



Diversidad sexual y género a través de la Educación y las Artes

Coordinadores:

Cristóbal Torres Fernández

Jaime Puig Guisado

Gladys Molano Caro

Ángel Ignacio Aguilar Cuesta

© Cristóbal Torres Fernández, Jaime Puig Guisado, Gladys Molano Caro
y Ángel Ignacio Aguilar Cuesta (coordinación) 2021

© De los textos, las personas autoras 2021

Este volumen es producto de los resultados científicos y el activismo que promueve Asociación Humanitas Sevilla:

<https://sites.google.com/asociacionhumanitassevilla.org/ahs>

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69

e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-824-2

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conflicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

ÍNDICE

Prólogo	4
Capítulo 1. Visibilizar a la mujer y al colectivo LGTBI en el aula de ELE: una propuesta de didactización	7
Capítulo 2. Bechdel/Wallace en el aula: selección de materiales audiovisuales para la igualdad de género	19
Capítulo 3. La capacitación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria en diversidad sexual y de género: el caso de la Universidad de Sevilla	33
Capítulo 4. La representación asexuada de los personajes en el álbum ilustrado: configuradora de la diversidad para la educación literaria y artística	46
Capítulo 5. ¿Y si queerizamos las pedagogías al aire libre? Confluencias entre las pedagogías queer y las pedagogías al aire libre	59
Capítulo 6. Pornografía, redes sociales y violencia sexual	72
Capítulo 7. Resiliencia e inteligencia emocional: factores moderadores del desarrollo identitario de lesbianas, gais y bisexuales víctimas del bullying homofóbico	85
Capítulo 8. Modelos de feminidad en las escuelas rurales del primer franquismo	95
Capítulo 9. Las infografías en instagram como estrategia pedagógica digital: problemáticas actuales y límites discursivos	111
Capítulo 10. Identidad de género y diversidad sexual en relación con la formación inicial docente. Una revisión sistemática de la última década	121
Capítulo 11. El despertar del territorio de los silencios: visibilizando el currículum oculto en los libros de texto del módulo de formación y orientación laboral	135
Capítulo 12. Mujeres docentes investigadoras en el marco de la conciliación entre lo familiar y profesional	148
Capítulo 13. El pensamiento filosófico de la mujer oculto bajo la máscara del canon patriarcal dentro del ámbito educativo	159
Capítulo 14. Los espejos mienten y la búsqueda del yo. Una propuesta didáctica inclusiva	172
Capítulo 15. Masturbación femenina y la influencia de las redes sociales durante el confinamiento: normalización, tolerancia y respeto	185

PRÓLOGO

“ES TAN EVIDENTE QUE RESULTA BOCHORNOSO OCULTARLO: CUANDO SE INSITE EN INVISIBILIZAR LA DICHOSA REALIDAD”

Me siento orgulloso, en todos los sentidos, de poder escribir unas palabras para iniciar este volumen que viene cargado de propuestas robustas, visibles y muy reivindicativas. En primer lugar, quiero felicitar a las personas y organizaciones académicas que han hecho posible el encuentro de tantas voces necesarias; en segundo lugar, agradecerles la deferencia de contar conmigo para acompañarlos en esta aventura editorial. Los textos que componen este libro generan efervescencias creativas y disidentes, lo cual debe llenarnos de satisfacción y energía. Las voces jóvenes que aquí se conjugan proponen nuevas miradas hacia realidades que hasta hace bien poco estaban fuera de la ley, padecían persecución, o sencillamente permanecían ocultas. La savia nueva que aportan quienes aquí se expresan contiene un elemento substancial que ya no podrá ser eliminado: ¡existen! La existencia está vinculada a la posibilidad de visibilizarse, y eso es lo que ocurre cuando rompemos esquemas caducos y tabúes impuestos. Llenar las aulas de atención hacia las realidades diversas constituye ahora mismo una necesidad y una obligación, que asumimos sin ningún miedo, que deseamos y conseguimos mediante pequeños gestos o grandes acciones. Al contrario de lo que venía ocurriendo, los textos que siguen hablan de diluir el género, de remarcarlo en función de sus debilidades, de alterarlo si nos viene en gana, de representarlo con nuevos modos creativos. Todo es posible, y a todo tenemos derecho.

El lenguaje es perverso, y nos empuja siempre hacia soluciones tradicionales, lo cual debilita nuestra capacidad para transitar sin presiones. Por eso considero tan importantes los documentos que siguen, textos en los que se analiza esta cuestión. En 2018 entrevisté a jóvenes estudiantes de cine de la prestigiosa academia La Fémis, un centro ubicado en París. En la mayoría de casos se trataba de mujeres lesbianas quienes, por temor a represalias debido a su condición religiosa o social, preferían mantenerse en el anonimato. Pero también había personas que se negaban a identificarse con un género, y que dentro de su argumento queer, representaban un verdadero acicate para la norma establecida. Comprobé que mi conocimiento de francés estaba enmarcado

en una tradición completamente binaria, y que por tanto no disponía de argumentos lingüísticos para hacer frente a esta realidad disidente. Las personas con sensibilidad siempre intentamos enfrentarnos a este tipo de dificultades, lo cual supone un esfuerzo añadido a todo lo que hacemos. Cuando alguien asume su transgresión, entonces debe luchar constantemente por romper obstáculos y barreras, que aparecen constantemente, siempre, y por todas partes. Finalmente resulta gratificante comprobar que podíamos hacerlo, que habíamos solucionado el problema, que habíamos sabido salir del atolladero. Pues eso es lo que consiguen los trabajos que componen este libro: demostrar que es posible actuar sin impedimentos, haciendo uso de la capacidad comunicativa, estimulando el deseo de acción, y compartiendo la necesidad que tenemos de superar inconvenientes. Las dificultades existen para ser vencidas. Lo importante es avanzar, fastidiando así a quienes nos quieran confundir, fastidiar, manejar o callar.

Lo bueno de este compendio es su variedad, lo cual enriquece al conjunto, aumentando el valor de las ya de por sí interesantes aportaciones particulares. Otro aspecto a tener en cuenta es la relación inevitable entre cuestiones abordadas desde perspectivas queer, feministas o transfeministas. En todos los casos hablamos de estudios académicos que fracturan y descomponen los “argumentos” heteropatriarcales o machistas, bien sea desde la filosofía, las artes, la educación, el cine, las tecnologías digitales, la historia, los audiovisuales, las redes sociales, la lingüística, la pedagogía, la enseñanza de idiomas o las didácticas. Todas las contribuciones parten de una mirada joven y agitadora, lo cual genera un aporte de coherencia rebelde a la totalidad del conjunto.

Un factor que quisiera destacar de esta interpretación polifónica es la combinación de docentes que, si bien en su mayoría se vinculan a la universidad, también colaboran con profesorado de secundaria o de otros niveles educativos. Este tipo de prácticas debe hacernos reflexionar sobre la exigencia de combinar esfuerzos entre quienes trabajamos en los distintos entornos educativos, ya que las realidades LGTB deben estar presentes en todos los niveles del sistema, desde infantil, primaria y secundaria hasta la universidad. Todas las aportaciones nos hablan de problemas candentes, y por ello conviene escrutarse cada razonamiento, puesto que se trata en la mayoría de los casos de experiencias vividas por quienes firman la autoría. Visto así, estamos ante un documento muy potente, puesto que es precisamente al analizar los problemas, cuando

empezamos a dar sentido a nuestras preocupaciones y al fomento de actitudes responsables. Detrás de todo ello permanece vibrando el interés por fomentar la cultura del respeto.

Algunas de las intervenciones corresponden a profesorado universitario que se encarga de la formación de docentes de infantil y primaria. Es mi territorio laboral, mi pasión profesional, y soy consciente de la importancia que adquiere la preparación de maestros y maestras de cara a la consecución de una escuela libre de prejuicios. El discurso del odio se extiende a unos niveles increíbles, y debemos actuar con firmeza ante tales injusticias. Por eso resulta esencial hacer frente a las actitudes lgtbfóbicas. En su aportación, la autora Estíbaliz Cepa Rodríguez nos recuerda: “Las personas que sufren bullying homofóbico muestran niveles psicoemocionales más bajos que repercuten en la forma en la que perciben la información de su entorno, incrementando su nivel de incertidumbre identitaria y, por ende, postulándose como una barrera sustantiva en el proceso de aceptación de su orientación sexual no normativa.” Así las cosas, urge combatir todas estas actitudes hostiles hacia la diversidad, puesto que vienen de lejos, y además siguen afectando a demasiadas personas muy vulnerables.

En su investigación, que trata sobre la formación inicial docente, las autoras Domínguez, Luján y Tallón destacan que “en el ámbito educativo, existe cierto desapego hacia las personas con diversidad afectivo-sexual e identidad de género entre los docentes. Esto puede deberse, entre otros motivos más cercanos a la cultura y las creencias individuales, a la desinformación y escasa o inexistente formación específica al respecto.” Y pienso que dan en el clavo, puesto que no podemos excusarnos en la posible debilidad de la oferta, o en la falta de recursos, sino forjar el interés que debería existir (tanto a nivel institucional como personal) por incorporar al currículum las cuestiones de diversidad sexual. La visibilidad es la piedra de toque, y es lo que destacamos en la reciente publicación *Profesorado LGTB* (Tirant lo Blanch, València, 2021), donde entrevistamos a docentes de todos los niveles y condiciones. Se trata de una estrategia muy similar a la que emplean quienes escriben y participan en este volumen. Debemos luchar por nuestros derechos desde la acción, el compromiso y los argumentos democráticos. La investigación, en todos los frentes, es nuestra moneda de cambio.

