de género en A Coruña", desarrollado como tema de Trabajo Fin de Máster. Analizado el lugar-hogar de dicho proyecto, se verificará la validez de dichos indicadores tanto en lo que se refiere a los centros existentes, como en relación a futuros proyectos encaminados a la construcción de estas infraestructuras.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

1.1. Una infraestructura cotidiana

En el curso 2018-2019 en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Coruña se realiza un trabajo sobre los equipamientos destinados a la acogida y tratamiento de mujeres víctimas de violencia de género y sus dependientes como tema del Proyecto Fin de Carrera, lo que equivaldría al Trabajo Fin de Máster. Durante su desarrollo se ponen de manifiesto las divergencias entre los programas y espacios planteados y la realidad de los centros. Se evidencia la falta de atención a las condiciones de entorno, que permita la interrelación entre las usuarias y el resto de la ciudadanía. Una carencia que lleva a reflexionar sobre la es-

casa importancia que se presta al emplazamiento y al diseño y construcción de estas infraestructuras. Esta reflexión se traduce en una comunicación presentada a la *VI Xornada Universitaria Galega en Xénero*, texto seleccionado para publicarse en el libro *Violencias de Género: Persistencia y nuevas formas.* Así mismo, a lo largo del año 2019, los tres firmantes de este artículo, conjuntamente con la arquitecta Paula Vázquez, desarrollamos la investigación *TIP-CAVI*[2]. El informe final recopila y estudia la normativa vigente estatal y autonómica, estudia la evolución de los centros de acogida en el contexto internacional y nacional, y cartografía los recursos de acogida existentes en cada una de las provincias gallegas. Concluye formulando patrones aplicables tanto a proyectos de nueva planta como a los ya existentes. Este trabajo, enfocado en la esfera arquitectónica, provoca la necesidad de estudiar el entorno de estos centros, aportando posibles mejoras de futuro.

1.2. CINCO DISCURSOS SOBRE EL BARRIO

La búsqueda de antecedentes sobre urbanismo y perspectiva de género desvela cinco textos, cuyos discursos generan cinco estratos de análisis, a partir de los que definir unos indicadores propios. Veamos su contenido de manera particularizada.

A. Entornos urbanos seguros

El primer estrato se fija en la *Guide d'aménagement pour un environnement urbain sécuritaire de la Ville de Montréal* (Michaud, 2001) dentro del programa *Femmes et Villes* de 2001. Esta guía, estructurada en nueve apartados, centra su atención sobre la seguridad en la ciudad desde un punto de vista formativo para quienes planifican el espacio. Se inicia determinando el enfoque que busca ofrecer a las mujeres una ciudad segura. Tras plantear los principios básicos de planificación que aporten seguridad, se ejemplifican con su aplicación práctica. El documento señala recomendaciones para ciertos contextos, fijándose en la señalización, la visibilidad, la multitud, la vigilancia formal y el acceso a ayuda, el diseño y mantenimiento de los espacios.

B. La ciudad prohibida

El segundo estrato se liga al *Mapa de la Ciudad Prohibida* realizado, tras un proceso participativo, por el Consejo de Mujeres de Bilbao por la Igualdad (2011). Pivota sobre la idea de que el planeamiento urbanístico no es neutro, estando necesitado de una revisión que refleje la vida urbana en el día a día, y sea inclusivo con las mujeres, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. Se persigue con ello otorgar un mayor grado de libertad a las mujeres en su vida cotidiana, así como acercarlas a las decisiones urbanísticas, mediante una participación activa, sea desde los colectivos interesados, sea a título individual. El objetivo marcado busca ir "eliminando las desigualdades que restan movilidad, seguridad y, por tanto, libertad a las mujeres, a la hora de ocupar el espacio urbano" (p. 4). Contempla aspectos de interés como el transporte, la vivienda, el espacio urbano y la presencia simbólica de mujeres.

C. Entornos habitables

El tercer estrato deviene del marco teórico y la metodología desarrolladas en la publicación *Entornos habitables. Auditoría de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno*, del Col·lectiu Punt 6 (2017), orientado a la mejora de la seguridad de los entornos residenciales. Se organiza de acuerdo a tres líneas estratégicas: la vivienda o unidad habitacional; el edificio o conjunto habitacional; y el entorno o espacios inmediatos.

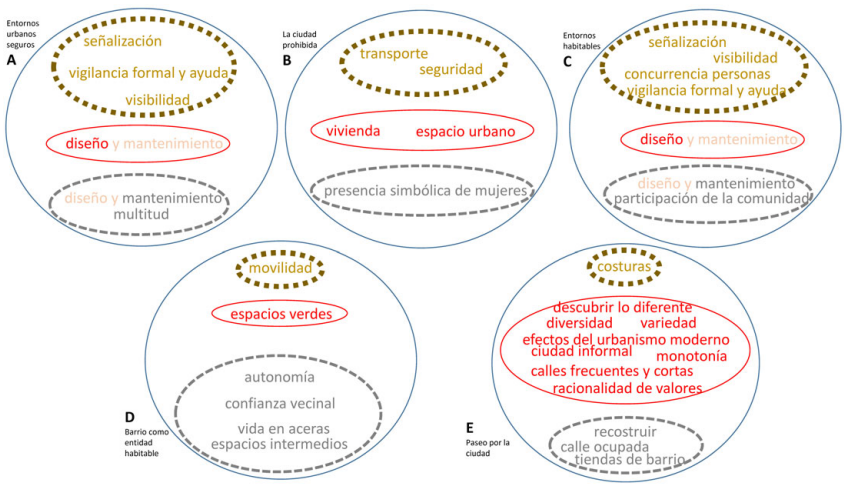
El presente texto se centra en el tercero de ellos, abordando un conjunto de características imprescindibles para generar seguridad en el contorno próximo, tales como la señalización -entorno señalizado-, la visibilidad –entorno visible-, la concurrencia de personas –entorno vital-, la vigilancia formal y el acceso a la ayuda –entorno vigilado-, la planificación y el mantenimiento de lugares –entorno equipado-, y la participación de la comunidad –entorno comunitario.

D. Barrio como entidad habitable

El cuarto estrato lo describe Javier Segura del Pozo en su libro-web *La noción de barrio* (2018). En él analiza los barrios incidiendo fundamen-

talmente en lo humano. Considera indicadores alejados de la planificación urbana, pero que se ven afectados por ella. Recurre a ciertos términos y definiciones para demostrar que la vinculación emocional de los moradores de la vecindad; siendo su delimitación necesaria para crear dentro de él un espacio de acogida y comunidad. A este fin, han de tenerse en cuenta la vida en las aceras, los espacios intermedios, la confianza vecinal, los espacios verdes, la autonomía y la movilidad.

Figura 1. Los cinco estratos y sus características, agrupadas en tres categorías: seguridad, diseño y ambiente



Fuente. Elaboración propia

E. Paseo por la ciudad

El quinto estrato queda establecido a partir del texto *Estamos a tiempo: las propuestas de Jacobs* de Anatxu Zabalbeascoa (2020). En él se enumeran los aspectos principales del libro de Jane Jacobs, *Muerte y vida de las grandes ciudades* (2011), a la espera de que se tenga en cuenta las actividades urbanas, tanto para estudiar las ciudades existentes como para diseñar las nuevas. Reconoce entre ellos la calle ocupada, equivalente a calle segura; reconstruir frente al demoler; establecer costuras y no barreras; fomentar las tiendas de barrio; planificar calles frecuentes y cortas; impulsar la ciudad informal; cuestionar el urbanismo funcionalista y la monotonía urbana; primar el razonamiento lógico –cerebro- frente

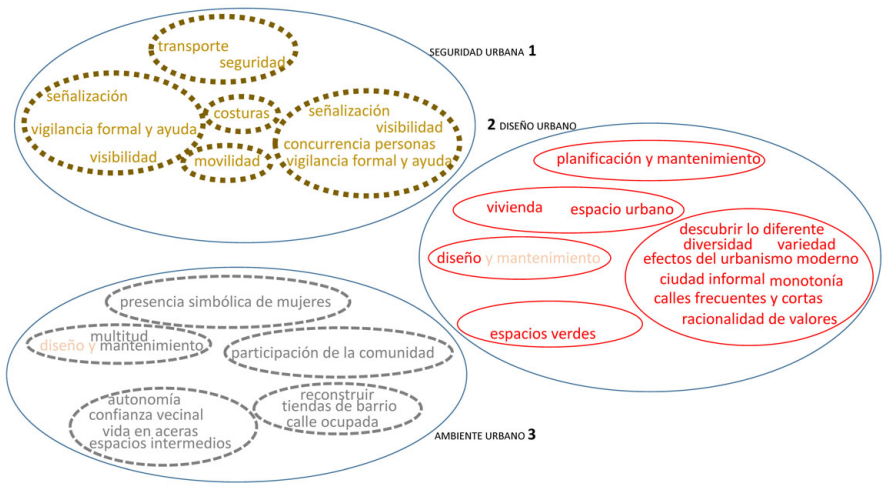
a las políticas puramente pecuniarias, la variedad y vitalidad, la diversidad y el orden, y la oportunidad de descubrir lo diferente.

2. FORMULANDO LOS INDICADORES: SEGURIDAD, VIDA COTIDIANA Y COMUNIDAD

Al trasladar los cinco estratos referidos a un diagrama de conjuntos, con sus respectivas características (fig. 1) se observan dos cuestiones. La primera, que en cada uno de ellos, dichas características se pueden agrupar según tres categorías: seguridad, diseño, y ambiente urbano. La segunda, por su parte, evidencia las comunes a los cinco.

Una y otra permiten sintetizar el proceso de valoración de la calidad del entorno urbano, de tal modo, que los cinco estratos se transforman en tres categorías (fig. 2), y las treinta y cuatro características en catorce indicadores (cuadro 1). Unas y otros se definirán seguidamente.

Figura 2. Las tres categorías de análisis, con las características que darán paso a los indicadores



Fuente. Elaboración propia

2.1. Seguridad urbana

Este término engloba las condiciones del entorno de un CVVG. Las mujeres en particular deben sentirse a salvo, al percibir la protección generada por los propios espacios.

2.1.1. Visibilidad

El espacio público debe permitir ver y ser vista, sin zonas oscuras. El trazado legible de las calles, sin obstáculos ni escondites, permitirá caminar por el barrio sin estar en alerta constante.

Para ello, la 'iluminación' debe minimizar las zonas oscuras, o que en ellas se dispongan mecanismos alternativos, como detectores de presencia o balizas de contacto, tratando de no incrementar la indeseada contaminación lumínica.

También es significativo el 'campo de visión'. Su amplitud permite examinar el camino a seguir, evitando sobresaltos, pudiendo variar la trayectoria o, en el peor de los casos, buscar una salida con tiempo suficiente.

2.1.2. Costuras

El paso de unos barrios a otros ha de realizarse sin cortes abruptos. Si no existe una relación nítida entre el lugar-hogar y las zonas próximas -la 'unión entre barrios'-, con frecuencia, las comunidades se aíslan propiciándose el deterioro de la convivencia.

2.1.3. Concurrencia

Las calles con concurrencia de personas transmiten seguridad y permiten el 'acceso a ayuda' si es necesario.

Dicho flujo se identifica con la 'plurifuncionalidad' del entorno. La coexistencia de funciones diversas actúa como estímulo de la actividad del barrio a distintas horas, y con distintos perfiles de personas. Se dota así al lugar-hogar de una vigilancia informal continua, que previene los actos vandálicos o violentos.

El 'acceso a ayuda' incluye dos condiciones. Uno, la comunicación viaria, que facilite la intervención de la ayuda institucional, si fuese necesaria. El otro, los puntos seguros, en los que las usuarias de los centros, u otras personas, puedan buscar amparo en caso de peligro. Pueden asociarse a locales comerciales y de hostelería, pero también a puntos ligados a paradas de autobús, o a otro mobiliario urbano.

2.1.4. Accesibilidad universal

Un entorno accesible física, sensorial y cognitivamente fomenta la inclusión y evita situaciones de riesgo. La accesibilidad física se focaliza en el trazado de las calles, que deben carecer en lo posible de barreras físicas, o proporcionar alternativas con rampas o elementos mecánicos.

La accesibilidad sensorial se alcanza incorporando sonidos y texturas en los cruces o sitios análogos. Se incorpora mediante los pavimentos y el mobiliario urbano.

La accesibilidad cognitiva se liga a la estructura visual del barrio, formulada por hitos que faciliten el reconocimiento del entorno, ya que se tiende a orientarse a partir de lugares reconocibles, y no tanto según el nombre de las calles (Fanjul, 2020). Las plazas, el arbolado, los edificios públicos, u otros elementos singulares ejercen como referentes.

2.1.5. Señalización

La señalización del entorno ha de dirigirse tanto a peatones como a vehículos, adecuándose a cada uno de ellos. Ha de ser legible, visible y ha de dotarse con un grafismo y una simbología uniforme, que facilite su interpretación.

Debe distinguirse la señalización destinada a la circulación rodada, de aquella otra que puede orientar o servir a la 'peatonal', sobre todo cuando usuarias y transeúntes no son residentes habituales del barrio.

2.1.6. Tráfico

El desplazamiento a pie permite adueñarse del espacio, propiciando la sensación de seguridad. Es importante por ello la 'peatonalización' de alguna zona, además de fomentar un tráfico rodado de baja intensidad,

lo que se conoce como 'apaciguamiento',[144] que no solo mejora la seguridad peatonal, sino que favorece el adueñarse del espacio.

2.2. Diseño urbano

El diseño urbano como categoría engloba el proyecto e ideación de los espacios públicos presentes en la vida cotidiana de las personas.

2.2.1. Autonomía

En el ámbito del lugar-hogar deben poder cubrirse las seis 'funciones sociales urbanas' (Núñez, 2020): habitar, trabajar, aprovisionarse, cuidarse, aprender y descansar.

La simultaneidad de estas funciones proporciona una presencia constante de personas, creando interés y atracción hacia el ámbito. Conlleva la interacción de la función residencial con la actividad comercial, y con los equipamientos de asistencia y ocio.

2.2.2. Espacios verdes

La incorporación de los espacios verdes a la ciudad se adoptó en el siglo XIX como una medida higienista, tanto física como psicológica, buscando una atmósfera más limpia y salubre.

Este indicador se percibe de manera 'horizontal', a través de espacios ajardinados que rompen la monotonía de los trayectos largos, permiten identificar los ámbitos del barrio, y contribuyen a la orientación espacial. Y de manera 'vertical' con el arbolado urbano, y con arbustos, o jardineras, cuando no es factible plantarlos. Al aportar sombra en verano y abrigo en invierno, mitigan el incremento de la temperatura urbana (Román, 2019).

2.2.3. Variedad de tipos residenciales

Generalmente, el programa residencial responde a la zonificación día-noche, a un patrón de familia tradicional, junto con formas de tenencia

[144] El apaciguamiento se consigue mediante la circulación a una velocidad lenta, y con una menor presencia del automóvil privado en favor del transporte público y alternativo.

individual, sea alquiler o compra. No es usual contemplar modelos alternativos como la vivienda compartida, la colaborativa, las viviendas geriátricas, las de personas solas, u otras que puedan surgir, como los centros de acogida para víctimas de violencia de género. Un indicador que incorpora la 'inclusividad' por calificativo. Aunque su presencia no parece redundar de una manera relevante en el entorno urbano de los centros de acogida, al menos en la ciudad consolidada.

2.2.4. Movilidad

El 'transporte público' debe ser el agente principal en la movilidad del barrio. Su eficacia depende de la rapidez, las conexiones en red, y la amplitud de horarios tanto diurnos como nocturnos.

Otras soluciones se derivan de medios de 'transporte alternativo', sean los llamados VMP,[145] o los vehículos compartidos, conocidos como *car sharing*.

2.3. Ambiente urbano

El ambiente urbano del barrio contribuye a dotarlo de entidad colectiva, y propicia la socialización y las relaciones personales, frente a la individualidad de las zonas especializadas, propias del urbanismo funcionalista.

2.3.1. Vida en las aceras

El ocio y las actividades en el exterior de la célula residencial fomentan la creación del barrio en el imaginario colectivo. El espacio público se entiende como una 'extensión de la vivienda', de tal modo que los residentes cuiden y se preocupen tanto por el interior privado como el exterior público, ratificando el concepto de hogar-lugar.

2.3.2. Espacios intermedios

La idiosincrasia de los espacios intermedios reside en que "dividen un concepto único en dos áreas complementarias, con la arquitectura se

[145] Vehículos de movilidad personal, aplicando la terminología de la Dirección General de Tráfico española. En ellos se incluyen patinetes, monopatines y bicicletas.

definen bordes y se conforman las fronteras que definen lo de fuera y lo de dentro, lo público y lo privado" (Carreiro, 2019b).

El término 'zaguán', entendido en un sentido amplio, identifica el espacio intermedio, al margen de otros más especializados como porches, pórticos o soportales. Cubierto o no, de naturaleza tanto pública como privada, crea lazos entre ambas esferas.

2.3.3. Mantenimiento

Tanto el mobiliario como el propio espacio deben de recibir los cuidados que palien el desgaste por el uso.