Ricard Huerta
Universitat de València

CAPÍTULO 1. VISIBILIZAR A LA MUJER Y AL COLECTIVO LGTBI EN EL AULA DE ELE: UNA PROPUESTA DE DIDACTIZACIÓN

Laura Melero Carnero
Universidad de Alicante

1. Introducción

El 22 de marzo de 2007 España aprueba la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, cuyo objetivo principal es fomentar la igualdad entre hombres y mujeres mediante la igualdad de trato y oportunidades, así como combatir toda discriminación de sexo. Para que esa igualdad sea posible, el texto establece una serie de políticas públicas en el ámbito administrativo, educativo, artístico, comunicativo, laboral, doméstico, empresarial o en los cuerpos de seguridad. Dentro del marco educativo, el Artículo 23 establece dos objetivos: por un lado, el sistema educativo tiene como deber educar “en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres”, y eliminar “los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres” (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres). En cuanto al colectivo LGTBI y su visibilidad en el aula, el Boletín Oficial del Estado publicado entre los años 2014 y 2019 para distintas comunidades autónomas españolas establece que, para que el reconocimiento de la diversidad sexual en el aula sea efectiva, se deben incluir las herramientas, recursos y estrategias necesarias para “educar en la diversidad de género” (Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid). Sin embargo, a pesar del intento de la legislación española de fomentar la igualdad de género y la visibilidad LGTBI en la educación en todos los niveles, la presencia de ambas cuestiones siguen siendo escasas en las aulas: por un lado, existe una falta de presencia de las mujeres en los materiales educativos, mientras que, por otro lado, la presencia del colectivo LGTBI en los materiales educativos es nula y la legislación española propone la inclusión de personas del colectivo LGTBI, pero no establece los instrumentos necesarios para presentarlo en el aula.

Dentro de la enseñanza de idiomas, especialmente la enseñanza del español como lengua extranjera, el Centro Virtual Cervantes, cuando habla del género en el marco teórico de todos los niveles, se refiere a los distintos tipos de textos, de los estados civiles de las personas, y de las habilidades y actitudes interculturales, así como el reconocimiento de la diversidad cultural, la curiosidad y/o apertura, y la tolerancia a la ambigüedad. Esto último genera confusión, puesto que no deja claro si esa tolerancia mencionada se refiere a la tolerancia en cuanto a igualdad de género y tolerancia a la diversidad sexual. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es crear una propuesta de didactización para incrementar la visibilidad tanto de las mujeres como del colectivo LGTBI en la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, en primer lugar, se revisan aquellos estudios que han analizado la realidad sobre la igualdad de género y la visibilidad LGTBI; a continuación se señalan las dificultades que lleva consigo enseñar temas transversales. A partir de ahí se realiza una propuesta de didactización que haga posible el fortalecimiento de los puntos débiles.

2. Marco teórico

2.1. Feminismo y LGTBI en el ámbito educativo

Dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas ha habido un intento por parte de expertos en esta materia de implementar la cuestión de la igualdad de género y la cuestión de la visibilidad LGTBI en el aula de español como lengua extranjera y en otras lenguas. Numerosos artículos han centrado su atención en la enseñanza de lenguas, en especial la parte lingüística, o con los comportamientos de los estudiantes en las instituciones educativas. Dentro de la enseñanza de idiomas, destacó el trabajo de Na Pattalung (2008), que se enfocó en cómo los libros de texto condicionan las actitudes de los estudiantes hacia las mujeres y cómo la falta de inversión educativa en las niñas o la aceptación del sexismo en los medios de comunicación hace que los libros de texto reflejen las prioridades educativas (pp. 14-26); o el estudio de Johnson (2012) sobre las experiencias del profesorado con la cultura y el género en la enseñanza del inglés, y de cómo, mediante el reconocimiento de las necesidades del alumnado, se puede crear una clase inclusiva mediante la creación de materiales (p. 21).

Pero no sólo la inclusión de la igualdad de género ha estado en el foco de atención de la investigación educativa, sino que también se ha analizado la cuestión LGTBI en trabajos como el

de Tekín (2011), quien estudió las reacciones del alumnado turco en cuanto al tratamiento de las identidades sexuales en la clase de inglés y el hecho de que un 85,3% del alumnado sigue considerando tabú la cuestión LGTBI (p. 221); o el estudio de Evripidou y Çavuşoğlu (2014) sobre la actitud negativa de los docentes griegos hacia la inclusión de temas queer en el aula de inglés, debido a la falta de formación sobre dicha cuestión o el refuerzo de la heteronormatividad como la norma en la enseñanza de lenguas extranjeras (p. 71). Similar al trabajo de Johnson y Tekín, Mojica y Castañeda-Peña (2017) consideraron que el aprendizaje de una lengua extranjera debe estar basado en la socialización del lenguaje y que, para cumplir con esa premisa, se deben introducir programas de aprendizaje de idiomas que incluyan el tratamiento de la igualdad de género y que el profesorado debe recibir un entrenamiento especial para incrementar su concienciación sobre las desigualdades de género y buscar estrategias para eliminarlas (pp. 140-141).

Otros estudios se centraron en el comportamiento de género del alumnado tanto en la educación primaria, donde destacó la función conservadora de la escuela de garantizar la reproducción social y cultural para la supervivencia de la sociedad (Nava y Álvarez, 2010, p. 48), como en la educación universitaria, donde destacaron las creencias y los estereotipos alrededor del género como factores principales que más influían en las conductas sexistas (Cortázar, 2018, p. 378). Similar a estos dos estudios, Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014) se centraron en su estudio en identificar los estereotipos de género actuales a través de la implantación de cuestionarios que contenían adjetivos con estereotipos tradicionales (pp. 1046-1047).

Un problema que se encontró dentro del tema queer fue la representación de este concepto en la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria. Barozzi y Guijarro Ojeda (2014) sostienen que, a la hora de enseñar una lengua extranjera, se aprende una nueva cultura que debe representar todas las identidades sociales, pero las identidades sexuales son las únicas que se evitan en la enseñanza de segundas lenguas (p. 134). Sin embargo, comentan que cuando preguntaron a los profesores participantes de su estudio por la descripción de una persona heterosexual, no eran capaces de describirla porque lo consideraban normal, mientras que evitaban describir a personas lesbianas y transexuales (p. 138).

2.2. ¿Qué ocurre con ELE?

Dentro del estudio de género y diversidad sexual en el español como lengua extranjera, algunos expertos destacaron la importancia de integrar lo lingüístico y lo cultural en la adquisición de la lengua meta (Portal Nieto, 1999, p. 552); dar importancia al contexto lingüístico mediante el uso de ejemplos de enunciados sexistas para concienciar al alumnado sobre el lenguaje sexista (Alonso, s.f., p. 22); o estudiar la representación de la mujer en los manuales de español como lengua extranjera para comprobar si sigue existiendo desigualdades en la representación de ambos sexos y concienciar al alumnado sobre este problema social (Robles Fernández, 2005, p. 7). No obstante, no solo se analizaron las diferencias entre género y sexo, sino que también se hicieron propuestas de enseñanza para concienciar al alumnado del sexismo o la violencia de género, como fue el uso de películas, donde se analizaban los personajes femeninos y masculinos (Guijarro Ojeda y Ruiz-Cecilia, 2019). Otros estudios analizaron los diferentes tipos de discurso de género que ocurren en la práctica docente y cómo el profesorado es responsable de la carga de género (Jiménez Cortés, 2007, p. 60), o como la clase de segundas lenguas supone una oportunidad para integrar habilidades que proporcionen al alumnado estrategias de integración, aunque el número de materiales para abordar el tema de la igualdad de género sea más escaso que de otros temas (Blanco y Sainz de Baranda, 2017, pp. 288-294). A raíz de este último aspecto, teóricos y teóricas señalan que los manuales de lengua extranjera seleccionan unos contenidos y censuran otros, cuando estos deben actuar como referentes culturales para el alumnado (Jovanović y Đuričić, s.f., pp. 107-108).

Por último, dentro de la temática queer, el trabajo de Guijarro Ojeda (2006) se ha centrado en dar un repaso a lo que los principales teóricos han defendido o criticado sobre la teoría queer y cómo se ha aplicado a la enseñanza de lengua y literatura española (p. 53). Además, en su artículo se plantean una serie de problemas que surgen a la hora de dar este tema y que nos llevan a buscar nuevas sugerencias para afrontarlo (Nelson, 1999, pp. 376-377, citado en Guijarro Ojeda, 2006, pp. 59-60). Pennell (2017), por otra parte, ofrece sugerencias al profesorado, como es el caso de la creación de espacios seguros para el alumnado queer, mediante una serie de técnicas que hagan al profesorado “confrontar la heteronormatividad e interrogar sus propias creencias sobre género y sexualidad” (p. 63).

3. Propuesta de didactización

3.1. Punto de partida: revisión de materiales actuales

Como punto de partida para la creación de la propuesta de didactización, se toma una muestra tanto de manuales como de páginas web dedicadas a la enseñanza de español como lengua extranjera con el fin de conocer en qué grado de visibilidad se encuentran tanto las mujeres como el colectivo LGTBI. Las Tablas 1 y 2 muestran la información sobre los libros de texto y portales online seleccionados:

Tabla 1.

Título de los manuales sobre la enseñanza de español, fecha de publicación y niveles a los que van dirigidos

Manual	Año de publicación	Nivel
Abanico: curso avanzado de español lengua extranjera	2007	Avanzado
Aula internacional 4: curso de español	2014	B2
Destino Erasmus 2	2009	Intermedio y avanzado
Es español 3	2004	Avanzado
A fondo	1994	Avanzado
Método de español 4	2014	B2
Método 5 de español,	2017	C1-C2
Nuevo Sueña 4: Español lengua extranjera	2017	C1
Sueña:[español lengua extranjera] 3 Nivel Avanzado. Libro del alumno	2001	Avanzado
El ventilador. Curso de español de nivel superior	2006	C1

Tabla 2.