La 'conservación y limpieza' del mobiliario urbano, del pavimento y de todos aquellos otros elementos propios de la urbanización denotan el interés de la comunidad por su entorno. Por este motivo, en las intervenciones deben considerarse los costes de conservación, primando elementos resistentes y de fácil reposición y mantenimiento. El reparar pequeños daños en vez de esperar a que estos se incrementen reporta beneficios a largo plazo, evitando la huida de los residentes, y minimizando las operaciones de rehabilitación urbana.

2.3.4. Lectura del lugar

El adanismo urbano y arquitectónico tiende a hacer *tábula rasa*. No se trata de restaurar o conservar la edificación considerada como un objeto aislado. Ni tampoco de fosilizar la ciudad, sino de mantener la escala y valorar su memoria profunda. La lectura del lugar debe valerse de las preexistencias y de la adecuación entre el programa y el sitio para mejorar, o al menos no degradar, el ambiente urbano. Interpretar el programa de necesidades asociado a un parque infantil, la escala del centro para la asociación del vecindario, o la posición de los pasos de peatones en relación a los caminos existentes en los jardines y las calles constituyen ejemplos de una adecuada lectura del lugar.

Cuadro 1. Resumen de indicadores a utilizar en el análisis, y relación con los cinco estratos analizados y sus características

indicadores para un “lugar-hogar” de un cvvg			
Categorías	Indicadores		*Estratos y características*
1. Seguridad urbana	Visibilidad	Iluminación Campo de visión	***A**. Entornos seguros urbanos* Señalización / Vigilancia formal y ayuda / Transporte / Visibilidad ***B.** La ciudad prohibida* Transporte / Seguridad ***C**. Entorno habitable* Señalización / Visibilidad / Concurrencia de personas / Vigilancia formal y ayuda ***D**. Barrio como entidad habitable* Movilidad ***E**. Paseo por la ciudad* Costuras
	Costuras	Unión entre barrios	
	Concurrencia	Plurifuncionalidad Acceso a ayuda	
	Accesibilidad universal	Accesibilidad física Accesibilidad sensorial Accesibilidad cognitiva	
	Señalización	Peatonal Rodada	
	Tráfico	Peatonalización Apaciguamiento	
2. Diseño urbano	Autonomía	Funciones sociales urbanas Horizontales Verticales Inclusividad	***A**. Entornos seguros urbanos* Diseño y mantenimiento ***B.** La ciudad prohibida* Vivienda / Espacio urbano ***C**. Entorno habitable* Diseño y mantenimiento ***D**. Barrio como entidad habitable* Espacios verdes ***E**. Paseo por la ciudad* Descubrir lo diferente / Diversidad / Variedad / Efectos del urbanismo moderno / Ciudad informal / Monotonía / Calles frecuentes y cortas / Racionalidad de valores
	Espacios Verdes		
	Variedad de tipos residenciales		
	Movilidad	Transporte público Transporte alternativo	
3. Ambiente urbano	Vida en la aceras	Extensión de la vivienda	***A**. Entornos seguros urbanos* Diseño y mantenimiento ***B.** La ciudad prohibida* Presencia simbólica de mujeres ***C**. Entorno habitable*
	Espacios Intermedios	Zaguán	
	Mantenimiento	Conservación y limpieza	
	Lectura del lugar	Pre-existencias Adecuación	

	Confianza	Puntos de reunión	Diseño y mantenimiento / Participación de la comunidad ***D**. Barrio como entidad habitable* Autonomía / Confianza vecinal / Vida en las aceras / Espacios intermedios ***E**. Paseo por la ciudad* Reconstruir / Calle ocupada / Tiendas de barrio

Fuente: Elaboración propia

Los elementos de interés del entorno, las 'pre-existencias', han de valorarse a la hora de realizar intervenciones, del mismo modo que debe estudiarse la 'adecuación' entre la propuesta, el programa y la zona de intervención.

2.3.5. Confianza

Ser conocedor del entorno ambiental y humano que nos rodea desencadena la sensación de pertenencia al barrio.

Para ello, son necesarios los 'puntos de reunión', espacios públicos que fomenten la socialización y las actividades comunales. Dichos puntos favorecen la interacción y los vínculos entre los residentes del barrio, que se percibe como una segunda familia, cuyas vidas son similares a la propia, o a aquella a las que se aspira.

3. CASO DE ESTUDIO: PROYECTO DE CCVVG EN A CORUÑA

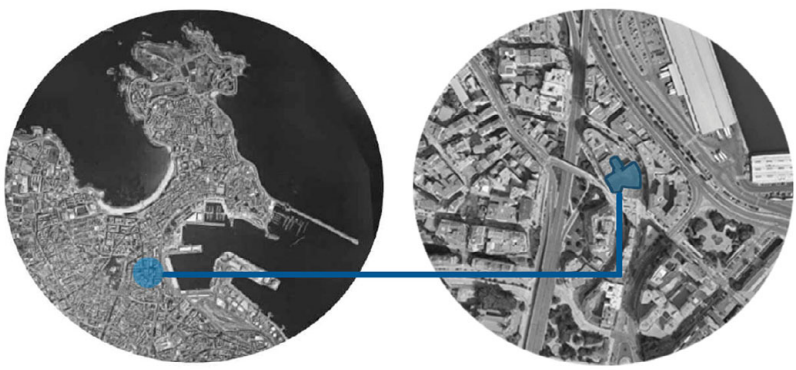
Durante el curso académico 2018-19 en la Escuela de Arquitectura de A Coruña se desarrolló un Trabajo Fin de Máster (Ugarte et al., 2019), con el objetivo de proyectar un Centro de Víctimas de Violencia de Género. Su ubicación, fruto de la oportunidad que ofrecía el vacío observado en una manzana residencial, se tomará para aplicar los indicadores, para lo cual la describiremos someramente.

La parcela seleccionada (fig. 3) se sitúa en un barrio tradicional de la ciudad de A Coruña, Cuatro Caminos, en una manzana consolidada. Ofrece frente a dos calles, a Santa Lucía y a la avenida Fernández Latorre, con un fuerte desnivel entre ambas.

La calle Santa Lucía formaliza uno de los bordes del barrio, siendo muy visible desde la vía principal de acceso a la ciudad, la avenida Alfonso Molina. Por otra parte, la avenida Fernández Latorre se caracteriza por su naturaleza tradicional, muy presente en la historia de la ciudad, relacionada con el comercio y el ocio.

El centro propuesto se identifica como una infraestructura de la vida cotidiana,[146] que ofrece espacios de protección tanto a las víctimas como a sus dependientes en todos los momentos del proceso, desde su entrada hasta la finalización del tratamiento integral. Se proyecta para visibilizar su función, que no a sus residentes. Se considera que evidenciarlo físicamente contribuye a mejorar la protección que ejerce el entorno sobre las usuarias, al conocer explícitamente el cometido de la infraestructura.

Figura 3: Imagen de la ciudad de A Coruña y el entorno de estudio.
El círculo representa el recorrido los 5 minutos caminando desde la parcela



Fuente. Elaboración propia, a partir de una imagen de Google Maps.

[146] Inés Sánchez de Madariaga (2004) define así a aquellas dotaciones necesarias para poder afrontar con las actividades habituales de la vida diaria, sea cual sea el género o la ocupación de las personas.

El programa de necesidades planteado incluía unidades residenciales, junto a espacios de trabajo, ocio y a la administración del centro. Las unidades residenciales se dividían en tres variantes, atendiendo a las fases de recuperación de las usuarias. Dos se integraban en el centro -las de corta estancia, y las de larga estancia-, mientras que la tercera, de transición, disponía de un acceso propio e independiente. El programa también incluía un espacio para la asociación de vecinos del barrio, propiciando la conexión entre el centro y los residentes habituales.

Los indicadores se aplicarán al lugar-hogar del centro propuesto. Debe delimitarse previamente su extensión. Julio Núñez (2020) hace suyas las palabras de Pablo Otaola, coordinador de infraestructuras del ayuntamiento de Málaga, quien asimila -dentro de las grandes ciudades- el término proximidad, a un recorrido de quince minutos a pie o en bicicleta -alrededor de un kilómetro-, para satisfacer las seis funciones sociales urbanas ya citadas. Para ello, es preciso reducir los desplazamientos fuera del barrio y fomentar que todo lo necesario sea fácilmente accesible en el contorno próximo.

Si tenemos en cuenta el tamaño de A Coruña, menor al que tienen las ciudades estudiadas por Otaola, convendrá también ajustar la dimensión del espacio que conforma el lugar-hogar, hasta un radio aproximado de quinientos metros, o cinco minutos andando. Aplicando esta regla a la parcela, se define la extensión del lugar-hogar, trazando un círculo, recogido en la figura 3. Esta será la zona sometida al análisis según las categorías y los indicadores enumerados en el Cuadro 1.

3.1. Seguridad urbana

Aplicaremos este indicador a través de la visibilidad, de las costuras, de la concurrencia en la zona, de la accesibilidad, de la señalización y de las características del tráfico.

3.1.1. Visibilidad

Esta, debemos recordar, se define a través de la iluminación viaria y del campo de visión en los recorridos.

En las calles principales de la zona, la iluminación es correcta, aunque escasa en ciertos tramos de algunas calles secundarias. Estos, denominados puntos ciegos, deberían tratarse con medidas complementarias, como los detectores de presencia, las balizas de contacto u otros similares, para evitar el incremento de contaminación lumínica.

El campo de visión ofrece generalmente amplitud. Se visualizan los recorridos, sin zonas ocultas, ni recodos, gracias a los giros leves en calles anchas y a los espacios públicos abiertos.

3.1.2. Costuras

El barrio carece de límites abruptos, bien conectado con el resto de la ciudad. Los equipamientos disponibles, dos centros comerciales, la estación de autobuses y la del tren en su proximidad, lo convierten en una zona atractiva para una gran parte de la población.

3.1.3. Concurrencia

La parcela escogida se enmarca en un ámbito consolidado, denso y plurifuncional. En él confluyen actividades de ocio, residencia, administración, y comercio, que facilitan la vida en el barrio.

Por otro lado, la conexión con los accesos a la ciudad, y el trazado viario interno facilita el rápido 'acceso a ayuda' ante cualquier tipo de urgencia.

3.1.4. Accesibilidad universal

La topografía combina calles longitudinales de mínima inclinación, con las transversales, con una pendiente más acusada. Esta circunstancia condiciona la accesibilidad física, sin que llegue a ser una barrera infranqueable.

De igual modo, el entorno reúne hitos y lugares identificables que favorecen la accesibilidad cognitiva, y la orientación.

La adaptación sensorial para personas con problemas auditivos o visuales es deficiente, salvo en algunos semáforos de los cruces peatonales. Un indicador que se mejoraría implementando mobiliario urbano inclusivo –señalética específica para minusvalías visuales y auditivas- o pavimentos con rugosidades. Modificaciones que facilitarían la vida cotidiana.

3.1.5. Señalización

El tránsito rodado dispone de una señalización adecuada, que indica diversos lugares reconocibles de la ciudad. Sin embargo, la señalización destinada al viandante es exigua. Se reduce prácticamente a las placas con el nombre de las calles, o a la información de las paradas de autobús. Así mismo, carece de elementos de señalización generales, como mapas o puntos de información que, apoyados en los hitos urbanos, faciliten la orientación a las personas recién llegadas al barrio, como serían las mujeres del CVVG.

Figura 4: Sistema viario principal en el lugar-hogar

Parcela
Tráfico de baja intensidad/nulo
Viario
Fuente. Elaboración propia, a partir de una imagen de Google Maps.

3.1.6. Tráfico

El barrio está ligado al viario urbano de sistema general. Dispone de conexiones rápidas con el centro urbano, con la salida de la ciudad hacia el área metropolitana, y con el resto de los barrios. También incorpora

tramos peatonalizados en su interior, en los que se ubican las zonas de ocio.

Un tráfico lento discurre por las calles en los frentes de la parcela. En Santa Lucía, una vía secundaria, la estrecha sección de la calzada aminora la velocidad de los coches. Así mismo, en Fernández Latorre, una calle importante para el barrio, el tratamiento dado a su sección transversal contribuye al apaciguamiento del tráfico. La calzada adoquinada se enlaza con la acera, incrementando con ello la lentitud en el paso de vehículos. La figura 4 muestra el viario de sistema general del ámbito definido como lugar-hogar.

3.2. Diseño urbano

Esta categoría se define a partir de indicadores como la autonomía en el desarrollo de la vida diaria, los espacios verdes disponibles, la variedad de tipos residenciales, y las apropiadas opciones de movilidad. La figura 5 muestra las dotaciones urbanas en el entorno de la parcela.

3.2.1. Autonomía

El barrio aporta los servicios necesarios para el desarrollo de la vida cotidiana. Existen, dentro de la circunferencia que lo engloba, servicios sanitarios básicos, equipamientos educativos e instalaciones deportivas y culturales, junto a negocios y comercios. Todo ello contribuye al desarrollo de las funciones sociales urbanas (fig. 6).

3.2.2. Espacios verdes

El ámbito dispone de zonas verdes (fig. 7) tanto en horizontal –jardines- como en vertical –arbolado y arbustos-. Ambas disposiciones se concentran en las áreas libres, con poca vegetación, y en los elementos de jardinería en las calles. Debe señalarse, sin embargo, que la avenida Fernández Latorre está arbolada, y con cierta vegetación de interés.

Figura 5: Dotaciones urbanas en el lugar-hogar

Parcela
Zonas con comercio
Equipamiento docente
Equipamiento administrativo
Equipamiento sanitario

Fuente. Elaboración propia, a partir de una imagen de Google Maps

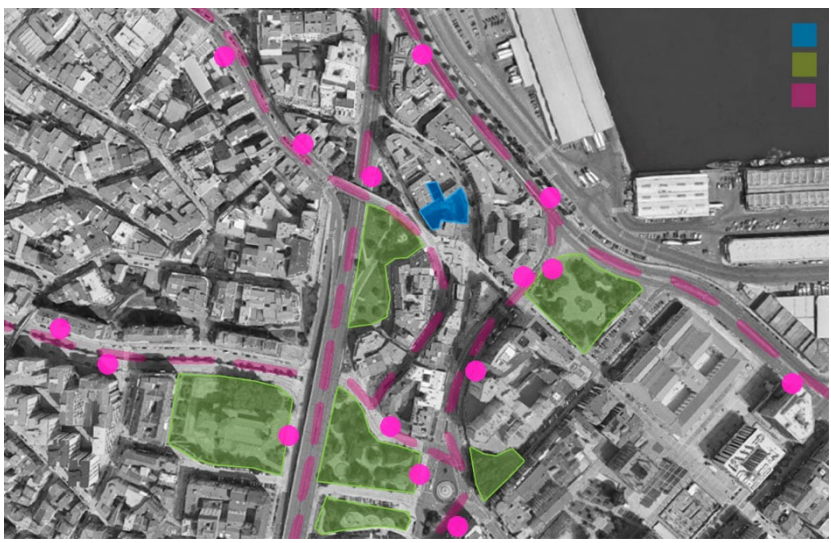
3.2.3. Variedad de tipos residenciales

El barrio carece de intervenciones residenciales alternativas, o complementarias a las tradicionales, tal y como se ha definido en el apartado anterior. De todos modos, no parece que este sea un aspecto relevante en el desarrollo de la vida diaria para las usuarias del CVVG.

Figura 6: Representación del acceso a las funciones sociales urbanas en el barrio

Fuente. Elaboración Propia

Figura 7: Viario, zonas verdes y paradas de autobús



Parcela
Zonas verdes
Viario
Paradas de autobús
Fuente. Elaboración propia, a partir de la imagen de Google Maps

3.3. Ambiente urbano

Este apartado contempla la vida en las aceras, la existencia de espacios intermedios, el mantenimiento del espacio público, la lectura del lugar, y la confianza que proporciona el entorno.

3.3.1. Vida en las aceras

Los bajos comerciales configuran el límite de las aceras en gran parte del entorno. En el caso de la avenida Fernández Latorre, y en otras calles próximas, aunque su dimensión es limitada, sí reúnen actividad para considerar que en ellas hay 'vida'. La calle Santa Lucía posee, no obstante, otro carácter. Como se ha dicho, es muy visible desde la vía de acceso a la ciudad, pero con una actividad mínima, que prácticamente se ciñe al ir y venir de los residentes.

3.3.2. Espacios intermedios

Apenas hay zaguanes, sea en su definición estricta de espacio cubierto previo a la entrada, o en una más amplia, que abarque todo elemento interpuesto entre lo público y lo privado. De una manera genérica, en el entorno analizado, ni los portales de los bloques residenciales, ni los comercios, ni los edificios administrativos cuentan con zaguanes que ejerzan la función de intermediación.

3.3.3. Mantenimiento

La conservación y limpieza de las zonas públicas podría calificarse como correcta, siendo mejorables algunos aspectos de conservación en las zonas verdes, tanto en el ajardinamiento como en el mobiliario urbano, y en la limpieza viaria.

3.3.4. Lectura del lugar

Las intervenciones en el barrio muestran tanto aciertos como errores. La peatonalización de algunas calles, o la intervención de apaciguamiento del tráfico en la avenida Fernández Latorre, así como la incorporación de arbolado en puntos singulares del entorno de la parcela han mejorado el ambiente urbano. Ofrecen una lectura del lugar que trata de recuperar su carácter primigenio como tránsito hacia el puerto desde el plano alto

de la ciudad. Es cuestionable, sin embargo, la posición de los pasos de peatones en torno al jardín de Cuatro Caminos -la zona verde situada en el ángulo inferior en las imágenes aéreas- que no dan continuidad a los recorridos. O las intervenciones en parques infantiles y en plazas 'duras', cuyo mobiliario responde a criterios compositivos abstractos, pero no a los requerimientos de un parque infantil o de un vacío urbano.

3.3.5. Confianza

En el entorno del centro se localiza el local de la Asociación de Vecinos de Cuatro Caminos, y la sede de la parroquia de San Pedro de Mezonzo. Estos puntos de reunión fomentan las actividades en comunidad, y el desarrollo de lazos afectivos. Por otro lado, existe una asociación de comerciantes de la avenida Fernández Latorre que impulsan actividades colectivas periódicamente.

La morfología del barrio, identificada como tradicional –polifuncional, con calles de paso, plazas y jardines-, a pesar de las crisis sucesivas, aún mantiene tiendas de barrio. Esto favorece la interacción interpersonal, entre un vecindario que se conoce y el espacio público de manera casi familiar.

4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE CONJUNTO

A partir de esta recopilación de datos, podemos obtener información sobre el espacio analizado y valorar su adecuación como lugar de ubicación de un centro de acogida para víctimas de violencia de género.

Para ello, definimos, con un color y un número, la escala de valoración (cuadro 2), para aplicar al caso de estudio. El resultado indicará nivel de cumplimiento de dichos indicadores en el área de trabajo (cuadro 3).

Cuadro 2. Escala de valoración

nivel	color		puntuación numérica
Excelente	Verde obscuro		5
Óptimo	Verde claro		4
Aceptable	Amarillo		3
Insuficiente	Naranja		2
Deficiente	Rojo		1

En primer lugar, cabe mencionar que la ubicación escogida para el centro resultaría positiva para las mujeres y su recuperación, al obtener una valoración óptima en su conjunto. De las tres categorías de análisis, la seguridad y el diseño urbano obtienen también una valoración óptima, mientras que la referida al ambiente urbano, con un nivel aceptable, es la más necesitada de acciones de mejora de acuerdo con los indicadores aplicados.

Cuadro 3. Valoración del entorno de trabajo

Indicadores para el "lugar-hogar" de un cvvg					
Seguridad urbana	Visibilidad	Iluminación	4	8/10	40/60
		Campo de visión	4		
	Costuras	Unión entre barrios	5	5/5	
	Concurrencia	Movimiento	4	8/10	
		Acceso a ayuda	4		
	Accesibilidad Universal	Accesibilidad física	3	6/15	
		Accesibilidad sensorial	1		
		Accesibilidad cognitiva	2		
	Señalización	Peatonal	2	6/10	
		Rodada	4		
	Tráfico	Peatonalización	4	7/10	
		Apaciguamiento	3		
Diseño urbano	Autonomía	Funciones sociales urbanas	5	5/5	21/30
	Espacios Verdes	Horizontales	4	7/10	
		Verticales	3		
	Variedad de tipos residenciales	Inclusividad	1	1/5	
	Movilidad	Transporte público	5	8/10	
		Transporte alternativo	3		
Ambiente urbano	Vida en las aceras	Extensión de la vivienda	4	4/5	21/35
	Espacios Intermedios	Zaguán	1	1/5	
	Mantenimiento	Conservación y limpieza	4	4/5	
	Lectura del lugar	Pre-existencias	2	4/10	
		Adecuación	2		
	Confianza	Puntos de reunión	4	8/10	
		Interacción	4		
					82/125

Fuente. Elaboración propia

La seguridad urbana se analiza a través de seis indicadores. Uno alcanza la excelencia, tres son óptimos, y dos correctos. La excelencia le corresponde a la conexión con el resto de la ciudad. Los indicadores que alcanzan el nivel óptimo son los de visibilidad, concurrencia y tráfico. Y sin embargo, la accesibilidad es insuficiente, sobre todo en lo que respecta a la sensorial. Lo mismo sucede con la señalización peatonal, muy escasa. Sobre todo para las hipotéticas usuarias del centro, quienes al no estar familiarizadas con la ciudad, deberían tener información pública en el barrio. Una información que también es útil para los visitantes de la zona.

En la categoría de diseño urbano, de los cuatro indicadores, se valora como excelente la autonomía, como óptima la movilidad, como correcta la dotación de espacios verdes, y deficiente la variedad de tipos residenciales, por las causas que se han explicado al realizar el análisis.

El ambiente urbano alcanza una valoración correcta, dado que de sus cinco indicadores, dos no alcanzan el nivel mínimo. Los espacios intermedios, claramente deficientes, y la insuficiencia en la lectura del lugar, rebajan la valoración óptima de los tres restantes, vida en las aceras, mantenimiento y confianza.

5. CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados se observa que el entorno seleccionado en su día para el desarrollo del proyecto para víctimas de violencia de género resulta adecuado, obteniendo una valoración global óptima.

De las tres categorías establecidas, la denominada ambiente urbano se mantiene en el nivel correcto, con aspectos mejorables. Estos se vinculan a los proyectos arquitectónicos desarrollados en el entorno. Una cuestión que debería ser tenida en cuenta en la planificación urbana de orden general, para mejorar esta condición que repercute en toda la ciudadanía.

Por su parte, la seguridad y el diseño urbano se muestran como óptimos, aunque cada uno de ellos arroja un indicador deficiente. La seguridad se ve menoscabada por la accesibilidad sensorial, y en menor medida por

la señalización peatonal. Aspectos fácilmente mejorables en el corto y medio plazo, al ser fruto de una acción muy concreta de la autoridad correspondiente. Sin embargo, la homogeneidad residencial detectada en el diseño urbano resulta difícil de contrarrestar, dada la complejidad de la promoción inmobiliaria, sea pública o privada. También es cierto que este indicador no repercute de una manera relevante en la elección de un lugar para un CVVG, por lo que podría desestimarse.

En todo caso, se puede confirmar la validez del método de análisis mediante las presentes categorías e indicadores para aplicar al hipotético lugar de emplazamiento de un CVVG. Aunque tal vez sea necesario corroborar esta primera aproximación aplicándolo a otros ámbitos urbanos de diferente morfología para determinar con mayor precisión la ubicación óptima de etas infraestructuras para la vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carreiro otero, M., López González, C., Ugarte Fidalgo, S., Vázquez García, P. (2019a). TIP-CAVI2: tipos e programas de centros de acollida para vítimas de violencia de xénero. Recuperado de http://hdl.handle.net/2183/25269

Carreiro Otero, M.; López González, C. (ed.) (2019b). Entre-lugares. Las fronteras domésticas. Málaga: Recolectores Urbanos.

Col·lectiu punt 6 (2017). Entornos habitables. Auditoria de seguridad urbana con perspectiva de género en la vivienda y el entorno. Barcelona: Col·lectiu Punt 6.

Coles, C. M.; Kelling, G. L. (1998). Fixing Broken Windows: Restoring order and reducing crime in our communities. Nueva York: Touchstone PR.

Consejo de las Mujeres de Bilbao por la Igualdad (2011). Mapa de la Ciudad Prohibida. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao. Recuperado de: http://bbpp.observatorioviolencia.org/wp-content/uploads/2018/07/mapa_ciudad_prohibida.pdf

Fanjul, S. C. (2020). Izaskun Chinchilla: "¿Por qué puedo aparcar mi coche en la calle, pero no mi sofá o mi nevera?". Arquitectura, Icon Design, en El País. Recuperado de: https://elpais.com/icon-design/arquitectura/2020-12-16/izaskun-chinchilla-por-que-puedo-aparcar-mi-coche-en-la-calle-pero-no-mi-sofa-o-mi-nevera.html

Gallego Gamazo, C.; Martínez Aransay, C. (2013). La seguridad en el espacio público. Huellas, 3, (3), 1 – 7.

López Díaz, A. J. (ed.) (2019). Violencias de Género. Persistencias y nuevas formas. Madrid: Los Libros de La Catarata.

Michaud, A. (coord.) (2003). Guide d'aménagement pour un environnement urbain sécuritaire, programme Femmes et ville de la Ville de Montréal. Recuperado de http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/femmes_ville_fr/media/documents/Guide_amenagement_environnement_urbain_securitaire.pdf

Jacobs, J. (2011). Muerte y vida de las grandes ciudades. Madrid: Capitán Swing Libros.

Núñez, J.(2020, noviembre 28). El barrio del futuro: el 80% de las necesidades básicas, a 15 minutos a pie. El País. Recuperado de https://elpais.com/economia/2020/08/17/nuevos_tiempos/1597667776_372606.html

Román, E. (2019). Diseño ambiental y eficiencia energética. Carreiro Otero, M.; López González, C. (ed.) (2019b). Entre-lugares. Las fronteras domésticas. Málaga: Recolectores Urbanos, 16-37.

Sánchez de Madariaga, I. (2004). Infraestructuras para la vida cotidiana y calidad de vida. Ciudades, 8. Recuperado de https://revistas.uva.es/index.php/ciudades/article/view/1651

Segura del Pozo, J. (2018). La noción del barrio. Recuperado de https://saludpublicayotrasdudas.wordpress.com/2018/05/19/la-nocion-de-barrio/

Silvestro, J. M.; Roca, J. (2007). La ciudad como lugar. ACE, I, (3), 400-411. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/handle/2099/2495

Ugarte Fidalgo, S.; Vázquez García, P.; Pérez Rodríguez, I.; Carreiro Otero, M.; López González, C. (2019). Unidades residenciales en los Centros de Acogida para Víctimas de Violencia de Género. López Díaz, A. J. (ed.) (2019). Violencias de Género. Persistencias y nuevas formas. Madrid: Los Libros de La Catarata, 96-110.

Wekerle, G. R.; Whitzman, C. (1995). Safe cities: Guidelines for planning, design, and management. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.

Zabalbeascoa, A. (2020). Estamos a tiempo: las propuestas de Jacobs. Blog del tirador a la ciudad. El País. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2011/06/03/del_tirador_a_la_ciudad/1307080140_130708.html

ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA FÍSICA EN PAREJAS ADOLESCENTES: CONSECUENCIAS EMOCIONALES

Dra. Nieves Gutiérrez Ángel
Universidad de Almería, España

RESUMEN

La violencia entre parejas adolescentes es una temática de gran interés, elevada prevalencia y enormes repercusiones tanto de carácter físico, como psicológico. En cuanto a sus formas de manifestación se corresponden con comportamientos relacionados con el control, la violencia verbal, la humillación, la desvalorización, la hostilidad, la intimidación o el desprecio a la pareja. Este trabajo se centra en la violencia física. La cual se ejerce mediante ejerce mediante golpes, empujones, patadas… a través de la utilización de objetos o armas, pudiendo ser de manera directa o indirecta. El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las consecuencias, en este caso de carácter emocional, que el haber sido víctima de la violencia física durante el noviazgo conlleva. Se ha utilizado un método de tipo correlacional, con un diseño ex post facto, de carácter retrospectivo y comparativo. Cuya muestra está compuesta por 341 participantes que se corresponde con alumnado de primer y segundo curso de los Grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Los instrumentos empleados son el TMMS-24 y el CADRI. Como resultados, en cuanto a la violencia física indirecta las conductas más identificadas por la muestra se corresponden con haber destrozado o amenazado con hacerlo, algún objeto de valor. Mientras que en el caso de la violencia física directa, se corresponden con haber recibido golpes o puñetazos por parte de la pareja. En todos los subtipos de violencia física, las no víctimas poseen mayores niveles en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emociona. El haber sido víctima de violencia física, ya sea directa o indirecta, influye de manera negativa en la Inteligencia Emocional, puesto que las víctimas presentan en todos los casos niveles inferiores.

PALABRAS CLAVE

Consecuencias, Inteligencia Emocional, Dating violence, Universitarios.

INTRODUCCIÓN

La violencia entre parejas adolescentes posee como características propias una serie de peculiaridades que se corresponden con le hecho de ocurrir durante la adolescencia (Wincentak, Conolly y Card, 2016), entre parejas que mantienen una relación afectiva o sexual pero las cuales no mantienen una relación de convivencia, ni tienen descendencia en común (Viejo, 2014).

En la actualidad, la violencia entre parejas adolescentes es una temática de gran interés, elevada prevalencia y enormes repercusiones tanto de carácter físico, como psicológico (Jennings et al., 2017; Ludin, Bottiani, Debnam, Solis, y Bradshaw, 2018; Mercy y Tharp, 2015; Peterson et al., 2018; Sánchez-Jiménez, Muñoz-Fernández, y Ortega-Rivera, 2018; Wilson et al., 2019; Wincentak et al., 2017; Ybarra, Espelage, Langhinrichsen-Rohling, Korchmaros, y Boyd, 2016).

Dentro de estas consecuencias, a nivel psicológico, podemos encontrar entre otras, la presencia de ansiedad, trastornos psicosomáticos, depresión, ideación suicida, y la dependencia emocional (Barzilay et al., 2017; Carrascosa, Cava, y Buelga, 2016; Estévez, Jiménez, y Moreno, 2018; Garandeau, Lee, y Salmivalli, 2018; Hellfeldt, Gill, y Johansson, 2018; Moral, García, Cuetos y Sirvent, 2017; Temple et al., 2016). Así como el aumento de sentimientos negativos relacionados con la culpa, la ira o el dolor (Cornelius y Resseguie, 2007), escasa autoestima y confianza en sí mismo (Polo, León del Barco, Felipe, y Gómez, 2014), una autopercepción negativa (Soler, Paretilla, Kirchner, y Forns, 2012) y una baja motivación. Además de una escasa satisfacción vital y una gran dificultad para comunicar los hechos (Martínez-Ferrer, Povedano-Díaz, Amador-Muñoz, y Moreno-Ruiz 2012).

Por otro lado, a nivel social, estas consecuencias se corresponden con el consumo de alcohol y drogas, y en definitiva, la disminución del bienestar psicosocial (Copp, Giordano, Longmore, y Manning, 2016; Ludin et al., 2018; Parker, Johnson, Debnam, Milam, y Bradshaw, 2017; Peterson et al., 2018; Rubio-Garay, Carrasco, Amor, y López-González, 2015).

Mientras que, a nivel educativo, estas consecuencias se pueden manifestar por medio de desadaptaciones en el rendimiento académico y en la integración escolar (Martínez-Ferrer et al., 2012; Polo et al., 2014) (no olvidemos que se trata de parejas adolescentes y que muchos de estos casos se dan en la etapa de educación secundaria obligatoria).

Sin olvidar que otra de las grandes consecuencias de la existencia de este tipo de violencia es que puede ser una señal previa de la existencia de violencia durante las relaciones matrimoniales, siendo diversos los trabajos que han demostrado que la misma aumenta el riesgo de la presencia de conductas violentas en futuras relaciones conyugales.

Además de todas estas consecuencias, estudios recientes tomando como muestra a estudiantes universitarios, han demostrado el hecho de la disminución de cada uno de los niveles de la Inteligencia Emocional: Atención, claridad y regulación emocional, tanto en víctimas como en agresores de violencia escolar (Ángel, 2019).

En cuanto a sus formas de manifestación, cuando hablamos de *dating violence,* o violencia de parejas adolescentes, no nos estamos centrando únicamente a las agresiones físicas, sino en una serie de acciones de carácter coactivo que incluso se pueden considerar como el preámbulo a la violencia física (Hirigoyen, 2006) y que se corresponden con comportamientos relacionados con el control, la violencia verbal, la humillación, la desvalorización, la hostilidad, la intimidación o el desprecio a la pareja (Blázquez, Moreno, y García-Baamonde, 2015), también definidos como violencia psicológica (Taverniers, 2001). Por lo que podemos afirmar, que este tipo de violencia se manifiesta de manera intencionada por parte del agresor a través de distintos tipos de abusos que pueden ser de tipo sexual, físico, verbal o psicológico (Jennings et al., 2017).

En este trabajo nos vamos a centrar en la violencia física, entendida como como "*aquella en la que existe un contacto material para producir el daño*" (Álvarez-GarcíA, Núñez, y Dobarro, 2013, p.191). Por lo que es un tipo de violencia que se produce de forma totalmente directa hacia las personas a través de la fuerza física y con una finalidad intencional dañina. Se ejerce mediante golpes, empujones, patadas… a través de la

utilización de objetos o armas. Además, existe una distinción entre violencia física directa e indirecta. Dentro de la directa, encontramos actos como pegar, dar empujones, amenazar… Y por otro lado, la indirecta está relacionada con esconder, robar, romper objetos de la víctima… (Armero, Bernardino, y Bonet, 2011).

En cuanto a su prevalencia, en España se ha producido un aumento de la prevalencia de violencia física entre parejas adolescentes (Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2015), situando en torno al 11,7% las víctimas de este tipo de violencia (Hernández Oliver y Doménec del Río, 2017).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las consecuencias, en este caso de carácter emocional, que el haber sido víctima de la violencia física durante el noviazgo conlleva. Analizando para ello cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

3. MÉTODO

El método empleado en este trabajo se corresponde con ser de tipo correlacional, con un diseño ex post facto, de carácter retrospectivo y comparativo, puesto que en el mismo se comparan a las no víctimas y a las víctimas de la violencia física durante el noviazgo, con una variable dependiente, la cual se corresponde con cada una de las tres dimensiones que integran la Inteligencia Emocional.