Título de los portales online sobre la enseñanza de español y enlaces a las páginas

Página web	Enlace
TodoELE	http://www.todoele.net/
El Tarro de los Idiomas	https://eltarrodelosidiomas.com/
Lápiz de ELE	https://www.lapizdeele.com/
MarcoELE	https://marcoele.com/
ProfeDeELE	https://www.profedelee.es/
Zona ELE	https://zoniaele.com/
Practica Español	https://www.practicaespanol.com/
HablaCultura	https://hablacultura.com/
A vueltas con ELE	https://www.avueltasconelee.com/
Centro Virtual Cervantes	https://cvc.cervantes.es/
DidactiRed	https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/
Profesores de ELE	https://profesoresdeele.org/
Ver-Taal	https://www.ver-taal.com/

A la hora de conocer cómo de visibilizados están los temas de la igualdad de género y la visibilidad LGTBI, se ha establecido una escala con tres niveles: en primer lugar, se ha observado los títulos de cada una de las unidades didácticas que componen los manuales. Tras esa primera observación, se ha revisado los temas transversales tratados en cada una de las unidades didácticas (en ocasiones, en cada una de esas unidades contaban con dos o tres temas transversales). Por último, dentro de cada tema transversal, se han observado los ejemplos dentro de los apartados de gramática y léxico.

Por otro lado, de las páginas web seleccionadas, se observó si había actividades relacionadas con estas dos cuestiones, o si los enunciados que se servían de ejemplos para realizar ejercicios de vocabulario o gramática eran inclusivos.

3.1.1. Resultados

Los resultados principales obtenidos del análisis de los manuales y las páginas web han sido los siguientes: por un lado, en los manuales, existe poca representación de figuras femeninas importantes; no se mencionan los logros de las figuras femeninas cuando se mencionan junto con otras figuras masculinas (A Fondo, Destino Erasmus, Eseeespañol 3, Método 4); uso del masculino genérico en los ejemplos de sustantivos y adjetivos (Abanico); escasos ejemplos de mujeres en altos cargos laborales (Método 5); ejemplificación de las profesiones de las mujeres como “ama de casa”, “viuda millonaria”, “azafata”, “secretaria”, mientras que el hombre aparece como “político”, “piloto”, “albañil”, “ingeniero”, “médico” o presidente” (Sueña 3, pp. 19-47).”; presencia de algunas imágenes sexistas (Sueña 3, pp. 69-159); y ninguna representación del colectivo LGTBI (sólo se representan familias y parejas heterosexuales). Por otro lado, en los portales online de la enseñanza del español hay materiales e incluso unidades didácticas sobre ambos temas, como son los cumplidos; estereotipos de género; historia de mujeres importantes; sobre la situación de la mujer en algunos países; sobre figuras homosexuales importantes, sobre la homofobia en el mundo o sobre el lenguaje inclusivo. Sin embargo, muchos de los materiales están hechos para el Día Internacional de la Mujer y los materiales sobre el colectivo LGTBI siguen siendo escasos, aunque en algunos recursos se mencionan, y cuando se hablan de las familias, se sigue mostrando la familia tradicional.

3.2. Propuesta

El segundo paso consiste en la creación de una propuesta de didactización, cuyo objetivo principal es rellenar los vacíos existentes de ambas cuestiones en la enseñanza de español. En este apartado no sólo se presenta el material diseñado, sino que, además, pretende describir el tipo de alumnado al que va dirigido, para qué nivel se puede utilizar, cómo se puede introducir el material y su relación con la unidad didáctica, y la dinámica que se puede seguir en clase. Además, hay que añadir que los contenidos de la propuesta están basados en el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. La presente propuesta está dividida en dos bloques: el primer bloque consta de textos tomados de artículos periodísticos y blogs sobre mujeres o personas LGTBI célebres o de fenómenos sociales, que han sido adaptados para trabajar en clase; y el segundo bloque consiste en oraciones e imágenes inclusivas.

Por un lado, los textos propuestos para esta propuesta didactización son las Treces Rosas (*Mujeres en la Historia*), los movimientos #MeToo y #NiUnaMenos (*El País*), El caso de Ana Orantes (*El Español*), los textos de Emilia Pardo Bazán (*eldiario.es*), Victoria Kent (*Mujeres en la Historia*), Margarita Salas (*cervantes.es*), María Blasco (*Mujeres Notables*), Elena García Armada (*El País*), Pedro Zerolo (*OkDiario*), Lili Elbe (*S Moda - El País*), y el texto sobre los testimonios de personas criadas por familias homoparentales (*eldiario.es*). Para trabajar estos textos, las actividades propuestas se dividen en tres bloques: niveles básicos (A1-A2), niveles intermedios (B1-B2) y niveles avanzados (C1-C2). Para los niveles básicos, las actividades que se pueden realizar en clase consisten en responder a preguntas sencillas relacionadas con uno de los textos; leer los textos en voz alta y construir oraciones con los logros de la mujer en los distintos ámbitos; cambiar las profesiones tradicionalmente masculinas y ponerlas en el género femenino y viceversa; visualizar algún vídeo sobre una persona célebre LGTBI o femenina; realizar juegos para conocer las distintas orientaciones sexuales existentes, el significado de los colores de la bandera LGTBI o la mención de las banderas según la orientación sexual; o mencionar los distintos tipos de familias que existen. Para los niveles intermedios, se pueden realizar actividades como relatar cómo vivían las mujeres en una determinada época; hacer una exposición sobre un movimiento social; hacer uso de las redes sociales, donde el alumnado busque hashtags en español que tengan que ver con movimientos sociales o alguna injusticia

social y que comente en qué consisten y qué se denuncia; buscar información sobre una figura femenina o una figura LGTBI célebre que haya hecho un gran cambio importante en el mundo o en sus países de origen y presentarlo al resto de compañeros o compañeras; o el profesorado puede preguntar al alumnado sobre los movimientos sociales similares al #MeToo en sus países de origen y hashtags que se han utilizado. Por último, para los niveles avanzados, se puede realizar actividades de debate, que pueden ser sobre las realidades sociales de la cuestión LGTBI en España, donde el alumnado puede expresar sus opiniones o describir esta situación en sus países de origen, o sobre la situación de las familias del mismo sexo en otros países. Incluso se puede realizar juegos de rol donde el alumnado busque soluciones para acabar con la discriminación de las mujeres o de personas por su identidad sexual.

Por otro lado, la implementación de las oraciones e imágenes inclusivas pretende visibilizar las parejas LGTBI, las familias LGTBI, a la mujer en altos cargos profesionales, resaltar los logros de las mujeres en ámbitos históricos, investigadores o deportivos. Algunos de los ejemplos de oraciones inclusivas que se pueden incluir en los materiales para el aula de ELE son los siguientes:

- *Hace unos días vi a Tomás junto con un chico. Es probable que sea su pareja.*
- *Tengo muchas ganas de ir al Orgullo LGTBI de Madrid. Seguro que habrá muchísima gente y, sobre todo, gente famosa.*
- *He oído que Adrián va a someterse a un cambio de sexo.*
- + *Sí, llevaba muchos años preparándose para ello.*
- *Acabo de conocer al hijo pequeño de Fernando y Héctor. Es un niño muy encantador.*
- *Hoy en las noticias, un grupo de mujeres investigadoras han diseñado una máquina que podría ayudar con el problema de los plásticos en los océanos. Espero que tenga mucho éxito.*
- *Paco ha tenido una mañana ajetreada: esta mañana ha tenido que llevar a los niños al colegio; ha tenido que ir a comprar al supermercado; ha tenido que limpiar la casa; y ha tenido que preparar la comida.*
- *Hoy he leído en el periódico que ya hay 1000 víctimas por violencia de género desde 2003. ¿Qué le está pasando a nuestra sociedad?*

- La selección española de fútbol femenino está teniendo mucho éxito en este mundial. ¡Son imparables!

En cuanto a las imágenes inclusivas, material que queda limitado al tema de las profesiones, se realizó una búsqueda en Google sobre las profesiones más comunes en hombres y más comunes en mujeres. En base a la información proporcionada, se aplicó las profesiones masculinas a mujeres y las profesiones femeninas a hombres, para no siempre ejemplificar altos cargos en hombres o profesiones de cuidados se atribuyan a las mujeres. Por ejemplo, las profesiones seleccionadas son las siguientes: asesora financiera, cuidador, enfermero, servicio de atención al cliente (atribuido a hombre), doctora, futbolista (mujer), mujer piloto, ingeniera, maestro, programadora informática (trabajo tradicionalmente atribuido a hombres), agente de policía (mujer). Tanto las imágenes como las oraciones inclusivas son materiales que se pueden complementar en todas las clases, todas las unidades didácticas de todos los niveles y que se pueden mostrar a los estudiantes de todas las edades. Además de eso, estos pretenden visibilizar la diversidad de familias, normalizar el hecho de que las mujeres pueden asumir altos cargos que tradicionalmente han sido atribuidos a hombres, normalizar las parejas del mismo sexo, normalizar el cambio de sexo de las personas, normalizar que los hombres también pueden asumir las tareas domésticas y la crianza de los hijos, y visibilizar la presencia de la mujer en ámbitos como la investigación en ciencia.

3.3. Justificación teórica

La elección de estos materiales y su introducción en el aula se ha basado en estas afirmaciones: en primer lugar, tanto hombres como mujeres deben representar tanto puestos profesionales importantes como en el desempeño de las tareas domésticas, reflejar las aportaciones que han hecho ambos sexos en la historia, así como avances científicos y tecnológicos, evitar utilizar siempre el masculino como genérico, o utilizar un lenguaje que no infravalore a la mujer (Instituto de la Mujer, 1996, p. 30, como se citó en Jovanović y Đuričić, s.f.). Sobre fenómenos sociales como la violencia de género, concienciar al alumnado sobre este problema necesita un trabajo continuo dentro y fuera de las aulas y, para que sea efectivo, tanto alumnado como profesorado deben estar implicados. Además, el aula debe considerarse también un espacio para compartir experiencias y estar más involucrados (Romero López, 2017, p. 249). En cuanto a los

movimientos #MeToo y #NiUnaMenos, Na Pattalung (2008) defiende que antes de corregir el problema del sexismo, debemos verificar la existencia de éste y el profesorado de idiomas debe ser consciente del tipo de material que se va a presentar en clase (p. 7). Por último, en relación con la cuestión LGTBI, Pennell (2017) establece en su artículo diversas formas de entrenar al profesorado de secundaria para tratar esta temática en su clase: entre ellas está el uso de textos de temática ‘queer’, que, además, uno de sus beneficios es que el profesorado puede utilizarlos en sus clases, y así crear un ambiente favorable a aquellos estudiantes LGTBI (p. 70). Por otro lado, Mitchell (2016) defiende en su artículo que uno de los pasos para respetar la diversidad sexual es ‘Representar’: que los materiales que se van a utilizar deben contener familias y personas LGTBI, e intentar llegar a un cambio cuando se esté interactuando con las editoriales de los libros de texto (p. 42).

4. Conclusión

Plantear materiales que incluyan la igualdad entre hombres y mujeres o la visibilidad del colectivo LGTBI es una experiencia muy enriquecedora para el aula de ELE, puesto que favorecen la creación de aulas como espacios donde se garantiza al alumnado un lugar seguro para poder compartir sus experiencias o sus inquietudes con respecto a estos temas. El único inconveniente es que no todo el alumnado acepta estas dos cuestiones de forma positiva. Este rechazo viene condicionado por dos factores: el factor cultural, es decir, en los países de origen del alumnado la independencia de la mujer o el colectivo LGTBI no están bien vistos; y el factor lingüístico, puesto que discutir sobre feminismo o LGTBI no es nada fácil si el alumnado no posee un conocimiento previo en estas cuestiones, y mucho menos si lo hace en una lengua que no es la suya. No obstante, a pesar de estas dificultades, el profesorado no debe olvidarse por completo del tratamiento de estas dos cuestiones: se pueden introducir siempre y cuando el ambiente sea favorable y el momento sea oportuno, independientemente del nivel en el que se encuentren los estudiantes, ya que se pueden adaptar las actividades propuestas para cada material a cualquier nivel.

Referencias bibliográficas

- Alonso Torío, E. (s.f.). *El género y el sexismo en la clase de ELE*. Instituto Cervantes de Mánchester.
- Blanco, M. y Sainz de Baranda, C. (2017). Investigación joven con perspectiva de género II. *Libro de Actas del II Congreso de jóvenes investigadorxs con perspectiva de género (Getafe, 26 y 27 de junio de 2017)*. Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología, 30*(3), 1044-1060.
- Cortázar Rodríguez, F. J. (2018). Estereotipos en la Universidad. Actitudes y percepciones en torno al género. *Balance y perspectivas sociopolíticas de México para el sexenio 2018-2024, 377-394*. Universidad de Guadalajara (México).
- Evripidou, D. y Çavuşoğlu, C. (2015). English Language Teachers' Attitudes Towards the Incorporation of Gay- and Lesbian-Related Topics in the Classroom: the Case of Greek Cypriot EFLTeachers. *Sex Res Soc Policy, 12*, 70-80.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). Enseñanzas de la teoría Queer¹ para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras. *Porta Linguarum, 6*, 53-66.
- Guijarro Ojeda, J.R. y Barozzi, S. (2014). Discussing Sexual identities with pre-service primary school englishlanguage teachers from a Spanish context. *Perspectives in Education, 32*(3), 131-145.
- Guijarro Ojeda, J.R. y Ruiz-Cecilia, R. (2011). Los discursos del género en español como lengua extranjera: a propósito de Pedro Almodóvar. *Hispania, 94*(1), 13-24.
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa, 25*(1), 59-76.
- Johnson, M. y Chang D. (2012). Balancing act: adressing culture and gender in ESL classrooms. *Journal of adult education: information series, 41*(1), 19-26.
- Jovanović, A. y Đuričić, M. (s.f.). Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE. *Verba Hispanica XXIII*, 107-125.

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 24 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>
- Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, 169, de 15 de julio de 2016. <https://www.boe.es/boe/dias/2016/07/14/pdfs/BOE-A-2016-6728.pdf>
- Mitchel, J. D. y Krause, T. (2016). Steps toward Respecting Sexual Diversity in the ESOL Classroom. *Ortesol Journal*, 33, 41-43.
- Mojica, C. P. y Castañeda-Peña, H. (2017). A Learning Experience of the Gender Perspective in English Teaching Contexts. *Profile*, 19(1), 139-153.
- Na Pattalung, P. (2008). An analysis of sexist language in ESL textbooks by Thai authors used in Thailand. University of North Texas.
- Nava Saucedo, D. C. y López Álvarez, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano* 164, 47-52.
- Pennell, S. M. (2017). Training Secondary Teachers to Support LGBTQ+ Students: Practical Applications from Theory and Research. *The High School Journal. Supporting LGTBQ+ Students*. 62-72.
- Portal Nieto, A.M. (1999). ELE: Género gramatical y sexismo lingüístico. *ASELE Actas X*. Centro Virtual Cervantes.
- Robles Fernández, M. G. (2005). *La mujer en los manuales de español lengua extranjera: del estereotipo al personaje real e histórico, mujeres insigues, mujeres comunes, mujeres sin más*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Romero López, A. (2017). La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (29), 235-258.
- Tekín, M. (2011). Breaking the shell: a study on turkish students' reactions towards sexual identity issues in the language classroom. *Gay & Lesbian Issues and Psychology Review*, 7(3), 216-230.

CAPÍTULO 2. BECHDEL/WALLACE EN EL AULA: SELECCIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO

Álvaro Rodríguez Subero
Universidad de La Rioja

Marta Lucena Aguilar
IES Sierra Bermeja

1. Introducción

El presente capítulo pretende facilitar la labor docente, no busca una aplicación directa al aula, sino que el profesorado pueda hacer uso del método planteado en cualquier momento con el fin de sentirse menos perdido en el proceloso mar de la educación en valores. El motor inicial es adaptar el conocido Test de Bechdel/Wallace, de manera que pueda servir al tratamiento de la educación en valores en el aula, específicamente el de la igualdad de género. Se facilita con ello la labor de selección de materiales que, para los menos doctos en la materia, puede resultar un obstáculo.

De este modo, trataremos brevemente determinados conceptos relativos a la educación en valores y su importancia, así como la relevancia de los productos audiovisuales en este ámbito. Posteriormente, se llevará a cabo la propuesta de innovación y su ejemplificación a través del análisis de la serie *Vida perfecta*, creada por Leticia Dolera.

Cabe destacar que, aunque nos centremos en el cine y sus derivados, este test se puede extender a cualquier producto cultural que tenga una base narrativa (literatura, teatro, cómic...). En este caso, la elección del audiovisual responde a su exclusión de los currículos de las asignaturas, facilitando de este modo su uso transversal.

2. Importancia de la educación en valores

Como bien señalan Ayuso y Gutiérrez (2007), una educación óptima debe contribuir al desarrollo de la personalidad del individuo, que se construye de manera integral. De este modo, no podemos ceñir la formación del alumnado a una dimensión exclusivamente racional y práctica, sino que debemos atender al mundo afectivo, emocional y, por ende, a las actitudes,

comportamientos y valores que lo guían. Así, y teniendo en cuenta que nuestra propuesta se adscribe al ámbito de la educación en valores, conviene aclarar el concepto de valor y especificar cuáles son aquellos que nos interesan para nuestro propósito.

Podemos afirmar que un valor es todo concepto que, o bien individual, o bien marcado tácita o explícitamente por la sociedad, nos deviene humanos. Sin embargo, aunque es posible tener valores individuales, como apunta Schujman (2002):

Nuestros valores están fuertemente influidos por la sociedad en la que vivimos. Pertenece a una época, a una cultura. Nuestra apreciación de las cosas se ajusta, en buena medida, a pautas y criterios que no inventamos, sino que nos son dados por los que viven con nosotros ... Nacen de la interacción con los demás, no de cada uno por separado (p. 22).

El presente texto versa sobre los valores éticos o morales y, más concretamente, sobre la necesidad de trabajar en el aula los ideales de equidad, la perspectiva de género y, en definitiva, cualquier valor cuya esencia radique en la visibilización de un colectivo oprimido y, por tanto, repercuta en una convivencia responsable y un compromiso social por parte del alumnado, ya que la labor docente debe promover la formación de una buena ciudadanía que actúe de manera comprometida y honesta en una sociedad compleja y no siempre justa (Ayuso y Vázquez, 2021).

Consideramos imprescindible el tratamiento de estos valores concretos en el aula, ya que, si bien, estamos atravesando una etapa de concienciación feminista, en la escuela se siguen perpetuando los modelos culturales tradicionales y aún se generan dinámicas patriarcales de dominación masculina, como lo denominaba Bordieu (1998). Esto no solo se revela mediante los comportamientos llevados a cabo en el aula y el carácter de los vínculos que se establecen, sino también a través de otros aspectos como son el carácter androcéntrico del currículum, el machismo en los materiales, el uso diferencial del espacio o la feminización de la profesión (Pérez-Rueda et al., 2017, p. 6).

La escasa presencia de referentes femeninos en los materiales académicos y la aparición de estereotipos en los mismos son de vital relevancia, pues tal y como afirman autores como Carreras *et al.* (2006), todo aprendizaje relativo a la adquisición de valores se alcanza mediante la imitación de modelos y la realización de prácticas vinculadas a la realidad. Por lo tanto, ¿cómo

pretendemos formar al alumnado en el respeto a la diversidad y a la igualdad de género si no les dotamos de herramientas o modelos donde puedan proyectarse?

A pesar de que, como venimos repitiendo, el papel del cuerpo docente debe centrarse en acompañar al alumnado y formarlo más allá de los niveles conceptuales, entendemos que el profesorado no tiene todas las herramientas y las respuestas necesarias para un terreno tan sensible como es la educación en valores. Así pues, todo el apoyo y el material posible que se le proporcione en este proceso será valiosísimo.