3.1. Participantes

Este trabajo posee una muestra de 341 participantes que se corresponde con alumnado de primer y segundo curso de los Grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. De los cuales el 57.2% (N=195) eran hombres, y el 42.8% (N=146) eran mujeres.

Su rango de edad se situó entre los 18 y los 36 años (*M*= 19.58; *DT*= 2.47). Siendo la edad media de los hombres (*M*= 19.83; *DT*= 2.08) y la de las mujeres (*M*= 19.25; *DT*= 2.88).

3.2. Instrumentos

Se han empleado tres instrumentos en este estudio: El primero de ellos se corresponde con un instrumento elaborado "*ad hoc*" con la finalidad de la obtención de datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, sexo, titulación, o el curso.

El segundo instrumento empleado es la versión en español del *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* CADRI (Wolfe et al., 2001) elaborada a partir del mismo por Fernández-Fuertes, Fuertes, y Pulido (2006). Compuesta por un total de treinta y cinco ítems que evalúan la violencia física (7 ítems), la violencia verbal (9 ítems), la violencia social (3 ítems), la violencia relacional o social (5 ítems), la violencia sexual (4 ítems) y el estilo de solución de conflictos (10 ítems) (Benítez y Muñoz, 2014).

Para este trabajo únicamente se escogieron los ítems que hacían referencia a la violencia física.

El tercer instrumento es el instrumento empleado es el T*Trait Meta Mood Scale-24* (TMMS-24) elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004) el cual se corresponde con una adaptación del *Trait Meta-MoodScale* (TMMS) elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995) que posee como finalidad la evaluación de la Inteligencia Emocional percibida por el propio sujeto.

Las propiedades psicométricas de este instrumento son apropiadas (Fernández-Berrocal et al., 2004). En concreto, el α de Cronbach es de =.90 para la percepción de las emociones, =.90 para la comprensión de las emociones, y =.86 para la regulación de las emociones (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez, y Molero, 2015), al igual que posee una fiabilidad test-retest favorable, atención =.60; claridad=.70 y reparación =.83 (Fernández-Berrocal et al., 2004). En el caso de este trabajo Alpha de Cronbach

=.59 para la atención emocional, Alpha de Cronbach =.60 para la comprensión de las emociones, y Alpha de Cronbach =.70 para la regulación de las emociones.

3.3. Procedimiento

La cumplimentación de los cuestionarios por parte de la muestra fue realizada (previo acuerdo con el profesor) mediante la visita a la clase de referencia de cada titulación y curso, en los primeros o últimos veinte minutos. Ofreciendo una breve explicación sobre la cumplimentación de este, y la confidencialidad de los datos. Además, se ofreció a los participantes una breve explicación sobre la finalidad de esta investigación, en cuanto a los objetivos que se pretendían y la importancia de su participación.

La recolección de los datos fue realizada durante el curso 2018/2019 y fue llevada a cabo por el investigador principal de este trabajo. Previamente a ello, dicha persona fue la encargada tanto de la elección del instrumento escogido, previo análisis bibliográfico de los distintos instrumentos existentes, como del estudio de las características del mismo, en cuanto a factores evaluables, análisis del propio cuestionario y criterios para su aplicación y evaluación de los resultados.

3.4. Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS.25. En un primer momento se calcularon tanto las medias como las desviaciones típicas de cada uno de los tipos de violencia y de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Además, con la finalidad de analizar la relación entre cada uno de los tipos de violencia con la variable sexo, se analizaron las diferencias mediante la prueba t de Student. Y en el caso de tener por finalidad conocer la relación de estos factores (variable cuantitativa continua) con una variable continua (como por ejemplo la Inteligencia Emocional) se emplearon las correlaciones bivariadas y el coeficiente de correlación de Pearson.

4. RESULTADOS

Dado que la violencia física es identificada por la muestra como una de las más prevalentes, se analizaron tanto las medias como las desviaciones típicas de cada uno de los subtipos de violencia física. Dichos resultados, muestran como dentro de este tipo de violencia hemos de distinguir entre la que se ejerce de manera directa, y la que se ejerce de manera indirecta.

Así pues, dentro de la violencia física indirecta, el subtipo de violencia más identificado por la muestra se corresponde con que la pareja haya destrozado o amenazado con destrozar algún objeto de valor (M= 1.23; DT= .57), seguido de haber sido víctima de amenazas relacionadas con ser herido (M= 1.20; DT= 1.26), y amenazas relacionadas con ser golpeado o lanzar algún objeto (M= 1.07; DT= .40).

Mientras que, por otro lado, dentro de la violencia física directa, las conductas más identificadas por la muestra se corresponden con haber recibido por parte de la pareja una patada, un golpe o un puñetazo (M= 1.23; DT= .93), el lanzamiento de algún objeto contra la pareja (M= 1.20; DT= .59), ser empujado o zarandeado (M= 1.14; DT= .44), y recibir bofetadas o tirones del pelo (M= 1.07; DT= .39).

A continuación, cada una de las respuestas referidos a cada subtipo de violencia fueron recodificados, de manera que 1= 1, 2=2, 3=2 y 4=2. De esta manera, obtuvimos nuevas variables de respuesta dicotómica en las que se encontraban por un lado los que habían sido víctimas, y por otro los que no habían sido víctimas de cada tipo de violencia. A partir de aquí, se analizaron cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional tanto para víctimas, como para no víctimas de cada tipo de violencia.

4.1. Violencia física indirecta

De tal manera, en cuanto a la violencia física indirecta, con respecto a que la pareja haya destrozado algo de valor, o haber amenazado con hacerlo no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional ($t(340)$= .80; p=.42), ni en la claridad emocional ($t(340)$= .79; p=.42), ni en la regulación emocional ($t(340)$= .66; p=.50).

No obstante, hemos de destacar que las no víctimas obtienen puntuaciones más altas (aunque no significativas) que las víctimas en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Tabla 1. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia física (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Destrozó o amenazó con hacerlo hacia algún objeto que yo valoraba						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	284	28.69	7.55	57	27.84	5.44	.80	.41
Claridad emocional	284	25.31	7.96	57	24.43	5.43	.79	.42
Reparación emocional	284	28.70	6.63	57	28.05	7.30	.66	.50

Con respecto a amenazar con herir a la pareja, no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional (t(340)= -.75 *p*=.45), ni en la claridad emocional (t(340)= 1.59; *p*=.11), ni en la regulación emocional (t(340)= .17; *p*=.86).

No obstante, hemos de destacar que las no víctimas obtienen puntuaciones más altas (aunque no significativas) que las víctimas en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Tabla 2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia física (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me amenazó con herirme						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	318	28.49	7.23	20	29.75	7.97	-.75	.45
Claridad emocional	318	25.34	7.74	20	22.55	5.10	1.59	.11
Reparación emocional	318	28.71	6.74	20	28.45	5.87	.17	.86

Con respecto a haber recibido amenazas relacionadas con golpes o lanzamientos de objetos, no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional (t(340)= .11; *p*=.90), ni en la claridad

emocional (t(340)= .74; *p*=.45), ni en la regulación emocional (t(340)= .11; *p*=.90).

No obstante, hemos de destacar que las no víctimas obtienen puntuaciones más altas (aunque no significativas) que las víctimas en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Tabla 3. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia física (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me amenazó con golpearme o lanzarme algo						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	324	28.56	7.28	17	28.35	6.65	.11	.90
Claridad emocional	324	25.24	7.70	17	23.82	5.19	.74	.45
Reparación emocional	324	28.60	6.78	17	28.41	6.17	.11	.90

4.1. Violencia física directa

Con respecto a haber sido víctima del lanzamiento de algún objeto, las víctimas obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en claridad emocional (t(340)= -3,2133 *p*<,001; d=,46). Con un tamaño del efecto moderado (*d*>20).

En el caso de la atención emocional no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= 1.39; *p*=. 16), al igual que sucede en el caso de la regulación emocional, no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= -.25; *p*=.79).

Tabla 4. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia física (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me lanzó algún objeto						*t*	*p*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	297	28.76	7.45	44	27.13	5.48	1.39	.16	-
Claridad emocional	297	24.64	7.00	44	28.68	10.23	-3.33	.001	.46
Reparación emocional	297	28.55	6.75	44	28.84	6.79	-.25	.79	-

Con respecto a haber sido víctima de golpes, patadas o puñetazos, no

existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional (t(340)= -.53; *p*=.59), ni en la claridad emocional (t(340)= 1.13; *p*=.25), ni en la regulación emocional (t(340)= .48; *p*=.62).

No obstante, hemos de destacar que las no víctimas obtienen puntuaciones más altas (aunque no significativas) que las víctimas en claridad emocional y en regulación emocional.

Tabla 5. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia física (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me dio una patada, me golpeó o me dio un puñetazo						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	302	28.49	7.25	38	29.15	7.30	-.53	.59
Claridad emocional	302	25.32	7.86	38	23.84	5.60	1.13	.25
Reparación emocional	302	28.64	6.79	38	28.07	6.45	.48	.62

Con respecto a haber sido abofeteado, o haber sufrido tirones de pelo, no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional (t(340)= .26; *p*=.79), ni en la claridad emocional (t(340)= .57; *p*=.56), ni en la regulación emocional (t(340)= 1.72; *p*=.08).

No obstante, hemos de destacar que las no víctimas obtienen puntuaciones más altas (aunque no significativas) que las víctimas en cada uno de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Tabla 6. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia física (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me abofeteó o me tiró del pelo						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	326	28.57	7.23	15	28.06	7.79	.26	.79
Claridad emocional	326	25.22	7.69	15	24.06	5.31	.57	.56
Reparación emocional	326	28.73	6.77	15	25.66	5.67	1.72	.08

Con respecto a ser empujado o zarandeado no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional (t(340)= 1.61;

p=.10), ni en la claridad emocional (t(340)= .84; *p*=.40), ni en la regulación emocional (t(340)= .80; *p*=.42).

No obstante, hemos de destacar que las no víctimas obtienen puntuaciones más altas (aunque no significativas) que las víctimas en atención emocional y en claridad emocional.

Tabla 7. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia física (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me empujó o me zarandeó						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	302	28.77	7.27	39	26.79	6.86	1.61	.10
Claridad emocional	302	25.29	7.81	39	24.20	5.67	.84	.40
Reparación emocional	302	28.49	6.86	39	29.41	5.78	-.80	.42

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo se enmarca dentro de la temática de investigaciones dentro de la violencia entre parejas adolescentes, tomando como muestra a estudiantes universitarios (Pazos-Gómez, Oliva-Delgado y Hernando-Gómez, 2014; Sánchez-Jiménez, Ortega-Rivera, Ortega-Ruiz y Viejo-Almanzor, 2008) la cual ha estado centrada mayoritariamente en la violencia física (Cortés-Ayala et al., 2015).

De tal manera, los resultados de este trabajo muestran el hecho de que los subtipos de violencia física más identificados por la muestra, en cuanto a la violencia física directa, se refieren al hecho de haber destrozado o amenazado con hacerlo, algún objeto de valor, ser amenazado con ser herido, o ser amenazado con ser golpeado. Mientras que en el caso de la violencia física directa, las conductas más identificadas con la muestra se corresponden con haber recibido golpes o puñetazos por parte de la pareja. Haber sido víctima del lanzamiento de algún objeto, haber sufrido empujones o haber recibido bofetadas o tirones del pelo (Rey-Anacona, 2009).

Resultados cuanto menos alarmantes que confirman por un lado la elevada presencia y prevalencia de estos hechos, y por otro los enormes

riesgos tanto a nivel psicológico como físico que conllevan (Rosabal, Romero, Gaquín y Hernández, 2015).

Mientras que en el caso de los resultados que hacen referencia a las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional, observamos que en todos los subtipos de violencia física, indistintamente de si es de tipo directo, o indirecto, salvo en el caso de haber sido víctima de que la pareja haya destrozado, o amenazado con hacerlo, algún objeto de valor, las no víctimas obtienen puntuaciones más altas en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Si bien, hemos de resaltar que estas diferencias no son estadísticamente significativas, nos permiten relacionar tales resultados a partir de la reflexión y la hipótesis de que el hecho de que el haber sido víctima de algún subtipo de violencia física, repercute de manera negativa en tales dimensiones, siendo inferiores los niveles en cada una de ellas en el caso de las víctimas. Resultados similares a los aportados por otros trabajos que también han tenido como finalidad analizar la influencia de la violencia en los niveles de Inteligencia Emocional, los cuales han puesto de manifiesto las consecuencias negativas que poseen (Ángel, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación primaria y en Educación secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. Apuntes de Psicología, 31(2), 191-202.

Ángel, N. G. (2019). Repercusiones Emocionales de la Violencia Escolar: Influencia en la Inteligencia Emocional. Acción Psicológica, 16(1), 143-156. https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22555

Armero, P., Bernardino, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. Revista Pediatría de Atención Primaria, 13(52), 661-670.

Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, Estévez, E., Jiménez, T. I., y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. Psicothema, 30(1), 66-73. doi:10.7334/psicothema2016.294

Benítez, J. L., y Muñoz, J. F. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. Universitas Psychologica, 13(1), 175-186. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.afpc

Blázquez, M., Moreno, J.M., y García-Baamonde, M.E. (2015). Maltrato psicológico en las relaciones de pareja. La inteligencia emocional como factor protector y diferencias de género. Boletín de Psicología, 113, 29-47.

Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 14, 151-164.

Copp, J.E., Giordano, P. C., Longmore, M. A., y Manning, W. D. (2016). Dating violence and physical health: A longitudinal lens on the significance of relationship dynamics and anti-social lifestyle characteristics. Criminal Behaviour and Mental Health, 26(4), 251-262. doi: 10.1002/cbm.2016

Cornelius, T., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. Aggression and Violent Behavior, 12, 364-375. doi: 10.1016/j.avb.2006.09.006

Cortés-Ayala, L., Flores, M., Bringas, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., & Rodríguez, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos. Análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. Terapia Psicológica, 33(1), 5-12.

Estévez, E., Jiménez, T. I., y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. Psicothema, 30(1), 66-73. doi:10.7334/psicothema2016.294

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94(3), 751-755.

Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., y Pulido, R. F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) versión española. International Journal of Clinical and Health Psychology, 6(2), 339-358.

Garandeau, C. F., Lee, I. A., y Salmivalli, C. (2018). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. International Journal of Behavioral Development, 42(1), 64-72. doi: 10.1177/0165025416667492

Hellfeldt, K., Gill, P. E., y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. Journal of School Violence, 17(1), 86-98. doi:10.1080/15388220.2016.1222498

Hirigoyen, M.F. (2006). Mujeres maltratadas. Barcelona: Paidós.

Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D., y Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons aged 15–30: Evidence from a systematic review. Aggression and Violent Behavior, 33, 107-125. doi: 10.1016/j.avb.2017.01.007

Ludin, S., Bottiani, J. H., Debnam, K., Solis, M. G. O., y Bradshaw, C. P. (2018). A cross- national comparison of risk factors for teen dating violence in Mexico and the United States. Journal of Youth & Adolescence, 47(3), 547-559. doi: 10.1007/s10964-017-0701-9

Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, sa- tisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. Anales de Psicología, 28(3), 875-882 [DOI: 10.6018/analesps.28.3.156121].

Mercy, J. A., y Tharp, A. T. (2015). Adolescent dating violence in context. American Journal of Preventive Medicine, 49(3), 441-444. doi: 10.1016/j.amepre.2015.02.028

Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2015). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2015. Avance de resultados.

Moral, M. D. L. V., García, A., Cuetos, G., y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 8, 96-107. doi:10.23923/j.rips.2017.08.009

Oliver, B. H., y del Río, I. D. (2017). Violencia de género y jóvenes: incomprensible pero real. Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 6, 48-61.

Parker, E. M., Johnson, S. L., Debnam, K. J., Milam, A. J., y Bradshaw, C. P. (2017). Teen dating violence victimization among high school students: A multilevel analysis of school- level risk factors. Journal of School Health, 87(9), 696-704. doi: 10.1111/josh.12538

Pazos, M., Oliva, A., y Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y ado- lescentes. Revista Latinoamericana de Psicología, 46(3), 148-159.

Peterson, K., Sharps, P., Banyard, V., Powers, R. A., Kaukinen, C., Gross, D., Decker, M. R., Baatz, C., y Campbell, J. (2018). An evaluation of two dating violence prevention programs on a college campus. Journal of Interpersonal Violence, 33(23), 3630-3655. doi: 10.1177/0886260516636069

Polo, M. I., León del Barco, B., Felipe, E., y Gómez, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. Apuntes de Psicología, 32(1), 5-14.

Rey-Anacona, C. A. (2009). Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo: un estudio exploratorio. Acta Colombiana de Psicología, 12(2), 27-36.

Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K.,. y Hernández, R. A. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. Revista Cubana de Medicina Militar, 44(2), 218-229.

Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J., y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. Anuario de Psicología Jurídica, 25(1), 47-56.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Sacale. En J.K. Pennebaker (Eds.), Emotion, Disclosure, and Health (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Sánchez-Jiménez, V., Muñoz-Fernández, N., & Ortega-Rivera, J. (2018). Efficacy evaluation of "Dat-e Adolescence": A dating violence prevention program in Spain. PloS one, 13(10), e0205802.

Soler, L., Paretilla, C., Kirchner, T., y Forns, M. (2012). Effects of poly-victimization on self-esteem and post-traumatic stress symptoms in Spanish adolescents. European Child & Adolescent Psychiatry, 21(11), 645-653. doi: 10.1007/s00787-012-0301-x.