Finalmente, cabe reseñar la cobertura legal que tiene el aspecto que aquí nos compete, pues para cualquier implemento educativo que se pretenda desarrollar es necesario atender concienzudamente a la legislación vigente. Por consiguiente, deberemos prestar atención a la LOMCE, a los elementos periféricos que se producen para su implantación, así como a las recomendaciones planteadas por la Unión Europea en materia de educación.

Los documentos que conforman el marco legislativo de la educación en valores e insisten en la importancia de la puesta en práctica de aptitudes que “favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 9). A lo largo de los mismos se recalca constantemente que el aprendizaje debe ser competencial y se pone el foco en la transversalidad y la interdisciplinariedad, aspecto que hay que tener en cuenta a la hora de integrar la educación en valores en el tratamiento de los contenidos curriculares. Además, en relación con lo que nos atañe, se detallan explícitamente elementos a preservar en la educación como puede ser la necesidad de protección del alumnado atendiendo a diferencias en cuanto a “género, orientación o diversidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad”, así como se especifica en los artículos 11 y 25 del Real Decreto 1105/2014 objetivos de etapa centrados en fomentar la igualdad real, valorar y respetar la diferencia entre los sexos y rechazar contundentemente la discriminación y el mantenimiento de estereotipos.

3. Cine y educación

El cine y la educación han tenido una relación bastante fructífera desde incluso antes del nacimiento del séptimo arte. No hay que olvidar que las imágenes secuenciadas creadas por Étienne Jules Marey, conocidas como cronofotografías y consideradas uno de los antecedentes más próximos al cine, tenían un carácter didáctico. Tampoco que, en sus primeros estadios, como señala Farhang (2020):

Tomás Edison fue pionero de la tecnología del cine, y también estaba interesado en la educación. Fue uno de los que preparó películas para sus clases educativas. En 1911, produjo una serie de películas sobre la Revolución americana, en 1914, realizó películas sobre ciencias naturales y física, después de lo cual la mayoría de las universidades y escuelas prestaron atención a la producción de películas educativas. (p. 24)

La problemática que surge en dicha simbiosis radica en el uso que se hace del cine en el aula, uso que pivota entre la enseñanza del cine como un elemento artístico y el empleo de este como apoyo a las materias curriculares o como recurso para la facilitación de elementos transversales. Además, también es importante recalcar, la falta de sistematicidad que se encuentra en su aplicación al aula. En este ámbito, destaca el estudio realizado por Díaz Herrero y Gértrudix Barrio (2021) en el que se pone de manifiesto la poca solidez del método de aprendizaje basado en el cine y cómo los artículos que lo abordan se ciñen a experiencias docentes y proyectos de innovación sin resultados contrastables.

Bergala (2007) señala la importancia de la introducción del cine en el aula en la adolescencia al ser este el periodo de mayor relevancia en lo que a la adquisición de experiencia cinematográfica se refiere, de manera que si no se obtiene el hábito entonces, es difícil de alcanzar a posteriori (pp. 61-64). Por lo tanto, ya no es solo destacable su uso en el aula como apoyo a la docencia, sino como introducción a la cultura cinematográfica del alumno.

3.1. Cine y educación en valores

Como bien señalan Loscertales et al. (2005) el cine es un medio perfecto para la educación de los adolescentes puesto que es uno de los lenguajes que conocen desde la niñez, lo comprenden y les impacta de una manera muy intensa. Han mostrado cómo las respuestas del alumnado a cuestionarios sobre el visionado de determinadas películas arrojan unos datos altísimos de comprensión y adquisición consciente del contenido. A través de este estudio, han demostrado

que adolescencia y cine encajan a la perfección a la hora de implementar el estudio de los valores en el aula, ya que el audiovisual ha sido, en estos estadios, uno de los generadores de empatía al que más fácilmente se accede.

El audiovisual no ostenta el monopolio de la generación de empatía y modificación de la conducta humana hacia una convivencia más respetuosa y moralmente adecuada, es algo que la literatura lleva haciendo durante siglos. Y como bien apunta Ortigosa López (2002), el teatro en particular siempre ha sido ese elemento catártico que modificaba la conducta de los ciudadanos de la *polis* desde tiempos inmemoriales y recalca que la técnica del cine amplifica esa mimesis por la que nos sentimos identificados. La aplicación del cine al aula, como se ha señalado viene de una tradición larga en cuanto a la enseñanza de valores, en este caso de forma ni sistemática ni reglada, pero como señalan Buitrago Rubira y Pereira Domínguez (2016):

El empleo educativo del séptimo arte no es un ponerse sin más ante la pantalla: requiere la ayuda del docente para enseñar a descubrir aspectos significativos de la película que se va a ver y usarlos para los fines didácticos por la que ha sido elegida precisamente esa y no otra. (p. 27)

No solo estas autoras destacan la importancia del profesor en el proceso de educación en valores a través del cine, Ameijeiras y Morón (1998) destacan que:

Quienes más capacitados están para llevar a cabo esta labor son, sin duda alguna, los docentes ... El profesor hace de mediador formativo entre la película y el alumno ... le enseña también a leer las imágenes que vehiculan las historias que se explican para promover desde la reflexión y la participación una verdadera autonomía crítica, un “espectador-creador” activo, selectivo que contraste lo visto con lo vivido y sepa reconocer por sí mismo la adecuación y la vigencia de ciertos valores, puesto que lo que realmente se pretende con el presente Programa es trascender la mera información de cara a conseguir una formación integral del alumno que incida, fundamentalmente, en el cambio de actitudes erróneas o, en su defecto, en el desarrollo de otras nuevas. (p. 125)

Estos mismos autores señalan que el cine tiene cuatro vías diferentes por las que penetrar en el currículum:

- Como instrumento pedagógico-didáctico auxiliar en cualquiera de las áreas de aprendizaje.
- Como elemento de motivación que favorece la interdisciplinariedad.
- Como medio de transmisión informativa del exterior del aula.
- Como cauce para que el alumno pueda transmitir la información elaborada por él con sentido de responsabilidad y espíritu crítico. (p. 123)

A través de esto, comprobamos que la aplicación en el aula del cine como instrumento para la educación en valores cubre esos cuatro niveles que los teóricos plantean. Así, sirve como una ventana hacia la realidad social y la lleva al aula de una manera sencilla y comprensible para que

se pueda reflexionar y asimilar el tipo de sociedad en la que se vive y cuál es su responsabilidad dentro de ella, con posibilidades de aplicarse en todas las áreas de aprendizaje y, sobre todo, consiguiendo que se llegue al conocimiento de una forma lúdica y reflexiva en el que el protagonista es el alumnado que es guiado por los diferentes contenidos del audiovisual de la mano del docente.

En el caso de la educación en valores a través del cine nos encontramos con un problema generalizado. Al acercarnos a textos como los de Prats (2005), Ambròs y Breu (2007), García Amilburu (2009), Marzabal y Arocena (2016) o Marzabal (2020) o a programas como el de Cine y Educación en Valores 2.0 promovido por la FAD o la publicación periódica sobre cine y valores propuesta durante más de una década por la revista *Padres y Maestros*, descubrimos que se limitan a ofrecer listas de películas y su modo de aplicación en el aula. Así pues, opinamos que sería útil crear un sistema para que el cuerpo docente pudiera gestionar por sí mismo la selección de material, ofreciéndole libertad y confiando en su espíritu crítico.

4. Test de Bechdel/Wallace

Nuestra propuesta parte del popular Test de Bechdel/Wallace, un método cuyo objetivo es analizar el papel del género femenino en el cine, aunque su simplicidad lo hace extrapolable a cualquier manifestación artística que se fundamente en alguna forma narrativa.

El test tiene su origen en un cómic de Alison Bechdel, apoyado en las ideas de Liz Wallace y, tal y como señalan Freitas et al. (2016), está inspirado en un fragmento de Virginia Woolf de *A Room of One's Own*. En este, la escritora inglesa desarrolla casi todo el ideario que da lugar al mismo, de manera que el reducido peso de la mujer en la ficción ya queda evidenciado en uno de los escritos representativos del movimiento feminista.

Este se basa en tres sencillas premisas:

1. Tiene que haber más de dos mujeres con nombre.
2. En algún momento de la película, ambas tienen que compartir una escena en la que conversen.

3. La conversación no puede versar sobre ningún hombre de los que las rodea, incluidos familiares.

Como bien señala Masarah Revuelta (2016) los resultados obtenidos tras la aplicación del test a un amplio corpus de películas muestran “a pesar de su poca exigencia ... la amplitud de la brecha de género en el cine, aunque también en otros ámbitos como el cómic o el teatro” (p. 87). Cabe destacar que este no demuestra si el elemento analizado apoya o no los principios de igualdad defendidos por el feminismo, ya que podemos encontrar películas que lo superen y no gocen de perspectiva de género y viceversa. De cualquier forma, la simpleza del planteamiento es inversamente proporcional a los resultados que arroja; una muestra inequívoca de que la cultura contemporánea no solo está construida por hombres, sino desde planteamientos masculinos, hecho que se colige con solo comprobar el reducido peso que tiene la mujer en la ficción.

5. Propuesta de innovación

El método que se plantea sigue la estela del Test de Bechdel, persigue elaborar un test que en su propia simplicidad facilite la muestra de los elementos que buscamos para aplicar al aula. Una vez expuesto, se analizará pormenorizadamente un producto audiovisual diseccionando los ítems propuestos con el fin de que sirva como ejemplo.

En este caso, a diferencia de lo que ocurría con el Test de Bechdel, va a resultar bastante complicado que una película que pase el test no muestre los valores que nos interesa traspasar al aula, pero puede darse el caso de que, a pesar de superarlo, haya carencias en su planteamiento o el mensaje no llegue adecuadamente al alumnado. Para esas posibles irregularidades habrá que contar con el buen juicio del docente.

Finalmente, cabe remarcar que el test propuesto podrá ser usado tanto en positivo como en negativo. Es decir, si se usa en positivo, la película que lo superara debería ser válida para educar en valores. Si se usa en negativo, una película que no superara ninguno de los ítems propuestos podría ser utilizada también, siempre a través de un plan de revisión crítica, con el fin de servir como revulsivo y que el alumnado juzgue por sí mismo.

5.1. Test

1. Hay más de dos personajes femeninos con nombre e historia.
2. De manera recurrente, comparten plano y conversan entre ellas.
3. Mantienen conversaciones que giran en torno a algo ajeno a un hombre o a clichés asociados tradicionalmente a lo femenino.
4. La relación entre dichos personajes no se desarrolla en un ambiente de competitividad o rivalidad.
5. La mujer es retratada con una vida independiente del hombre al que pueda estar unida, formando parte del tejido social a través de un trabajo extradoméstico, independencia económica, independencia ideológica, activismos políticos, intereses personales o aficiones, etc.
6. No se cosifica sexualmente a ninguna mujer, ya sea visual o verbalmente; excepto si esto se muestra como una herramienta para ser criticada y subvertida a lo largo de la ficción.
7. No todos los personajes presentan cuerpos normativos, hay diversidad corporal.
8. No responde a estereotipos y roles de género patriarcales. Se aleja de los arquetipos tradicionales de la mujer loca, el ángel del hogar, la femme fatale, etc.
9. No se reproducen actitudes, comentarios ni bromas machistas en las que se busca la complicidad masculina.
10. Encontramos personajes masculinos que escapan a los tópicos y a los estereotipos asociados a la masculinidad tradicional.

5.2. Modelo de implementación

A continuación, procedemos a aplicar el test que hemos desarrollado a la serie de televisión estrenada en 2019, *Vida perfecta*, creada por Leticia Dolera. Se ha elegido esta serie en concreto por cumplir a la perfección todos los estándares recogidos en el test sin ser un producto cultural, como se ve en muchos otros casos, cuya base argumental es mostrar los preceptos feministas; simplemente desarrolla la ficción correlativamente a ellos. Además, resulta relevante el hecho de que muestra un feminismo totalmente interseccional, es decir, no se centra en legitimar los derechos de la mujer, sino que incluye a otros colectivos que están oprimidos o minusvalorados por la sociedad.

En cuanto a los tres primeros ítems, aquellos que responden al test de Bechdel/Wallace original, se cumplen sobradamente. Los tres personajes principales son María, Cris y Esther y la relación entre ellas tres cubre más de la mitad del tiempo de metraje. Sus conversaciones abarcan una gran cantidad de temas, no solamente haciendo referencia a los hombres, sino que también tienen cabida sus aspiraciones, miedos, situación personal o el autoconocimiento. Por ejemplo, en la primera interacción entre María y su hermana Esther, después de que la primera le cuente que Gustavo, su pareja desde hace muchos años, le ha dejado, le dirá: “¿Tú crees que soy una persona estricta? ... ¿Pues cómo soy?”. Aquí se muestra a dos mujeres que tienen la confianza suficiente para tener conversaciones profundas que llegan a incluir temas identitarios. Solo con esta interacción, ya se cubriría el test, pero esta es una pequeña muestra de lo que se va desarrollando a lo largo de toda la serie. El elemento añadido de la historia de cada personaje queda perfectamente superado ya que incluso nos lleva, a través de la técnica del flashback, a momentos de su infancia y adolescencia.

Con respecto al cuarto ítem, en esta ficción, la relación entre las tres protagonistas, aunque tiene sus altibajos, siempre se desarrolla en el ámbito del respeto mutuo, el apoyo ante situaciones difíciles, la comprensión ante los errores vitales, etc. Los conflictos, aunque están presentes, siempre se resuelven rápidamente y queda de manifiesto una red de afectos sólida e imprescindible.

El quinto de los ítems está también sobradamente superado. El personaje de María, que ha soñado siempre con una vida convencional, sufre un varapalo al dejarla su novio de la adolescencia cuando están firmando los papeles de la hipoteca. A partir de ese momento, está sola por primera vez en su vida y acude a refugiarse en casa de su hermana. Las dos, cada una por sus motivos, tiene una situación económica un tanto precaria. Al fin y al cabo, a pesar de la precariedad tienen trabajos que las llenan y las motivan, aunque el retrato generacional del fracaso dentro del sistema en el que nos encontramos sobrevuela toda la producción. Por su parte, Cris, con los matices que ya se señalarán posteriormente, es la imagen perfecta de la mujer emancipada.

En cuanto al sexto ítem, a lo largo de la serie se visibiliza constantemente a las mujeres como seres deseantes y activos y no como meros objetos sexuales. Así, son varias las secuencias en las que el personaje protagonista manifiesta y habla sin tapujos sobre su deseo, experimenta con su cuerpo, etc. Esto mismo ocurre con Esther, personaje que disfruta del sexo sin remordimiento, y con Cris que llega a utilizar lo sexual como elemento disociador para romper con su rol de “cuidadora perfecta”. Además, es interesante apuntar que, a pesar de tratar de manera recurrente las relaciones sexuales, no observamos ningún desnudo femenino innecesario, hecho que se da en la ficción con bastante frecuencia. Sí es cierto que hay un par de secuencias en las que se retratan tópicos en los que se cosifica a las mujeres, pero se evidencia de manera clara que es una sátira. De este modo, María rechaza contundentemente mantener relaciones con un chico en el momento en que este le manifiesta que “le da morbo que esté embarazada” reduciéndola, así, a un mero objeto sexual; lo mismo ocurre cuando a través de Instagram un usuario contacta con Esther para mostrar un aparente interés por sus cuadros que resulta ser un interés en ella como objeto deseado, de este modo se retrata adecuadamente una dinámica generada con frecuencia en la que las mujeres, si rechazan mantener relaciones o ser piropeadas, acaban siendo insultadas.

En lo que se refiere al séptimo ítem, en la serie encontramos cuerpos diversos que, en varios casos, no son normativos ni se corresponden con los estereotipos de género o incluso las expresiones de género. Un claro ejemplo es el caso de Esther, cuyo físico no es en absoluto normativo y desafía frecuentemente la expresión de género tradicionalmente femenina. Ocurre lo mismo con el personaje de Gary y con otros secundarios que van apareciendo a lo largo de la serie como el de la ginecóloga o el personal sanitario. Además, no solo existe diversidad corporal, sino también funcional, racial y sexual.

Esta obra rompe drásticamente con los estereotipos y los roles de género, como indica nuestro octavo ítem. No encontramos ningún personaje femenino arquetípico y, es más, todas las mujeres de la serie son personajes redondos, con múltiples aristas y una gran complejidad psicológica. El único personaje que, en un principio, podría responder a unos estereotipos de género claros es Cris (madre sacrificada, buena esposa y trabajadora a tiempo completo, una “superwoman” o “ángel del hogar”), pero en ningún momento se edulcora esta figura, sino que se critica y se

evidencia las dificultades a las que se enfrenta. Finalmente, ella misma subvierte la situación y le pide a su marido que sea él quien pida la reducción de jornada y se encargue de sus dos hijas.

En lo que respecta al noveno ítem, solo destaca una secuencia en la que se reproduce una broma machista con la que se busca la complicidad masculina del personaje de Gustavo, pero esta es rechazada radicalmente. También observamos algunos comentarios o aptitudes patriarcales muy concretos que, nuevamente, se utilizan como recurso satírico que subvertir: un compañero de Cris insiste en que ella pida la reducción de jornada y priorice por sus hijos, en un sueño que tiene Cris dan un premio al padre del año afirmando que los cuidados son tareas de la madre, etc.

Finalmente, a pesar de que encontramos personajes que responden a una masculinidad hegemónica y normativa, como rechaza nuestro décimo ítem, aparecen otros que presentan una masculinidad que rompe con los estereotipos de género asociados a esta de forma tradicional. Este es el caso de Gary o de Xosé, hombres empáticos y sensibles, con capacidad de escucha y de diálogo que no son particularmente fuertes, valientes, racionales ni ocupan puestos de trabajo especialmente masculinizados ni de autoridad.

6. Conclusiones

Debido a que en los últimos años ha aumentado la vulneración de los derechos de los sectores más oprimidos de la sociedad y, por consecuencia, de las libertades identitarias, colectivas e individuales, consideramos que es indispensable que uno de los elementos programáticos que definan nuestro tiempo sea el respeto a cualquier tipo de diversidad y a la igualdad de género. Por lo tanto, urge abolir el sistema que sostiene estas desigualdades inherentes a la estructura social hegemónica. Y la educación se erige como la punta de lanza de este cometido.

Hoy en día, la cultura de masas y los medios cibernéticos están presentes en todos los órdenes de nuestra vida, más aún en la de los y las adolescentes. Es por esto que se considera muy importante introducir medios en la docencia que les son afines, sobre todo si pensamos que se va a tratar un tema transversal como la educación en valores. Como ya se ha señalado, los medios culturales con una base narrativa, y especialmente el audiovisual, son excelentes para fomentar estos conceptos gracias al estímulo de la empatía del espectador. Y es que como venimos recalcando a lo largo del capítulo, la finalidad del ejercicio docente es preparar al alumnado para

la vida fuera de las aulas y formarlo de manera integral, construyendo así una sociedad que respete los derechos humanos desde el viaje iniciático que representa la enseñanza.

En conclusión, la herramienta facilitada pretende proporcionar a los y las docentes un elemento en el que apoyarse para trabajar la educación en valores en el aula. De esta manera, se contribuirá a suplir las carencias curriculares existentes, ya que el carácter utilitarista de la educación actual relega la educación emocional y social, así como el desarrollo de una visión crítica a un segundo plano.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A. y Breu, R. (2008). *Cine y educación*. GRAÓ.

Ameijeiras, S. y Morón, J. A. (1998). Educación para la salud a través del cine. *Comunicar*, (11), 123-128.