Taverniers, K. (2001). Abuso emocional en parejas heterosexuales. Revista Argentina de Sexualidad Humana, 15(1), 28-34.

Temple, J. R., Choi, H. J., Elmquist, J., Hecht, M., Miller-Day, M., Stuart, G. L., Brem, M., y Wolford-Clevenger, C. (2016). Psychological abuse, mental health, and acceptance of dating violence among adolescents. Journal of Interpersonal Violence, 59(2), 197-202. https://dx.doi.org/10.1016/j. jadohealth.2016.03.034

Viejo, C. (2014). Physical dating violence: towards a comprehensible view of the phenomenon/Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. Infancia y Aprendizaje, 37, 785-815. doi: 10.1080/02103702.2014.977110

Wilson, K. L., Szucs, L. E., Shipley, M., Fehr, S. K., McNeill, E. B., y Wiley, D. C. (2019). Identifying the inclusion of National Sexuality Education Standards utilizing a systematic analysis of teen dating violence prevention curriculum. Journal of School Health, 89(2), 106-114. doi: 10.1111/josh.12718

Wincentak, K., Connolly, J., y Card, N. (2016). Teen Dating Violence: A Meta-Analytic Review of Prevalence Rates. Psychology of Violence, 7, 224- 241. doi: 10.1037/a0040194

Wincentak, K., Connolly, J., y Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. Psychology of Violence, 7(2), 224-241. doi: 10.1037/a0040194

Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., y Straatman, A. L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. Psychological Assessment, 13, 277-293. doi: 10.1037//1040-3590.13.2.277

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Langhinrichsen- Rohling, J., Korchmaros, J. D., y Boyd, D. (2016). Lifetime prevalence rates and overlap of physical, psychological, and sexual dating abuse perpetration and victimization in a national sample of youth. Archives of Sexual Behavior, 45(5), 1083-1099. doi: 10.1007/ s10508-016-0748-9

DISEÑO INTERACTIVO CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESPAÑA. ACTUALIZACIÓN E HIBRIDACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA LA MEJORA DE SU EFICACIA

Paloma González Díaz
BAU, Centro Universitario de Diseño /UOC, España

RESUMEN

España es un país pionero en Europa en afrontar legalmente el feminicidio, la violencia sexual, la violencia física o psicológica, la trata o cualquier otra práctica que vulnere los derechos de las mujeres. Sin embargo, los datos sobre las víctimas de esta lacra plantean retos importantes respecto al trabajo pendiente a la hora de alcanzar una concienciación social arraigada y estable, en general, y planes de fomento y acceso a la ayuda a las víctimas, en particular. Las 45 mujeres asesinadas durante 2020, y la denuncia del incremento de casos de violencia de género en los meses de confinamiento a causa del coronavirus, obligan a replantear las metodologías y estrategias aplicadas hasta el momento. La perspectiva de género y los cambios respecto al consumo tecnológico alcanzado en los últimos meses obligan a contextualizar, actualizar y redefinir, entre otros, aquellos proyectos interactivos relacionados con la formación y/o la denuncia ideados o desarrollados antes del inicio de la pandemia.

Ante un problema tan complejo queremos centrarnos en el papel que puede ejercer el diseño digital y la interactividad, en colaboración con otros ámbitos de estudio relacionados con la violencia de género tecnólogos, psicólogos, juristas, etc.) Nos planteamos cuestiones como ¿qué estrategias hemos de conocer para ofrecer soluciones firmes teniendo en cuenta las características reales de la actual sociedad digital?, o ¿cómo podemos aplicar los conocimientos adquiridos a través del estudio de la experiencia de usuario para fomentar a través de la interacción estrategias de igualdad? Y, sobre todo, ¿cómo podemos ayudar a empoderar a las víctimas para que dejen de justificar el maltrato y las agresiones? ¿qué metodologías aplicadas en diseño pueden ayudar a fomentar la confianza de las víctimas y de su entorno?

Los expertos en diseño digital poseen cada vez más conocimientos interdisciplinares relacionados con la comunicación, la tecnología, y con el contexto social. Desde hace tiempo han dejado de ser meros ejecutores gráficos de proyectos interactivos. Esa experiencia adquirida debe tomar fuerza en equipos híbridos de profesionales que aúnen sus fuerzas para aumentar la calidad de las herramientas y aplicaciones interactivas des-

tinadas a targets de características tan heterogéneas. Nuestra propuesta invita a aprender conjuntamente de los errores, evitando, por ejemplo, realizar de nuevo copias de proyectos de éxito en otros entornos (que han resultado un fracaso) Innovemos teniendo en cuenta la brecha digital. Nuestro estudio promueve la colaboración híbrida en piezas que promuevan la formación y la concienciación necesarias para erradicar la violencia de género.

PALABRAS CLAVE

Comunicación, diseño, interactividad, metodología híbrida, violencia de género.

INTRODUCCIÓN

España es un país pionero en Europa en afrontar legalmente el feminicidio, la violencia sexual, la violencia física o psicológica, la trata o cualquier otra práctica que vulnere los derechos de las mujeres. Sin embargo, los datos sobre las víctimas de esta lacra plantean retos importantes respecto al trabajo pendiente a la hora de alcanzar una sensibilización social arraigada y estable. Ante todo, falta todavía mucho trabajo de concienciación de las víctimas y de su entorno ante situaciones culturalmente, planificación respecto a las líneas de trabajo sobre prevención, y planes eficaces de ayuda a las víctimas. Las 45 mujeres asesinadas durante 2020, y la denuncia del incremento de casos de violencia de género en los meses de confinamiento a causa del coronavirus, obligan a replantear las metodologías y estrategias aplicadas hasta el momento. La perspectiva de género y los cambios respecto al consumo tecnológico alcanzado en los últimos meses obligan a contextualizar, actualizar y redefinir, entre otros, aquellos proyectos interactivos relacionados con la formación y/o la denuncia ideados o desarrollados antes del inicio de la pandemia.

Desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas pusiera de manifiesto en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, alcanzar "la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas" (Naciones Unidas, 2015)se ha convertido en uno de los objetivos de todas las naciones firmantes. En nuestro país las cifras sobre la desigualdad entre hombres y mujeres sigue siendo un reto importante que necesita reforzarse: debido a que aunque se ha avanzado mucho, sigue siendo una balanza negativa respecto al reconocimiento y el valor que se le otorga

al papel de las mujeres y las niñas en nuestra sociedad. No extraña, por tanto, que una de las metas marcadas sea la de eliminar cualquier tipo de Violencia de Género tanto en el ámbito público, como el privado, y en el que se incluyen la trata y la explotación sexual, entre otras (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020)

En su definición sobre Violencia de Género el Gobierno de España señala que el problema es una manifestación evidente de la "desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres" y recalca que se ejerce en cualquier "estrato social, nivel educativo cultural o económico". Aunque desde 2004 se toman medidas pioneras sobre esta lacra, desde diciembre de 2017 el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (PEVG) impulsa políticas públicas sobre la prevención, la protección y recuperación de la víctima y la persecución del delito. Sin embargo, a pesar de ser uno de los países europeos más concienciados sobre este problema, queda mucho trabajo por realizar.

El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España cifra en 55 las mujeres que han perdido la vida en 2019, tan solo un 20% había puesto denuncia previa. En lo que llevamos de año, al menos 17 han muerto a manos de sus parejas o exparejas. Son 1.049 desde que comenzaron a contabilizarse en 2003, tras la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE, 2004)

Desde 2013 se cuantifican también los menores de edad asesinados y los que han quedado huérfanos. Hasta 2020 ha dejado 46 huérfanos y 11 hasta marzo de 2020, lo que hace un total de 290 menores víctimas. En un país que salió masivamente a la calle en las últimas convocatorias del 8M, y que puso el grito en el cielo ante casos de violaciones en grupo, como el de La Manada, y que se han apropiado del #MeToo como marchamo, algo no acaba de funcionar. Entendemos la teoría, pero los datos nos señalan. En 2018 aumentaron las denuncias por delito de violación en un 22.7% respecto a 2017, según los datos publicados por el Ministerio de Interior (Ministerio del Interior 2018, 2018, p. 165). El informe anual del Instituto Nacional de Estadística, en el que se añaden anual-

mente los datos sobre la violencia doméstica, que contrastan con los esfuerzos en el ámbito educativo y de prevención, es claro y contundente en su descripción de los delitos contra la libertad sexual.:

> (…) todo acto de violencia física o psicológica ejercido tanto por un hombre como por una mujer, sobre cualquiera de las personas enumeradas en el artículo 173.2 del Código Penal (descendientes, ascendientes, cónyuges, hermanos, etc.) a excepción de los casos específicos de violencia de género. (INE, 2019, p. 12)

En él se pormenorizan datos sobre "víctimas y personas denunciadas, analizando sus características sociodemográficas, y también sobre infracciones penales imputadas y medidas cautelares dictadas" (INE, 2019) nos ofrece una visión más clara de un problema endémico en un país que debiera reforzar urgentemente las medidas de prevención. Sobre todo, cuando la Fiscalía y los expertos señalan, entre otros factores, que el fácil acceso de los menores a la pornografía a través de internet, lo que les hace asumir ciertas conductas agresivas violentas y/o de riesgo como algo natural (El País, 2019).

El acceso a la información básica para las víctimas y el funcionamiento general de muchos organismos durante la pandemia, han evidenciado la falta de previsión y la situación de emergencia que se produce en muchos hogares. Desde inicio de 2020 siete de cada diez llamadas registradas en el 016, teléfono de información, fueron realizadas por las víctimas, aumentando las consultas a 73.500 frente a las 63.081 de 2019. Las 45 víctimas fallecidas por agresiones de sus parejas o exparejas constituyen la cifra más baja de las recogidas desde 2003, pero esconden la dificultad real de escapar de las agresiones en el hogar. El aislamiento dispara además, las consecuencias físicas, psicológicas y sexuales, son menos perceptibles por la falta de control de los agresores (Lorente-Acosta, 2020)

Los datos son espeluznantes, pero nos obligan a abrir un debate más amplio sobre un problema endémico que no se circunscribe a un solo estado o comunidad. De hecho, las Naciones Unidas y la Unión Europea, llevan a cabo iniciativas como *Spotligth* desde 2017 para eliminar la violencia contra mujeres y niñas, promoviendo la asimilación de esta lacra a instituciones y organizaciones que se centren en la prevención y

los servicios para frenar una realidad aterradora: cada año 87 mil mujeres y niñas son asesinadas en el mundo (*Spotlight Initiative*, s. f.)[147]

Ante el feminicidio, la violencia sexual, la violencia física o psicológica, la trata o cualquier otra práctica que vulnere los derechos de las mujeres necesitamos denunciar y visibilizar este tipo de hechos. Ante un contexto tan complejo, en el que cada vez se detectan más casos y se realizan más denuncias. Evidentemente solo una sociedad justa puede desarrollar una igualdad efectiva y real que promueva acciones correctoras y promotoras. La sensibilización y la lucha contra la discriminación y la brecha de género ha de ser implementada desde grupos interdisciplinares de trabajo. En esa colaboración ¿qué papel puede desempeñar el diseño para promover la información veraz y el uso de las herramientas más adecuadas para vehicular la sensibilización, la protección y el empoderamiento? Su experiencia puede ayudar en la eficacia de planes y campañas puestas ya en marcha, y en el asesoramiento e ideación de algunas de las líneas de trabajo en las que se está actuando con mayor eficacia.

OBJETIVOS

Ante un problema tan complejo queremos centrarnos en el papel que puede ejercer el diseño digital y la interactividad, en colaboración con otros ámbitos de estudio relacionados con la violencia de género tecnólogos, psicólogos, juristas, etc.) Nos planteamos cuestiones como: ¿qué estrategias pueden aplicar teniendo en cuenta las características reales de la actual sociedad digital? ¿Qué aportan los conocimientos adquiridos a través del estudio de la experiencia de usuario para fomentar a través de la interacción estrategias de igualdad? Y sobre todo, ¿qué metodologías aplicadas en diseño pueden ayudar a fomentar la confianza de las víctimas y de su entorno?

Los expertos en diseño digital poseen cada vez más conocimientos interdisciplinares relacionados con la comunicación, la tecnología, y con el contexto social. Desde hace tiempo han dejado de ser meros ejecutores

[147] El 35% de las mujeres del mundo sufren o han sufrido violencia física y/o sexual, dato que se eleva en algunas zonas al 70%.

gráficos de proyectos interactivos. Esa experiencia adquirida debe tomar fuerza en equipos híbridos de profesionales que aúnen sus fuerzas para aumentar la calidad de las herramientas y aplicaciones interactivas destinadas a targets de características tan heterogéneas.

1. DISEÑO CONTRA CUALQUIER TIPO DE VIOLENCIA

Tal como afirmara Amanda Taub en un artículo publicado en *The New York Times* en febrero de 2019, a pesar de que el movimiento #MeToo sometió a escrutinio a algunos de los hombres más poderosos del mundo, el efecto sobre el abuso sexual, el acoso y la violencia ejercido por los que no son ni ricos ni famosos (Taub, Amanda, 2019). La condena a 23 años de cárcel impuesta al productor estadounidense Harvey Weinstein representa solo la punta del iceberg de una conducta que afecta tanto a la industria de Hollywood, como a cualquier otro ámbito de la sociedad.

Hasta hace poco tiempo era extraño escuchar testimonios tan directos. El sentimiento generalizado de culpabilidad y vergüenza de las víctimas siempre había sido el arma de los agresores en una sociedad patriarcal global. Poco se había hablado de las evidencias sobre la pederastia que la Fundación Vicki Bernadet, entidad sin ánimo de lucro que ofrece atención a personas afectadas por el abuso sexual en la infancia en Barcelona y Zaragoza, lleva denunciando desde su fundación: "1 de cada 5 niños y niñas sufre abuso sexual infantil antes de los 17 años. De estos, un 60% nunca recibirá ayuda y el 90% no lo dirá hasta la edad adulta" (Fundación Vicki Bernadet, 2020). La OMS ya había advertido en su *Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica* que entre un 3% y un 24% de las mujeres entrevistadas declararon que su primera experiencia sexual fue forzada (OMS, 2016).

Es cierto que se ha conseguido concienciar a buena parte de la sociedad y se ha empezado a hablar de un tabú que pocas personas han conseguido verbalizar públicamente, pero los datos están ahí y no engañan Organismos públicos y privados, colectivos feministas, asociaciones pro-derechos humanos, editoriales, o creadores audiovisuales y han volcado

todas sus energías en promover el concepto de igualdad a través de logotipos, eslóganes o imágenes que ayuden a terminar con los estereotipos de género. Diseñadores gráficos y agencias de publicidad han lanzado nuevas consignas, y se han apropiado de las que se han convertido en virales a través de todas las manifestaciones de repulsa ante casos de violación que han sido retransmitidas en nuestras pantallas en horario de máxima audiencia: "Yo sí te creo", "Nosotras somos la Manada", o "No es abuso, es violación".

Se han recuperado manifiestos, modos de hacer "aparentemente" no profesionales: se imitan algunos de los panfletos, pancartas y lemas que recuerdan, inevitablemente, a las manifestaciones feministas de los años 60-70. Esta vez parece que la reivindicación de la igualdad empieza a calar entre los políticos, así que además de los objetos y las llamadas a la reivindicación han empezado a cambiar las formas de comunicación, y se han expandido hacia el terreno digital. Publicaciones on line de renombre como *Mujeres en Red* o *Píkara Magazine* son algunos de los ejemplos de la importancia que ha adquirido la difusión, la conexión y la información feminista en todas sus vertientes a través de la red: el ciberactivismo sigue luchando contra la prevalencia de los estereotipos de género, pero se expande entre todas las franjas de edad gracias al lenguaje y a la metodología digital.