Ayuso Marente, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. *Revista educación en valores*, (7), 108-118.

Ayuso Marente, J. A. y Vázquez Domínguez, C. (2021). Los valores en Educación Secundaria y su relación con los agentes educativos. *Revista inclusiones*, (8), 662-677.

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.

Buitrago Rubira, M. J. y Pereira Domínguez, C. (2016). Cine para educar en valores. *Revista padres y maestros*, (266), 25-33.

Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M. G. (1998). *Cómo educar en valores*. Narcea.

- Díaz Herrero, S. y Gértrudix Barrio, M. (2021). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). *Contratexto*, (35), 225-253.
- Dolera, L. (Creadora). (2019-actualidad). *Vida perfecta* [Serie de televisión]. Movistar+, Corte y Confección de Películas.
- Farhang, M. (2020). El efecto de las películas y del cine en los niños y los adolescentes. *Aularia. El país de las aulas*, 9(2), 23-30.
- Freitas, J. N., Rosenzvit, M. y Muller, S. (2016). Automatización del Test de Bechdel-Wallace. *Ética y Cine*, 6(3), 35-40.
- García Amilburu, M. (2009). *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. UNED.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Loscertales, F., Bonilla, J. y Martín de Agar, C. (2005). El cine como instrumento de educación en valores. En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds.), *Psicología social y problemas sociales. Vol. II* (pp. 475-484). Biblioteca nueva.
- Marzabal, I. (2020). *Películas para la diversidad*. Cátedra.
- Marzabal, I. y Arocena, C. (2016). *Películas para la educación*. Cátedra.
- Masarah Revuelta, E. (2016). Lecturas feministas en el cómic autobiográfico contemporáneo, *Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas*, (1), 77-99.
- Ortigosa López, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Ibero-Americana*, (29), 157-175.
- Pérez-Rueda, A., Nogueroles, M. y Méndez-Núñez, A. (2017). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2), 5-10.

Prats, L. (2005). *Cine para educar*. Belacqva.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2015). *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015.

Schujman, G. (2002). *Formación ética básica para docentes de Secundaria*. Desclée.

CAPÍTULO 3. LA CAPACITACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Ana María De la Torre-Sierra
Universidad de Sevilla

Virginia Guichot-Reina
Universidad de Sevilla

1. Introducción

La escuela es una herramienta fundamental para prevenir e intervenir ante la LGTBIQfobia existente en un sector de nuestra población. La heterocisnormatividad dominante en la sociedad, y, por supuesto, en la cultura hegemónica, sitúa en una posición muy vulnerable a todos aquellos y aquellas menores que trasgreden las normas sociales establecidas respecto al sistema sexo-género. Hoy en día, felizmente, se aprecia un interés y preocupación crecientes por dar respuesta a las necesidades y discriminaciones que sufre el colectivo LGTBIQ en el centro escolar por parte de la comunidad educativa (Goodrich y Lucke, 2014).

La institución escolar es un lugar donde niños y niñas comienzan a entender su propio ser y a descubrir su identidad de género, por lo que resulta esencial una adecuada actuación del profesorado (Lewis y Sembiente, 2019). En este sentido, es de vital importancia sensibilizar al futuro personal docente, desde su formación inicial en los grados universitarios de magisterio, en temas de diversidad sexual y de género. La reciente Ley 9/2018, de 8 de octubre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía reclama la incorporación de enseñanzas obligatorias en materia de igualdad en los grados de Ciencias de la Educación. Sin embargo, revisando los planes de estudios de la oferta de estos grados en la Universidad de Sevilla, comprobamos que tan solo existe una asignatura obligatoria vinculada directamente a contenidos de diversidad sexual y de género. Se trata de la asignatura de “Diversidad y Coeducación” que coordina la Dra. Virginia Guichot-Reina, ubicada en segundo año del grado de educación infantil.

En este capítulo presentamos, en primer lugar, el marco normativo en torno a la diversidad sexual y de género en Andalucía. A continuación, se analiza la inclusión de contenidos en materia de igualdad, diversidad sexual y de género en los planes de estudio universitarios, profundizando en los grados de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Hispalense¹. Por último, se expone el caso de la asignatura de “Diversidad y Coeducación” como referente en proporcionar una formación básica en la enseñanza superior que promueva entre el estudiantado actitudes de respeto y tolerancia hacia las diversas identidades de género, orientaciones sexuales, expresiones de género, el valor a la diferencia y rechazo a toda actuación que suponga odio o discriminación por razones de género, así como un marco teórico que nos posibilite interpretar la sociedad (patriarcal) en la que vivimos y herramientas para su transformación en una comunidad más justa hacia todas las personas.

2. Marco normativo en torno a la diversidad sexual y de género

Desde la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948, son muchos los avances detectados en el marco normativo internacional, nacional y autonómico a favor del libre desarrollo de las personas en condiciones de igualdad, respeto, tolerancia y paz. A nivel internacional, centrándonos en la infancia, el derecho a una educación sin discriminación está incluido en la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 2, 28 o 29), de 1989. En la última década, la UNESCO (2013) ha demostrado su preocupación ante el acoso LGTBIQfóbico, considerando que vulnera los derechos de los y las menores, así como del profesorado, al impedir el desarrollo de una educación de calidad e inclusiva. En el panorama nacional, la Constitución Española de 1978 recoge en sus artículos 14 y 9.2 el principio de igualdad ante la ley, con la prohibición de cualquier tipo de discriminación; y su artículo 27, referido a la educación, señala que debe tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, respetando los valores democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales.

A nivel autonómico, Andalucía ha sido una comunidad pionera puesto que posee una amplia base legal dirigida específicamente a salvaguardar la diversidad sexual y de género de todas las

¹ Institución en la cual las autoras de este capítulo imparten docencia.

personas, y los derechos del colectivo LGTBIQ. La Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía prohíbe de forma explícita toda discriminación por razón de orientación sexual e identidad de género y responsabiliza e impulsa a los poderes públicos a promover políticas para garantizar dicho derecho (art. 14 y 35). Al respecto, se considera la educación en valores de igualdad, tolerancia, libertad y solidaridad como la principal herramienta para acabar con el sexismo y la LGTBIQfobia. Siete años después, se aprobó la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. Esta ley despatologiza la transexualidad y garantiza el derecho a la autodeterminación de género, eliminando la obligatoriedad de someterse a tratamiento, procedimiento médico o examen psicológico (art. 5.3.).

Siguiendo con Andalucía, y bajando al terreno escolar, el Protocolo de actuación sobre la identidad de género en el sistema educativo andaluz exige a los centros educativos, desde el 2015, desarrollar actividades de capacitación, sensibilización y asesoramiento en temas de identidades de género, con el propósito de prevenir y eliminar actitudes y prácticas discriminatorias en las escuelas. Se pretende la creación de alianzas entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes) a merced de una escuela coeducativa y diversa, y, en este sentido, se proporcionan pautas para abordar la atención educativa a los y las menores de este colectivo de forma adecuada, garantizando el libre desarrollo de su personalidad. Asimismo, cabe mencionar la Orden de 28 de abril de 2015, que modifica la del 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes, que destaca que las escuelas deben ser espacios libres de acoso, agresión o discriminación por motivos de identidad de género u orientación sexual.

Todos estos avances se han materializado en una de las primeras leyes autonómicas en materia LGTBIQ, la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBIQ y sus familiares en Andalucía. Su capítulo II se centra directamente en el ámbito educativo y defiende una educación cimentada en valores de igualdad y diversidad, sin discriminación por motivos de orientación sexual, identidad de género, expresión de género o pertenencia a un grupo familiar LGTBIQ (art. 13).

Este marco legal andaluz pone de manifiesto que, desde las escuelas, se debe explicar la diversidad afectivo-sexual sin estereotipos ni prejuicios, con objeto de garantizar el respeto a los derechos humanos y combatir el acoso escolar LGTBIQ. No obstante, en este proceso, resulta fundamental la formación inicial del profesorado. Por ello, los estudios de grado universitarios de magisterio deben incorporar contenidos específicos en materia de igualdad, género y diversidad sexual.

3. La formación en diversidad sexual y de género en los estudios universitarios

La inclusión de la perspectiva de género en los estudios universitarios es un reto aún pendiente en España. A fin de conseguir una sociedad inclusiva y democrática, los planes de estudio universitarios deben contener enseñanzas que permitan conocer las causas de las desigualdades y romper con los estereotipos y roles de género. Solo así se favorecerá la búsqueda de soluciones para lograr la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en el siglo XXI.

En nuestro país, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se encarga de examinar la correcta inclusión de asignaturas de género en los planes de estudio universitarios, pero, en la práctica, muchas de estas materias se están quedando al margen de dichos planes (Aguilar, 2013; Asián et al., 2015; Ballarín, 2017). La oferta de asignaturas obligatorias sobre género en la enseñanza superior continúa siendo marginal, y no permite que el principio de igualdad entre mujeres y hombres se convierta en un eje transversal de las titulaciones (Buquet, 2011). Este hecho va en contra de lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, cuyo artículo 4 indica que las universidades deben incluir y fomentar en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal. A diferencia de en los títulos de grado universitarios, los estudios fundamentados en feminismos e igualdad se encuentran principalmente en la oferta académica de ciclos de formación profesional, cursos de expertos, estudios de máster y algunos programas de doctorado.

En España, la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) fue la primera institución en ofertar un grado universitario online específico en igualdad de género. Sin embargo, esta titulación fue eliminada de su oferta de estudios en el curso 2014/15. Actualmente, solo encontramos un grado oficial

vigente y aprobado en nuestro país sobre feminismos: el Grado en Estudios Socioculturales de Género, ofertado por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) desde el curso 2018/19. Por fortuna, cada vez son más las universidades conscientes de la importancia de incorporar una carrera en estudios de género y LGTBIQ en España², algo que se viene realizando en otros países desde hace años, en universidades de prestigio como Yale University (*Bachelor in Women's, Gender, and Sexuality Studies*) o Stanford University (*Degree in Feminist, Gender, and Sexuality Studies*).