1.1. Diseño e interacción

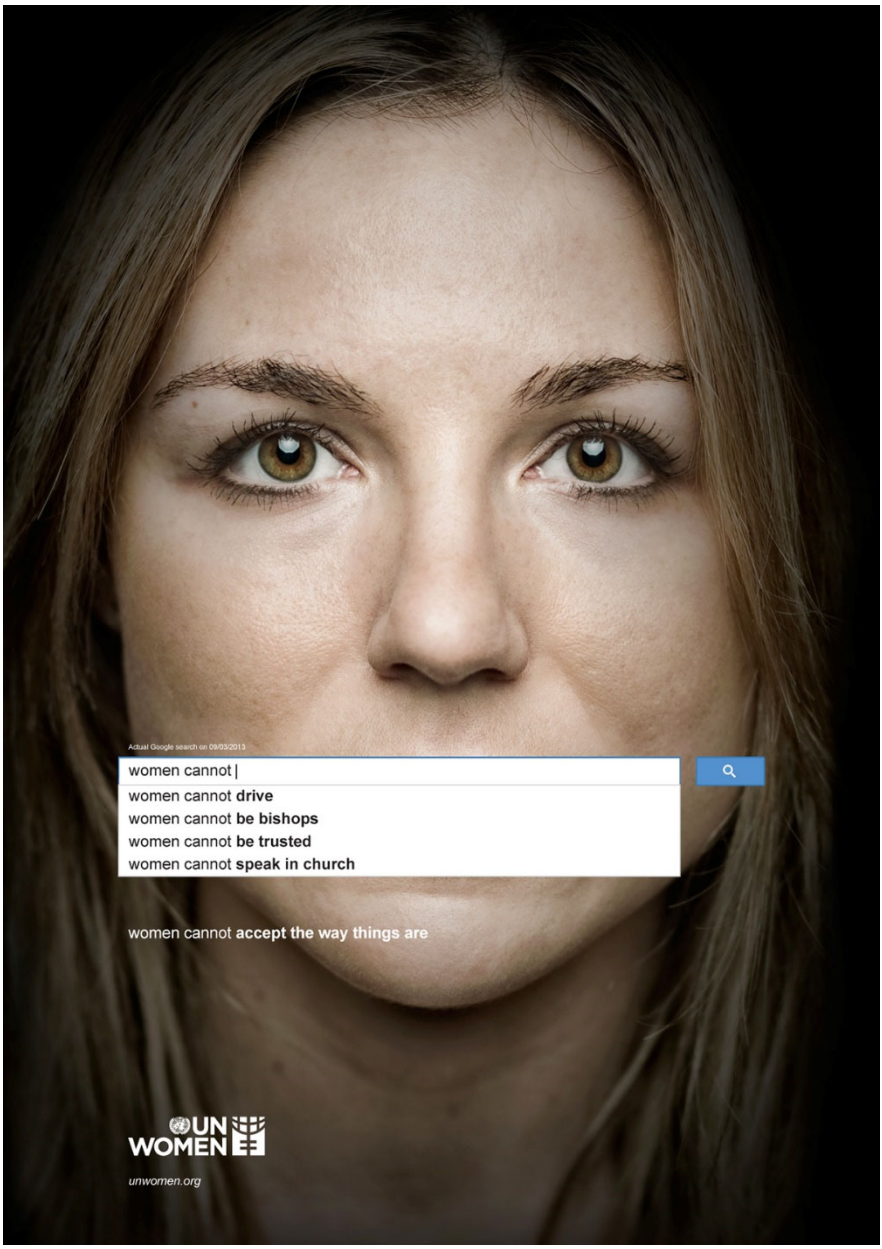
Muchos de los diseños relacionados con la igualdad han repetido ciertos tópicos a lo largo de décadas, pero en los últimos años hay algunas campañas que han cambiado los moldes por completo. Una de los más interesantes es el que lanza las Naciones Unidas en 2013: "The autocomplete truth", que cambia y globaliza el modo de representar la posición de vulnerabilidad de las mujeres en cualquier parte del mundo. En ella varios rostros femeninos aparecen tras un buscador que ofrece una selección de las búsquedas sobre el sexo femenino realizadas en Google. Las respuestas son totalmente estereotipadas y reflejan los problemas de género existentes: necesitan ser disciplinadas, ser controladas o estar calladas. La campaña que se incluye en revistas, semanarios y webs de pres-

tigio como *BBC, CNN, Time, The Huffington Post, The Guardian, Mashable, Buzzfeed, Le Figaro, Metro Sweden, Times of India* o *Elle* (Panagakou, 2018) Su impacto es inmediato y se convierte en viral en las cinco versiones que se ofrecen al gran público. Ogilvy & Mather, la empresa publicitaria que la crea, tiene la certera idea de ofrecer datos estadísticos reales años antes de que el *big data* y la Inteligencia Artificial estén de moda.

A pesar de su impacto también sufrió una doble lectura: en algunos casos se dio más importancia a la verificación del uso de los algoritmos en Internet, que al mensaje a favor de los derechos de la mujer en cualquier parte del mundo. Su impronta constituye un punto de partida interesante respecto a otras maneras de hacer y actuar frente a esta pandemia. En un mundo cada vez más tecnificado se aprovecha el potencial de la red para fomentar la formación, pero también para empoderar a las víctimas y ayudarlas a salir de cualquier situación de abuso y menosprecio.

La campaña, aborda de manera muy específica algunas de las claves del diseño de la interacción y del diseño de las interfaces: cualquier persona familiarizada con buscadores en la red puede sentirse familiarizado por las imágenes que muestra. Incita, además a desarrollar tras su visionado las tres actividades de búsqueda descritas por Marchionini: consultar, aprender e investigar (Marchionini, 2006). Basta con ver los resultados desde nuestros ordenadores, para comprobar que los conceptos que se transmiten no son ficticios.

Figura 1 Campaña "The autocomplet truth", 2013



Fuente: (Panagakou, 2018)

Una campaña tan impactante como la anterior nos lleva a estudiar un dato que se olvida en muchos proyectos: ¿cuáles son los datos reales sobre la brecha digital en la actualidad? En nuestro país se ha reducido progresivamente, pasando de 8,1 a 1 punto, aunque las mujeres mantienen una posición desfavorable en competencias digitales y usos de Internet, tal como recoge *(Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2020)* A esta cifra hay que añadir que el Índice de Economía y Sociedad Digital (DESI) 2020 establece que el punto más débil de la digitalización en España es el capital humano, parámetro que nos coloca en la decimosexta posición entre los veintisiete países estudiados. Nos resulta mucho más preocupante una de sus conclusiones: el 43% de los españoles de entre 16 y 74 años carecen de competencias digitales básicas, un punto menos que en el conjunto de Europa (European Comission, 2020). Por tanto, no nos ha de extrañar que muchas de las iniciativas digitales contra la violencia machista no hayan tenido los resultados esperados. En este sentido los diseñadores de interacción pueden ejercer un papel determinante en proyectos multidisciplinares. Sus formación y recorrido son claves para lograr resultados en los que se tenga especialmente en cuenta la experiencia de los usuarios en general, y de las víctimas en particular.

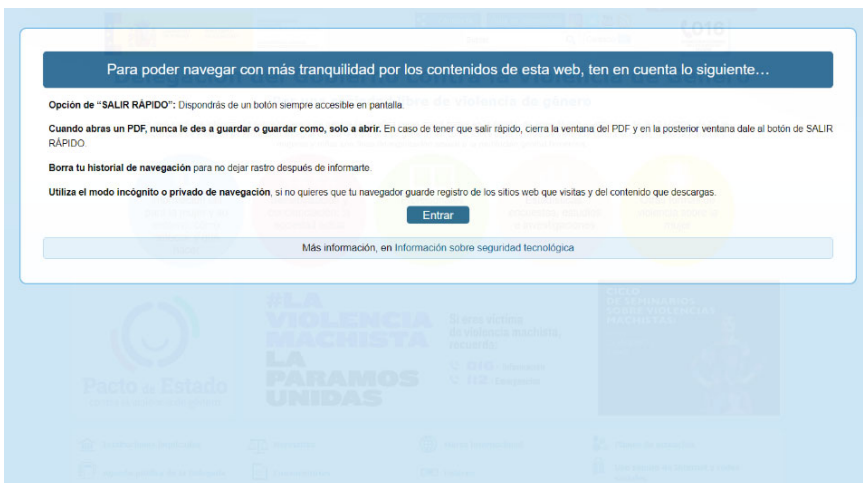
Cuadro 1: Papel de la interacción.

Denunciar	Concienciar	Informar i/o educar	Asimilar

La expansión del uso del smartphone ha dado pie a que las víctimas puedan recibir más información sobre su situación y la posibilidad cada vez más extendida de poder realizar sus denuncias de manera anónima a través de su móvil u ordenador. El diseño de la interacción ha ayudado a muchas mujeres de diversas edades y condición ser conscientes del maltrato al que estaban sometidas. Muchos profesionales del sector han sabido adaptar sus conocimientos a problemas de un colectivo con unas necesidades muy específicas, que generalmente busca información y discreción antes de atreverse a denunciar situaciones tan duras y delicadas. Las webs, las apps institucionales han ayudado ha generar confianza y a transmitir la experiencia de los profesionales dedicados a ayudar a las

víctimas. Las campañas de denuncia y concienciación parece que han dado sus frutos, pero seguimos teniendo muchos problemas a la hora de transmitir los mismos conceptos a personas con un problema común, pero con vivencias y contextos muy heterogéneos. En ese sentido basta con acceder a la web de la Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género. Antes de entrar, avisa a las posibles víctimas de que se puede utilizar el modo incógnito o privado de navegación, y que existe el botón "salir rápido". Al acceder a la aplicación esta advertencia queda diluida ante la impresionante cantidad de información que se muestra en la página. No se han tenido en cuenta ni principios relacionados con el diseño centrado en personas, ni con las posibilidades de acción de una víctima. Falta organizar la retroacción teniendo en cuenta los perfiles de los usuarios y adecuar alguna vía rápida para atender rápida y eficazmente a personas en riesgo, familiares o conocidos. Ni la estrategia ni la arquitectura de la información aplicadas en el proyecto se transmite la empatía necesaria para facilitar la búsqueda de la información de interés para personas con alto nivel de estrés.

Figura 2. Ventana de acceso a la web de la Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género



Fuente: (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020)

Figura 3. Página inicial de la web de la Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género

Fuente: (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2020)

El acceso a la página resulta mucho más confuso y enrevesado si se realiza a través de un móvil. Falla la accesibilidad y la posibilidad de retroacción resulta casi imposibles Tanto este caso de estudio como cualquier otra campaña debe tener en cuenta los cambios que se han producido en los últimos años respecto a las audiencias. La empresa de estudio de medios Kantar ofrece datos de interés sobre la incidencia de las redes en nuestro país (Kantar, 2019):

- En España el 61% de la población utiliza Facebook, el 54% Youtube, Instagram un 40% y Twitter el 30%.
- El acceso a las redes sociales se realiza sobre todo a través del smartphone (89%) a través del ordenador un 80,5% y la Tablet el 45%.
- El uso de Internet se centra en las redes sociales (98%), la mensajería instantánea (87%) y la prensa online o los blogs (70%).

– Una cuarta parte de internautas de entre 25 y 34 años usa las redes sociales para estar en contactar y acceder a grupos de interés.

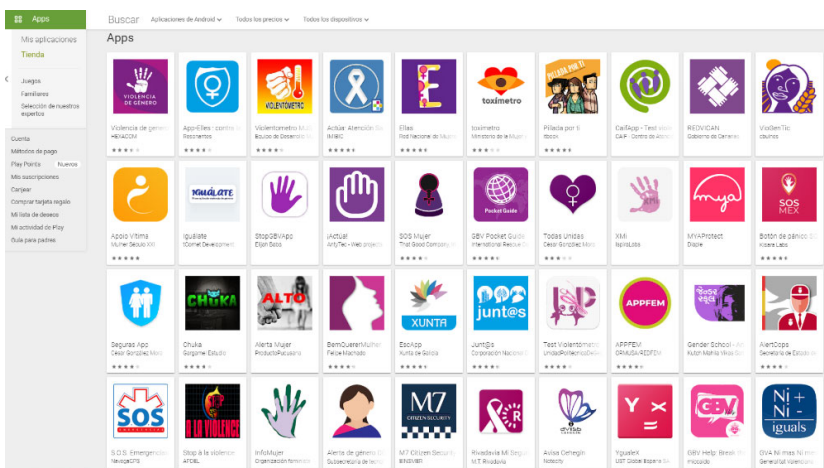
La Fundación Telefónica también ofrece datos importantes a la hora de planificar cualquier proyecto interactivo.

> Respecto al género, en 2019 la brecha de acceso a internet se ha eliminado. Tanto hombres como mujeres acceden en la misma proporción (90,7 %). De hecho, si consideramos los usuarios frecuentes (al menos 5 días a la semana), por primera vez las mujeres superan a los hombres (78,2 % frente al 77 %) (Fundación Telefónica, 2020)

Los nuevos proyectos han de tener en cuenta esta nueva realidad y todos los factores implicados durante las etapas de investigación y definición. El diseño de interfaces, la accesibilidad y la usabilidad, pueden promover la mejora de proyectos ya implantados y el desarrollo de otros nuevos.

Otro de los aspectos a analizar es la atomización de aplicaciones con contenido aparentemente similar. Es positivo que se ofrezcan diversas iniciativas, pero ¿se estudia la eficacia de las ya existentes? Da la impresión que no viendo la cantidad y la calidad de muchas de ellas.

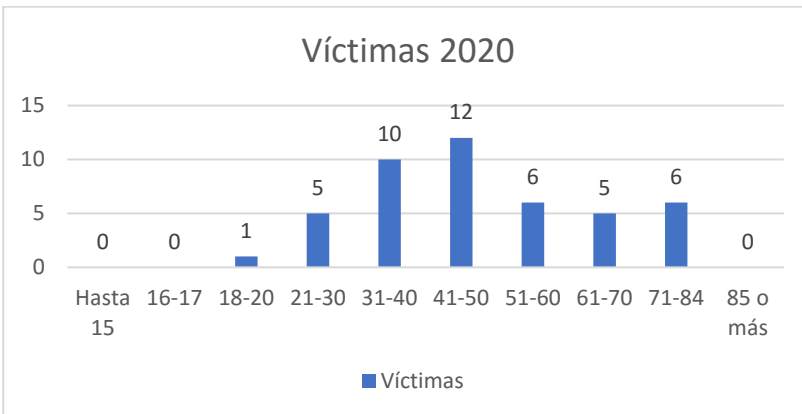
Figura 4 Apps sobre Violencia de Género



Fuente: (Google, 2020)

Bajo la etiqueta "violencia de género" se engloban en los buscadores aplicaciones de diversa procedencia, y de contenidos diversos y antagónicos. En Google Store, por ejemplo, se ofertan desde herramientas para conocer la legislación vigente, pasando por aplicaciones de geolocalización, redes sociales (*WhatsApp, Telegram, Intagram o Facebook*), a programas educativos dirigidos a diferentes colectivos. Se incluyen videojuegos de temáticas tan diversas como *PAC-MAN*, *Lip Art 3D* o *ITop War,* cuya clasificación dentro de este ámbito ponemos claramente en duda. Ante tal despropósito, una tarea urgente a realizar es actualizar los datos y poner orden lo antes posible. Una revisión desde el punto de vista multidisciplinar y un compromiso ético por parte de las grandes compañías y de los estados puede ayudar a mejorar la lucha contra la violencia y la discriminación.

Cuadro 2. Mujeres víctimas mortales por violencia de género en España a manos de sus parejas o exparejas por grupos de edad



Fuente: Datos provisionales año 2020

Si bien es cierto que las campañas publicitarias ya no se dirigen únicamente a los espacios televisivos, urge su adaptación al espacio digital, y sobre todo a las redes sociales. La mayoría de las iniciativas desarrolladas hasta el momento han constituido un punto fundamental para ayudar a vencer el miedo a utilizar este canal como herramienta de denuncia y concienciación. La experiencia desarrollada durante estos años, los avances en la experiencia de usuario (UX) aplicados a nuevos dispositivos

digitales han ayudado a plantear una estrategia específica más detallada, pero falta estudiar y aplicar cómo hacer llegar estos mensajes a víctimas potenciales en un espectro tan amplio de edad. Las estadísticas del último año indican que la mayoría de las fallecidas se encuentran a partir de los 31 años. Hay que estudiar más a fondo sus hábitos digitales y los de su entorno para facilitar su protección.

Se deben incluir, además de webs informativas o educativas, otros canales de comunicación, como las redes sociales. Se comienza a utilizar la aplicación WhatsApp, para que las usuarias pidan ayuda por esta vía (Europa Press, 2020). Esta decisión constituye una actualización acorde con el diseño de otras webs o aplicaciones diseñadas para acceder a todo tipo de público independientemente de su género, edad o situación económica.

Estudios como *La violencia de género en los jóvenes* publicados por el Instituto de la Juventud (Injuve) intenta identificar y cuantificar su incidencia entre jóvenes y adolescentes españoles, analizando tonto sus ideas preconcebidas como la realidad de las agresiones (Injuve (Ed.), 2019). Aplicaciones educativas dirigidas a un público tan específico como "Enrédate sin machismo" (Cabildo de Tenerife, 2020), es uno de los ejemplos de proyectos digitales adaptados a este target en nuestro país. Forma parte de un trabajo multidisciplinar de prevención que se inició hace diez años en Tenerife (Canarias) El programa, impartido en las aulas por formadores especializados, está destinado a que los jóvenes estudiantes intenten aclarar de manera autónoma conceptos sobre control, respeto e igualdad a través de diversos materiales que incluyen test, juegos y material didáctico atractivo para el perfil al que está dirigido. Su diseño se ha ido adaptando a los códigos utilizados por un público totalmente familiarizado a las redes sociales: todos los elementos que utiliza (gráficos, imágenes vectoriales, …) se combinan para ofrecer dinamismo en la interacción y en el impacto sin caer en el sensacionalismo imperante en la mayoría de los medios audiovisuales.

Hay que destacar también el papel de webs de periodismo de datos sobre el feminicidio como: *Feminicidio.net* y *1000 mujeres asesinadas*. El primero, impulsado por la Asociación La Sur en 2010 (Asociación La Sur,

2020) constituye uno de los observatorios de información de referencia. Ofrece además de información específica sobre el tema, sobre violencia sexual (Geoviolenciasexual.com), cursos, talleres, documentos, y conecta con noticias y eventos especializados procedentes de varios países latinoamericanos. *1000 mujeres asesinadas* (Lab RTVE.es, 2020) es un proyecto del Laboratorio de la cadena pública de Radio y Televisión Española (RTVE), cuyo objetivo es ofrecer la historia y circunstancias personales de cada una de las víctimas de la violencia de género registradas en nuestro país. El homenaje, realizado en forma de web interactiva, posee un diseño atractivo y de fácil navegación; y contiene un interesante informe audiovisual para entender con datos y testimonios de especialistas cual es el perfil de un asesino machista. Conforma una buena herramienta de colaboración ciudadana, ya que ofrece la posibilidad de que las personas cercanas a las víctimas puedan ofrecer más información, evitando de ese modo que queden como un número más en las estadísticas. Optar por la memoria histórica puede constituir una herramienta de concienciación y prevención sobre el problema.

Además de las propuestas más formales y/o institucionales, hay que remarcar el potencial que ofrecen las herramientas de software abierto para poder ofrecer una visión generalizada de los intereses sobre el tema y de las acciones que se promueven en diferentes puntos del mundo. El mapeo digital, por ejemplo, ayuda a concienciar y a mantener conexiones con colectivos implicados en tareas de igualdad en diferentes puntos del planeta. Florencia Goldsman apunta en este sentido en un artículo recopilatorio sobre Cartografía feminista la importancia de compartir experiencias a nivel local a través de plataformas globales como Open Street Map (University College London, 2019) que dejan en evidencia "las relaciones de género de manera socioespacial". *Geochicas.org* es uno de esos espacios de empoderamiento de la comunidad OSM, que entre otros proyectos ha realizado el mapa sobre las interpretaciones realizadas en diferentes puntos de la performance "Un violador en tu camino" de #LasTesis, o la localización de las marchas del 8M (Goldsman, Florencia, 2020). La visualización de acontecimientos desarrollados desde una perspectiva de género ayuda a reflexionar, cohesionar y a potenciar el

sentido crítico de cada propuesta. Visualizar lo que no se puede explicar con pocas palabras ayuda a entender el potencial de ciertas iniciativas.

2. CONCLUSIONES

Las actuaciones de sensibilización y de formación resultan claves para contribuir a incrementar la percepción y visibilidad sobre la violencia de género y la violencia doméstica. Constituye una tarea que no puede dejarse únicamente de la mano de los agentes sociales: urge promover el desarrollo de equipos multidisciplinares que aporten su experiencia para mejorar la eficacia de cualquier proyecto, pero, sobre todo, se ha de potenciar el trabajo de los expertos en diseño digital. Nuevas metodologías y puntos de vista profesionales sobre diseño y el comportamiento de los usuarios desde el inicio hasta el final de cada iniciativa.

Dado que la tecnología posee importantes efectos en nuestra manera de vivir, trabajar o sentir, es más necesario que nunca incidir en la implementación de campañas de sensibilización, y en acciones formativas y educativas dirigidas a toda la población, no únicamente a las víctimas. Para ello es indispensable conocer los medios digitales para desarrollar nuevas estrategias de actuación.

Debe tenerse presente que el fenómeno de la brecha digital de género sigue siendo una cuestión fundamental y, aunque hemos avanzado considerablemente es este aspecto, nos falta recorrido para eliminarlo. Muchos expertos abogan a favor de que se estudie en profundidad para poder ofrecer mejores soluciones a diversos problemas, no solo al de violencia de género (VVAA, 2012) También se debe trabajar en una cuestión básica: en la actualidad se utilizan los mismos dispositivos y herramientas de sensibilización para acosar o denigrar a las víctimas, situación que agrava la sensación de soledad, miedo y culpabilidad de muchas de ellas.

Aunque siempre es complejo evaluar la eficacia de todas y cada una de las campañas y propuestas, es importante tener en cuenta además de los mensajes que se quieren transmitir, el cambio de hábitos a la hora de consumirlos. La televisión ha dejado de ser la única pantalla de recepción y los tiempos de vigencia de estos son mucho menores que hace

una década. Acaparar la atención es más difícil que nunca, pero sí que se puede lograr planificando estrategias acordes con nuestro tiempo. Los diseñadores digitales tienen mucho que aportar en este campo: hay que intentar sumar recursos con el resto de profesionales implicados para lograr mejores resultados.

Crear campañas basadas en datos reales, conseguir financiación para poder afrontar campañas que desarrollen recursos adaptados a cada perfil, crear recursos formativos de calidad complementarios (audiovisuales, editoriales, videojuegos, …) teniendo en cuenta la experiencia adquirida por los profesionales en esta temática.

El diseño de contenidos y de interactividad, unido a la imaginación para compensar los bajos presupuestos, han sido los artífices de que algunas de las iniciativas analizadas puedan considerarse de éxito. Es más importante aprender de los errores propios y ajenos antes de promover nuevas líneas de trabajo. Estudiar el perfil de víctimas y agresores, el de todas las personas que callan y no se atreven a denunciar situaciones que a veces se toman como problemas del ámbito privado; concienciar a la población más joven sobre el respeto mutuo, y extender la colaboración multidisciplinar a escala global es la única manera de acabar con la violencia de género y doméstica. Pero no podemos olvidar que las actuales víctimas no tienen ni la formación ni la destreza digital que desearíamos. Hemos de colaborar para sondear otros contextos, otras dinámicas y habilidades.

Nuestra propuesta invita a aprender conjuntamente de los errores, evitando, por ejemplo, realizar de nuevo copias de proyectos de éxito en otros entornos (que han resultado un fracaso). Innovemos teniendo en cuenta todos los parámetros que intervienen en un asunto tan complejo y diverso. Promovamos espacios de debate híbridos y el desarrollo de proyectos bien asentados conceptualmente, en los que la actualización y la corrección de los errores sea constante. No atomicemos el número de aplicaciones: busquemos la excelencia urgentemente para salvar vidas.

La lógica, el conocimiento, la empatía y la transparencia son las mejores herramientas contra cualquier tipo de injusticia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación La Sur. (2020). Feminicidio.net. Feminicidio.net. https://feminicidio.net/

BOE. (2004, diciembre 29). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. «BOE» núm. 313. https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760

Cabildo de Tenerife. (2020). ENREDATE SIN MACHISMO. http://www.enredatesinmachismo.com/

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2020). Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/

Europa Press. (2020, marzo 6). El Gobierno cambiará el 016 para que atienda a víctimas de todas las violencias machistas, no solo de género—El Derecho—Penal. El Derecho. https://elderecho.com/gobierno-cambiara-016-atienda-victimas-todas-las-violencias-machistas-no-solo-genero

European Comission. (2020). The Digital Economy and Society Index (DESI) [Text]. https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-economy-and-society-index-desi

Fundación Telefónica. (2020). Sociedad Digital en España 2019. Fundación Telefónica, Taurus. https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/sociedad-digital-en-espana-2019/699

Fundación Vicki Bernadet. (2020). Fundacion Vicki Bernadet. Fundació Vicki Bernadet. https://www.fbernadet.org/es/la-fundacion/

Goldsman, Florencia. (2020, marzo 18). Cartografías feministas: En la intersección de las tecnologías y los territorios. Pikara magazine. https://www.pikaramagazine.com/2020/03/cartografias-feministas-en-la-interseccion-de-las-tecnologias-y-los-territorios/

INE. (2019, mayo 28). Informe Violencia Doméstica y Violencia de Género. Año 2018 [Víctimas y personas denunciadas, analizando sus características sociodemográficas, y también sobre infracciones penales imputadas y medidas cautelares dictadas]. INE. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=ultiDatos&idp=1254735573206

Injuve (Ed.). (2019). La violencia de género en los jóvenes. Injuve, Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-violencia-de-genero-en-los-jovenes

Kantar. (2019). Tendencias Globales en Redes Sociales (Social Media). http://www.kantar.media/QUZGUf5

Lab RTVE.es. (2020). Mil Mujeres Asesinadas—Violencia de Género. Mil Mujeres Asesinadas - Lab RTVE.es. https://lab.rtve.es/mil-mujeres-asesinadas/

Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. Revista Española de Medicina Legal, 46(3), 139-145. https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005

Marchionini, G. (2006). Exploratory search: From finding to understanding. Communications of the ACM, 49(4), 41-46. https://doi.org/10.1145/1121949.1121979

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2020). Agenda2030. Objetivo 5. Igualdad de género. Agenda 2030. https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo5.htm

Ministerio del Interior 2018. (2018). Anuario estadístico del Ministerio del Interior 2018. http://www.interior.gob.es/documents/642317/1204854/Anuario+Estad%C3%ADstico+del+Ministerio+del+Interior+2018/5a35fad7-5386-44fb-83ae-9b14e678cc4a

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (p. 40). Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo5.htm

OMS. (2016). Violencia juvenil. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence

País, E. (2019, septiembre 11). Editorial | Agresiones sexuales. El País. https://elpais.com/elpais/2019/09/10/opinion/1568133796_923535.html

Panagakou, C. (2018, marzo 11). UN Women. The Autocomplete Truth. Medium. https://medium.com/ad-discovery-and-creativity-lab/un-women-the-autocomplete-truth-fab671227705

Spotlight Initiative. (s. f.). Recuperado 24 de marzo de 2020, de http://www.spotlightinitiative.org/es

Taub, Amanda. (2019, febrero 12). La paradoja de #MeToo: El movimiento que hace caer solo a los más poderosos. The New York Times.

University College London. (2019). OpenStreetMap. OpenStreetMap. https://www.openstreetmap.org/

VVAA. (2012). Una práctica política efectiva de agencia femenina en la Red. Telos, 92. https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero092/una-practica-politica-efectiva-de-agencia-femenina-en-la-red/

VIOLENCIA VERBAL

REPERCUSIONES EMOCIONALES DE LA VIOLENCIA VERBAL ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES

DRA. NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería, España

RESUMEN

La violencia entre parejas adolescentes, o dating violence es en la actualidad un tema de gran interés, debido principalmente a su elevada prevalencia y a las grandes repercusiones tanto físicas, como psicológicas que conlleva. El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las consecuencias, en este caso de carácter emocional de la violencia verbal. El método empleado en este trabajo se corresponde con ser de tipo correlacional, con un diseño ex post facto, de carácter retrospectivo y comparativo. Participantes. La muestra está compuesta por 341 alumnos universitarios de primer y segundo curso de Grado de la Universidad de Almería (España). Instrumentos. Los instrumentos empleados han sido el CADRI y el TMMS-24. Como resultados y conclusiones, se concluye que la violencia verbal es la más identificada por la muestra, dándose de manera bidireccional. Y en cuanto a la Inteligencia Emocional, las no víctimas obtienen puntuaciones más altas en cada una de las dimensiones que componen la misma. Los resultados de este trabajo muestran que haber sido víctima de violencia verbal durante una relación de pareja durante el noviazgo poseen repercusiones negativas en las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional.

PALABRAS CLAVE
Consecuencias, Inteligencia Emocional, Dating violence, Universitarios.

INTRODUCCIÓN

A la hora de abordar el estudio de la violencia entre parejas nos encontramos con un gran entramado terminológico que existe ante su estudio (Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary, y González, 2007). De este modo, conceptos como el propio *dating violence*, so*utship violence, intimate partner violence,* o violencia de género son los más encontrados.

Todos ellos tienen en común el estar referidos a la violencia que se ejerce entre los miembros de una pareja (Arnoso, Ibabe, Arnoso, y Elgorriaga, 2017), tanto durante la relación, como tras la ruptura de la misma (Johnson, Giordano, Manning, y Longmore, 2015).

En este trabajo nos vamos a centrar en la violencia durante el noviazgo, también conocida como *dating violence*, que posee una serie de características propias dentro de la violencia entre parejas que la definen en cuanto a su contexto, formas o creencias que inciden en ella. Como son el que se da entre parejas adolescentes y adultos de temprana edad que no cohabitan, ni mantienen un vínculo legal (Vizcarra, Poo, y Donoso, 2013), entre los que existe una relación de pareja.

La actual prevalencia e importancia de la violencia entre parejas adolescentes o *dating violence* ha dado lugar a numerosas investigaciones acerca de la incidencia, factores de riesgo, y tipos de violencia más presentes en torno a la misma (Rubio-Garay, López-González, Carrasco, y Amor, 2017) así como de sus consecuencias.

En cuanto a las formas de manifestación, este tipo de violencia se traduce en distintos comportamientos y actitudes de carácter agresivo (Muñoz, Ortega-Rivera, y Sánchez, 2013) que pueden ser tanto físicos, como psicológicos o sexuales (Vizcarra et al., 2013), y ejercerse mediante el dominio o control a la pareja, a través de amenazas, insultos, coerción sexual… (Ortega y Sánchez, 2011). Por ello, un hecho en el que existe total acuerdo es a la hora de delimitar los tipos de agresiones a través de las que se manifiesta este tipo de violencia, las cuales se corresponden con la violencia física, la psicológica y la sexual (Vizcarra et al., 2013).

La *dating violence* por lo tanto es un tipo de violencia que se ejerce a través de la vigilancia, mando y poder hacia la pareja, convirtiéndose en

una acción reiterada y abusiva (Muñiz, Cuesta, Monreal, y Povedano, 2015), y cuya finalidad es provocar daño hacia el otro miembro (Celis y Rojas, 2015). Teniendo también como características propias el poder adoptar distintas formas, es decir, puede ser de tipo verbal (O'Leary, Slep, Avery-Leaf, y Cascardi, 2008), de tipo psicológico (Aiquipa, 2015), de tipo físico (Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary, y González, 2007; Ortega y Sánchez, 2011), de tipo social (González-Ortega, Echeburúa, y de Corral, 2008), o incluso de tipo sexual (Ortega, Ortega, y Sánchez, 2008).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las consecuencias, en este caso de carácter emocional, que el haber sido víctima de la violencia verbal durante el noviazgo conlleva. Analizando para ello cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

3. MÉTODO

El método empleado en este trabajo se corresponde con ser de tipo correlacional, con un diseño ex post facto, de carácter retrospectivo y comparativo, puesto que en el mismo se comparan a las no víctimas y a las víctimas de la violencia física durante el noviazgo, con una variable dependiente, la cual se corresponde con cada una de las tres dimensiones que integran la Inteligencia Emocional.

3.1. Participantes

Este trabajo posee una muestra de 341 participantes que se corresponde con alumnado de primer y segundo curso de los Grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. De los cuales el 57.2% (N=195) eran hombres, y el 42.8% (N=146) eran mujeres.

Su rango de edad se situó entre los 18 y los 36 años (M= 19.58; DT= 2.47). Siendo la edad media de los hombres (M= 19.83; DT= 2.08) y la de las mujeres (M= 19.25; DT= 2.88).

3.2. Instrumentos

Se han empleado tres instrumentos en este estudio: El primero de ellos se corresponde con un instrumento elaborado "*ad hoc*" con la finalidad de la obtención de datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, sexo, titulación, o el curso.

El segundo instrumento empleado es la versión en español del *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* CADRI (Wolfe et al., 2001) elaborada a partir del mismo por Fernández-Fuertes, Fuertes, y Pulido (2006). Compuesta por un total de treinta y cinco ítems que evalúan la violencia física (7 ítems), la violencia verbal (9 ítems), la violencia social (3 ítems), la violencia relacional o social (5 ítems), la violencia sexual (4 ítems) y el estilo de solución de conflictos (10 ítems) (Benítez y Muñoz, 2014).

Para este trabajo únicamente se escogieron los ítems que hacían referencia a la violencia verbal.

El tercer instrumento es el instrumento empleado es el *Trait Meta Mood Scale-24* (TMMS-24) elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004) el cual se corresponde con una adaptación del *Trait Meta-MoodScale* (TMMS) elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995) que posee como finalidad la evaluación de la Inteligencia Emocional percibida por el propio sujeto.

Las propiedades psicométricas de este instrumento son apropiadas (Fernández-Berrocal et al., 2004). En concreto, el α de Cronbach es de =.90 para la percepción de las emociones, =.90 para la comprensión de las emociones, y =.86 para la regulación de las emociones (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez, y Molero, 2015), al igual que posee una fiabilidad test-retest favorable, atención =.60; claridad=.70 y reparación =.83 (Fernández-Berrocal et al., 2004). En el caso de este trabajo Alpha de Cronbach =.59 para la atención emocional, Alpha de Cronbach =.60 para la comprensión de las emociones, y Alpha de Cronbach =.70 para la regulación de las emociones.

3.3. Procedimiento

La cumplimentación de los cuestionarios por parte de la muestra fue realizada (previo acuerdo con el profesor) mediante la visita a la clase de referencia de cada titulación y curso, en los primeros o últimos veinte minutos. Ofreciendo una breve explicación sobre la cumplimentación de este, y la confidencialidad de los datos. Además, se ofreció a los participantes una breve explicación sobre la finalidad de esta investigación, en cuanto a los objetivos que se pretendían y la importancia de su participación.

La recolección de los datos fue realizada durante el curso 2018/2019 y fue llevada a cabo por el investigador principal de este trabajo. Previamente a ello, dicha persona fue la encargada tanto de la elección del instrumento escogido, previo análisis bibliográfico de los distintos instrumentos existentes, como del estudio de las características del mismo, en cuanto a factores evaluables, análisis del propio cuestionario y criterios para su aplicación y evaluación de los resultados.

3.4. Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS.25. En un primer momento se calcularon tanto las medias como las desviaciones típicas de cada uno de los tipos de violencia y de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Además, con la finalidad de analizar la relación entre cada uno de los tipos de violencia con la variable sexo, se analizaron las diferencias mediante la prueba t de Student. Y en el caso de tener por finalidad conocer la relación de estos factores (variable cuantitativa continua) con una variable continua (como por ejemplo la Inteligencia Emocional) se emplearon las correlaciones bivariadas y el coeficiente de correlación de Pearson.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se calculó la media de cada uno de los tipos de violencia, concretamente de la violencia física, la violencia relacional, la violencia sexual, y la violencia verbal. Los resultados muestran que la violencia verbal es la más identificada (M=15.91; DT=4.51), seguido de la

violencia física (*M*=8.17; *DT*=2.94), la violencia relacional (*M*=6.46; *DT*=2.18), y la violencia sexual (*M*=5.38; *DT*=1.91).

Evidenciados estos resultados, nos propusimos analizar si existían diferencias en cuanto a estos tipos de violencia atendiendo al sexo. Los resultados muestran el hecho de la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la violencia física y el sexo (t(340)= 1.31; *p*=.19), la violencia relacional y el sexo (t(340)= .01; *p*=.99), la violencia sexual y el sexo (t(340)= 1.34; *p*=.18), y la violencia verbal y el sexo (t(340)= -1.01; *p*=.31).

Además, se analizaron las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional. Al respecto, los resultados muestran una mayor puntuación en regulación emocional (*M*=28.59; *DT*=6.74), seguida de la atención emocional (*M*=28.55; *DT*=7.24) y de la claridad emocional (*M*=25.17; *DT*=7.60).

Además, atendiendo a la Inteligencia Emocional se analizó la correlación entre los distintos tipos de violencia y las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional. De tal manera, la claridad emocional obtiene puntuaciones significativamente más altas en la violencia verbal. No existiendo correlación entre los restantes tipos de violencia y la atención emocional. En el caso de la claridad emocional, no existe correlación entre la misma y los distintos tipos de violencia. Al igual que ocurre con la reparación emocional.

También se analizó la posible existencia de diferencias, en las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional, atendiendo en este caso a la variable sexo. De tal manera, los resultados muestran la inexistencia de correlación entre la atención emocional (t(340)= .05; p=.95) y la regulación emocional (t(340)= 1.55; *p*=.12) y el sexo.

Sin embargo, tales resultados obtenidos a partir de la prueba t para muestras independientes muestran diferencias estadísticamente significativas en la claridad emocional (t(340)= 2.00; *p*<.001; *d*=.21), en la que los hombres obtienen puntuaciones mayores que las mujeres (*M*= 25.88). Existiendo un tamaño del efecto moderado (*d*>.20).

Dado que la violencia verbal es la más prevalente según estos resultados, se analizaron las dimensiones de la Inteligencia Emocional para cada uno de los enunciados referidos a tal tipo de violencia, así como la media de cada uno de los subcomponentes de este tipo de violencia.

De tal manera, la siguiente tabla muestra que culpar de los problemas en la pareja obtiene la mayor puntuación (*M*= 2.09; *DT*= .88), seguido de sacar a relucir algo malo del pasado (*M*= 2.03; *DT*= .93), hacer un comentario con la única intención de hacer enfadar a la pareja (*M*= 1.98; *DT*= .87), hablar en un tono de voz hostil u ofensivo (*M*= 1.91; *DT*= .90), provocar celos en la pareja (*M*= 1.82; *DT*= .84), acusar de coquetear con otras personas (*M*= 1.73; *DT*= .92), insultar a través de frases despectivas (*M*= 1.61; *DT*= .91), amenazar con dejar la relación (*M*= 1.50; *DT*= .82), y por último, tratar de asustar a la pareja (*M*= 1.20; *DT*= .53).

A continuación, cada uno de los enunciados referidos a cada tipo de violencia fueron recodificados, de manera que 1= 1, 2=2, 3=2 y 4=2. De esta manera, obtuvimos nuevas variables de respuesta dicotómica en las que se encontraban por un lado los que habían sido víctimas, y por otro los que no habían sido víctimas de cada tipo de violencia. A partir de aquí, se analizaron cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional tanto para víctimas, como para no víctimas de cada tipo de violencia.

Tabla 1. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Hizo algo para ponerme celoso/a						*t*	*p*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	139	30.05	8.51	202	27.51	6.02	3.21	.00	.34
Claridad emocional	139	27.36	9.25	202	23.65	5.77	4.55	.00	.48
Reparación emocional	139	28.92	6.42	202	28.36	6.96	.75	.45	-

Con respecto a que la pareja mantenga conductas para provocar celos, las no víctimas de estos hechos obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en atención emocional (t(340)= 3,21; *p*<,001; *d*=,34), y en

claridad emocional (t(340)= 4.55; *p*<.001; *d*=.48). En la que en ambas las no víctimas obtienen puntuaciones mayores (*M*=30.05) y (*M*=27.36) respectivamente. Obteniendo en ambos casos un tamaño del efecto moderado (*d*>.20).

En el caso de la regulación emocional no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= .75; *p*=.45), pero también hemos de señalar que las no víctimas obtienen una puntuación mayor en esta dimensión de la Inteligencia Emocional.

Tabla 2. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Sacó a relucir algo malo que yo había hecho en el pasado						*t*	*p*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	118	29.65	8.95	223	27.96	6.09	2.05	.04	.22
Claridad emocional	118	26.58	9.67	223	24.42	6.13	2.52	.01	.26
Reparación emocional	118	28.03	7.12	223	28.89	6.53	-1.18	.26	-

Con respecto a que la pareja saque a relucir cosas malas del pasado, las no víctimas de estos hechos obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en atención emocional (t(340)= 2.05; *p*<.05; *d*=.22), y en claridad emocional (t(340)= 2.52; *p*<.01; *d*=.26). En la que en ambas las no víctimas obtienen puntuaciones mayores (*M*=29.65) y (*M*=26.58) respectivamente. Obteniendo en ambos casos un tamaño del efecto moderado (*d*>.20).

En el caso de la regulación emocional no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= -1.18; *p*=.26).

Tabla 3. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me dijo algo solo para hacerme enfadar						*t*	*p*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	114	29.91	9.53	227	27.86	5.66	2.47	.01	.26
Claridad emocional	114	25.03	8.17	227	25.23	7.31	-.23	.81	-
Reparación emocional	114	27.65	6.42	227	29.06	6.87	-1.82	.06	-

Con respecto a que la pareja haya sometido a la víctima a comentarios con la única intención de hacer enfadar a la otra persona, las no víctimas de estos hechos obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en atención emocional (t(340)= 2.47; p<.01; d=.26). En la que en ambas las no víctimas obtienen puntuaciones mayores (M=29.91). Obteniendo un tamaño del efecto moderado (d>.20).

En el caso de la regulación emocional (t(340)= -1.82; p=.06), y la claridad emocional (t(340)= -.23; p=.81), no existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 4. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me habló en tono de voz hostil u ofensivo						*t*	*p*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	133	28.92	5.97	208	28.31	7.95	.76	.44	-
Claridad emocional	133	26.20	9.52	208	24.50	5.98	2.01	.04	.21
Reparación emocional	133	28.01	6.34	208	28.96	6.98	-1.27	.20	-

Con respecto a hablar a la pareja de manera hostil u ofensiva, las no víctimas de estos hechos obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en claridad emocional (t(340)= 2.01; p<.05; d=.21). En la que en ambas las no víctimas obtienen puntuaciones mayores (M=26.20).Obteniendo un tamaño del efecto moderado (d>.20).

En el caso de la regulación emocional (t(340)= -1.27, p=.20), y la atención emocional (t(340)= .76; p=.44) no existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me insultó con frases despectivas						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	212	28.52	6.27	129	28.59	8.63	-.09	.92
Claridad emocional	212	25.60	7.23	129	24.45	8.14	1.35	.17
Reparación emocional	212	28.76	7.03	129	28.31	6.25	.60	.54

Con respecto a haber recibido insultos despectivos por parte de la pareja, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional, es decir, ni en la atención emocional (t(340)= -.09; *p*=.92), ni en la claridad emocional (t(340)= 1.35; *p*=.17), ni en la regulación emocional (t(340)= .60; *p*=.54). Aunque hemos de destacar que tanto en la claridad emocional, como en la regulación emocional las no víctimas obtienen puntuaciones mayores.

Tabla 6. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me culpó por el problema						*t*	*p*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	100	29.77	6.29	241	28.04	7.55	2.01	.04	.24
Claridad emocional	100	26.74	8.36	241	24.51	7.17	2.47	.01	.28
Reparación emocional	100	30.62	8.11	241	27.75	5.90	3.63	.00	.40

Con respecto a culpar a la pareja por un problema, las no víctimas de estos hechos obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en atención emocional (t(340)= 2.01; *p*<.001; *d*=.24), en claridad emocional (t(340)= 2.47; *p*<.001; *d*=.28), y en regulación emocional (t(340)= 3.63; *p*<.001; *d*=.40).

En concreto para la atención emocional (*M*=29.77), para la claridad emocional (*M*=26.74) y para la regulación emocional (*M*=30.62).

Tabla 7. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me acusó de flirtear o coquetear con otra persona						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	181	28.73	8.32	160	28.34	5.81	.49	.62
Claridad emocional	181	25.56	8.04	160	24.72	7.06	1.01	.31
Reparación emocional	181	28.12	6.64	160	29.13	6.84	-1.38	.16

Con respecto a ser acusada de tontear o coquetear con otras personas, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional, es decir, ni en la atención emocional (t(340)= .49; *p*=.62), ni en la claridad emocional (t(340)= 1.01; *p*=.31), ni en la regulación emocional (t(340)= -1.38; *p*=.16). Aunque hemos de destacar que tanto en la claridad emocional, como en la atención emocional las no víctimas obtienen puntuaciones mayores.

Tabla 8. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Trató deliberadamente de asustarme						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	289	28.58	7.56	52	28.34	5.17	.22	.82
Claridad emocional	289	25.22	7.90	52	24.86	5.67	.31	.75
Reparación emocional	289	28.82	6.70	52	27.34	6.89	1.45	.14

Con respecto a que la pareja tratara de asustar a la otra persona, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional, es decir, ni en la atención emocional (t(340)= .22; *p*=.82), ni en la claridad emocional (t(340)= .31; *p*=.75), ni en la regulación emocional (t(340)= 1.45; *p*=.14). Aunque hemos de destacar que en las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional las no víctimas obtienen puntuaciones mayores.

Tabla 9. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia verbal (no víctima/ víctima)

TMMS-24	Me amenazó con dejar la relación						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	226	28.96	7.76	115	27.74	6.04	1.46	.14
Claridad emocional	226	25.50	8.43	115	24.50	5.59	1.15	.24
Reparación emocional	226	28.83	6.98	115	28.12	6.26	.92	.35

Con respecto a que la pareja haya amenazado con dejar la relación, no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional, es decir, ni en la atención emocional (t(340)= .92; *p*=.35), ni en la claridad emocional (t(340)= 1.15; *p*=.24), ni en la regulación emocional (t(340)= 1.45; *p*=.14). Aunque hemos de destacar que en las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional las no víctimas obtienen puntuaciones mayores.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar hemos de resaltar que los resultados aportados por este trabajo se sitúan en la misma línea que los aportados por otros anteriores, señalando a la violencia verbal como aquel tipo de violencia en mayor medida identificado por la muestra (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Flores, Juárez, y Vidaña, 2015; Muñoz-Rivas, Redondo, Zamarrón, y González, 2019; Santibáñez, Ruis-Narezo, González de Audikana, y Fonseca, 2016).

Además, dentro de este tipo de violencia, se dan por orden de frecuencia de mayor a menos conductas como culpar de los problemas en la pareja, sacar a relucir algo malo del pasado, hacer comentarios con la única intención de hacer enfadar a la pareja…

Atendiendo al sexo hemos de resaltar el hecho de no existir diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a los distintos tipos de violencia, lo que nos conduce a pensar, que en ambos sexos la prevalencia de la violencia entre parejas adolescente se da por igual, y se confirma de alguna manera lo que numerosos autores denominan bidireccionalidad de la

violencia, es decir, el hecho de que tanto mujeres, como hombres, pueden ejercer tanto el rol de agresor, como de víctima de dicha violencia, la cual incluso se puede dar de forma simultanea (Alegría y Rodríguez, 2017; Rodríguez, 2015).

A partir de estos resultados, en cuanto a la Inteligencia Emocional, los hombres poseen mayores puntuaciones en cada una de estas dimensiones (Brebner, 2003; Joseph y Newman, 2010), siendo únicamente significativas en el caso de la claridad emocional, comprendida como la capacidad para averiguar, clasificar y examinar las emociones, de manera retrospectiva, tanto las propias, como las de los demás.

En cuanto a la influencia propiamente dicha de la violencia a nivel emocional, y sus repercusiones en los distintos niveles que componen la misma, este trabajo pone de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en prácticamente la totalidad de subtipos de violencia que componen el factor de violencia verbal, donde las no víctimas de tales subtipo obtienen puntuaciones mayores que las víctimas, o dicho de otra manera, los resultados de este trabajo muestran que haber sido víctima de violencia verbal durante una relación de pareja durante el noviazgo poseen repercusiones negativas a nivel emocional, resultados similares a los aportados por otros trabajos relacionados con las consecuencias de la violencia a nivel emocional (Ángel, 2019).

En concreto, culpar a la pareja de algún problema, posee repercusiones negativas tanto en la atención, como en la claridad y en la regulación emocional de la víctima. En el caso de las conductas relacionadas con promover los celos y sacar a relucir cosas negativas del pasado, las consecuencias emocionales repercuten de manera negativa tanto en la atención, como en la claridad emocional de la víctima. El hacer enfadar con algún comentario posee en este caso repercusiones negativas en la atención emocional de la víctima, y los comentarios hostiles u ofensivos poseen repercusiones emocionales negativas en la claridad emocional de la víctima.

Con el resto de conductas relacionadas con los distintos subtipos de violencia verbal, los cuales se corresponden con acusar a la pareja de coquetear con otras personas, asustar a la pareja, o las amenazas relacionadas

con dejar la relación, las víctimas también obtienen menores puntuaciones que los que no han sido víctimas, pero en este caso no son significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiquipa, J.J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. Revista de Psicología, 33, 412-437.

Alegría, M., Y Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. Actualidades en Psicología, 29(118), 57-72. doi:10.15517/ap.v29i118.16008

Ángel, N. G. (2019). Repercusiones Emocionales de la Violencia Escolar: Influencia en la Inteligencia Emocional. Acción Psicológica, 16(1), 143-156. https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22555

Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M., Y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. Anuario de Psicología Jurídica, 27(1), 9-20. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.02.001

Brebner, J. (2003). Gender and emotions. Personality and individual differences, 34(3), 387-394.

Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., Y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 14, 151-164.

Celis, A., Y Rojas, J. (2015). Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes. Informes Psicológicos, 15, 83-104. doi: http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a05

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychological Reports, 94(3), 751-755.

Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., Y Pulido, R. F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) versión española. International Journal of Clinical and Health Psychology, 6(2), 339-358.

Flores, M. L., Juárez, C. y Vidaña, D. C. (2015). Percepción de la violencia en el noviazgo entre universitarios: ¿control o amor? CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad, 1(25), 47-61. doi:10.7770/CUHSO-V25N1-ART886

González-Ortega, I., Echeburúa, E. y De Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. Psicología Conductual, 16(2), 207-225.

Johnson, W.L., Giordano, P.C., Manning, W.D. y Longmore, M.A. (2015). The age–IPV curve: Changes in the perpetration of intimate partner violence during adolescence and young adulthood. Journal of youth and adolescence, 44(3), 708-726. doi https://doi.org/10.1007/s10964-014-0158-z

Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta- Analysis and Cascading Model. Journal of Applied Psychology, 95(1), 54–78. doi: 10.1037/a0017286.

Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M.C. y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: El rol de la soledad y del género. Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia, 9, 85-97. doi: http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2015.3898

Muñoz-Rivas, M. J., Redondo, N., Zamarrón, D. y González, M. P. (2019). Violence in dating relationships: Validation of the Dominating and Jealous Tactics Scale in Spanish youth. Anales De Psicología, 35(1), 11-18.

Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'leary, K.D. y González M.P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. Psicothema, 19, 693-698.

Muñoz, B., Ortega-Rivera, F.J. y Sánchez, V. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. Apuntes de Psicología, 31(2), 215-224.

O'leary, K.D., Slep, A.M., Avery-Leaf, S. y Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. Journal of Adolescent Health, 42(5), 473-479.

Ortega, R., Ortega, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(1), 63-72.

Ortega, R. y Sánchez, V. (2011). Juvenil dating and violence. En C. Monks e I. Coyne (Eds.), Bullying in different contexts (pp. 113-136). Londres: Cambridge University Press.

Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, 25, 251-275. doi:10.7179/PSRI_2015.25.11

Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Carrasco, M.A. y Amor, P.J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática. Papeles del Psicólogo, 38(2), 135-147. doi: https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Sacale. En J.K. Pennebaker (Eds.), Emotion, Disclosure, and Health (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, M., González De Audikana, M. y Fonseca, J. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 63, 79-94.

Vizcarra, M.B., Poo, A.M., y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. Revista de Psicología, 22(1), 48-61. doi: 10.5354/0719-0581.2013.27719

Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., y Straatman, A. L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. Psychological Assessment, 13, 277-293. doi: 10.1037//1040-3590.13.2.277