3.1. La inclusión de la diversidad sexual y de género en los grados de magisterio de la Universidad de Sevilla

Además del marco universitario general en estudios de igualdad, queremos centrarnos específicamente en los grados de magisterio de la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde trabajan las autoras. La formación del futuro profesorado en diversidad sexual y de género es fundamental y así lo reconoce la Ley 9/2018, de 8 de octubre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. Bajo esta normativa se exige que los Grados de Ciencias de la Educación incorporen enseñanzas obligatorias en cuestiones de igualdad. En concreto, en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCCE) de la Universidad de Sevilla (US) se imparten los Grados de magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria.

3.1.1. El Grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla

El Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla contempla las siguientes competencias vinculadas a la igualdad y la diversidad:

² Por ejemplo, la Universidad Pública de Tarragona Rovira i Virgili (URV) incluye en su nueva propuesta de titulaciones oficiales para el curso 2022/23 un grado en Estudios de Género y Políticas de Igualdad.

Tabla 1.*Competencias del Grado en Educación Infantil de la US sobre diversidad sexual y de género*

Tipo de competencias	Descripción de las competencias
Competencias generales de título (GT)	GT.4 Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
Competencias genéricas (GI)	GI09. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
Competencias específicas (EI)	EI03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. EI05. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
Competencias modulares (MI)	MIII6. Cambio en las relaciones de género e intergeneracionales.

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo fundamental de esta titulación es formar a profesionales capaces de afrontar los desafíos del sistema educativo actual. Si bien la violencia de género y el acoso escolar por razones de orientación sexual e identidad de género continúan siendo uno de estos principales retos, el plan de estudios del Grado en Educación Infantil de la US solo posee dos asignaturas que contemplen en su título la palabra “diversidad”; se trata de las asignaturas de formación básica “Atención a la Diversidad en Educación Infantil” y “Diversidad y Coeducación”. El grado contempla un total de 39 asignaturas, entre obligatorias y optativas, en su plan de estudios (excluyendo las prácticas externas y el Trabajo de Fin de Grado), y observamos que las asignaturas centradas en temas de diversidad suponen el 13%.

Analizando los programas y proyectos docentes de dichas asignaturas, comprobamos que la asignatura de formación básica “Atención a la Diversidad en Educación Infantil” se dirige a la detección de necesidades educativas especiales (NEE) o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), así como a desarrollar estrategias de intervención para apoyar al alumnado con estas necesidades en el currículum escolar y las aulas de Educación Infantil. Por tanto, la asignatura busca el fomento de una escuela inclusiva y diversa pero no en términos de género. De hecho, el programa de la asignatura ni siquiera incorpora un lenguaje inclusivo. De este modo, la asignatura de “Diversidad y Coeducación” que coordina la Dra. Virginia Guichot-Reina, adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, se

convierte en la única materia obligatoria del Grado en Educación Infantil de la US centrada específicamente en igualdad de género y diversidad sexual³.

Por otra parte, encontramos algunas asignaturas del grado que, a pesar de no ser específicas en materia de igualdad, incluyen en sus programas y proyectos docentes algunos contenidos relativos a los estudios de género como son “Procesos sociales básicos en la educación” (analizar la construcción social del género y sus conflictos; y relacionar la desigualdad educacional y desigualdades sociales por clase, género y etnia) y “Corrientes contemporáneas de la educación: Implicaciones en la Etapa Infantil” (construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad).

3.1.2. El Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla

El Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla contempla las siguientes competencias vinculadas a la igualdad y la diversidad:

Tabla 2.

Competencias del Grado en Educación Primaria de la US sobre diversidad sexual y de género

Tipo de competencias	Descripción de las competencias
Competencias generales de Primaria (GP)	<p>GP.11 Apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional.</p> <p>GM21. Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.</p>
Competencias específicas de Primaria (EP)	<p>EP.6 Diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.</p> <p>EP.7 Generar y mantener un clima positivo de convivencia escolar basado en el respeto a las diferencias individuales, en las relaciones interpersonales y en la participación democrática en la vida del aula y del centro, así como afrontar de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.</p>
Competencias	M22. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad

³ Los objetivos y contenidos abarcados en esta asignatura se detallan en el cuarto epígrafe de este capítulo.

modulares (M)	actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
----------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

El plan de estudios de esta titulación abarca un total de 44 asignaturas y la única de ellas que incorpora en su título la palabra “diversidad” es “Metodología de Investigación Educativa y Atención a la Diversidad”. Los contenidos de esta asignatura obligatoria se centran en el aprendizaje de métodos de investigación, técnicas de análisis e instrumentos de recogida de datos en educación para detectar y atender a la diversidad en el sistema educativo, pero sin contemplar las diversidades sexuales y de género. Entre el resto de asignaturas de formación básica, destacamos “Familia, Escuela, Relaciones Interpersonales y Cambio Social” que, si bien no incorpora la “diversidad” o el “género” en su propio título, su programa y proyectos docentes tienen como uno de sus principales objetivos analizar la escuela y la desigualdad de clase, género y etnia, así como el impacto de la diversidad social.

Observamos, por tanto, que, de manera general, la capacitación en materia de género de este grado queda marginalmente adscrita al módulo de prácticas externas y al Trabajo de Fin de Grado; ello nos lleva a denunciar un retroceso en el Plan Bolonia (2010) respecto al Plan de estudios del 98 de la Universidad de Sevilla, en el cual se ofertaba en el Grado de Educación Primaria una asignatura titulada “Educar para la diversidad y la igualdad” que trabajaba específicamente la diversidad en relación al género, capacidad, etnia y clase social. Implica, además, un incumplimiento de normativa respecto a la inclusión de dicha preparación en la formación inicial docente.

4. La asignatura “Diversidad y Coeducación” como referente en la capacitación del futuro profesorado de Educación Infantil en diversidad sexual y de género

La asignatura “Diversidad y Coeducación” se incluyó en el plan de estudios del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla en el año 2010. Las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la consecuente instauración del Plan Bolonia durante el curso 2009/10 en la Universidad de Sevilla provocaron la reestructuración de los planes de

estudio a través de la configuración de las diferentes comisiones de título. La profesora Marina Núñez Gil, hoy jubilada, se incorporó a la Comisión de Educación Infantil y propuso la asignatura de Coeducación, haciendo ver al resto de integrantes de la comisión que el Plan de Estudios del grado no cumplía con la normativa vigente en materia de igualdad. Ella fue su coordinadora en sus primeros años de implementación.

Esta asignatura de formación básica del plan de estudios del grado en Educación Infantil de la US es la única que permite capacitar al futuro profesorado en temas de diversidad sexual y de género. Los objetivos de esta asignatura se dirigen a:

- Conocer, comprender y valorar la riqueza que aporta al grupo humano la diversidad derivada de la diferencia sexual.
- Sensibilizar, informar y formar al futuro profesorado de Educación Infantil sobre la necesidad de respetar y cultivar el principio de igualdad de oportunidades educativas entre mujeres y hombres.
- Captar los principales mecanismos de construcción de identidades de género en la infancia.
- Conocer la evolución histórica y legislativa del tratamiento de la diferencia sexual en la escuela.
- Identificar y analizar críticamente las principales formas de transmisión de estereotipos sexuales en espacios educativos formales, no formales e informales.
- Diseñar estrategias de intervención y acciones positivas que faciliten trabajar en las aulas de infantil en la valoración de las diferencias.
- Generar un compromiso ético-político de implicación en la transformación social.

La asignatura Diversidad y Coeducación incluye en sus ejes temáticos la diversidad sexual y de género, ofreciendo al alumnado universitario una amplia formación teórico-práctica para comprender el sistema sexo-género, la identidad de género, la orientación sexual, la expresión de género, la diversidad corporal, desvelar los estereotipos y roles de género, conocer las consecuencias de la heterocisnormatividad, aprender a utilizar un lenguaje inclusivo, y diagnosticar el sexismo en los espacios educativos. Mediante las actividades desarrolladas en el marco de esta asignatura, el futuro profesorado de Educación Infantil puede romper mitos y falsas creencias sobre el colectivo LGTBIQ, comprender el proceso de construcción de

identidades sexuales y de género desde la infancia y descubrir estrategias para prevenir la violencia de género y la LGTBIQfobia en el sistema educativo, entre otros aspectos.

La capacitación del futuro profesorado en estos temas no se trata únicamente de una cuestión de sensibilización social, sino de justicia social, al ser un imperativo legal contemplado en la normativa vigente. El currículum de Educación Infantil sitúa entre sus principales fines el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas.

La Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, persigue como objetivo fundamental que el alumnado construya su propia identidad y que forme una imagen positiva y ajustada de sí mismo. Es decir, los niños y las niñas tienen derecho a conformar una identidad existencial, personal y sexual, sin discriminación. Al respecto, las actitudes, los modelos, los conocimientos y los valores que el profesorado ofrece a los niños y a las niñas desde edades tempranas van a determinar en gran medida la configuración de una identidad sexual y de género adecuada, pero, sobre todo el desarrollo de actitudes igualitarias hacia la diversidad. Resulta fundamental que desde los programas de formación inicial docente de nuestro sistema universitario se incluyan contenidos y acciones encaminadas a la obtención de una enseñanza libre de estereotipos y prejuicios sexistas. Actividades de diagnóstico del sexismo en educación formal y no formal, diseño de material didáctico coeducativo, debates informados sobre la situación actual del colectivo LGTBIQ, etc. son esenciales en dicha formación inicial para que realmente el profesorado se comprometa con el logro de una sociedad más justa.

5. Conclusiones

Educar en la tolerancia a una diversidad afectivo-sexual, una igualdad entre géneros, el respeto a las diversas identidades y en el fomento de la libertad y autonomía del alumnado para escoger su propio camino de vida, debe ser prioritario en nuestro sistema educativo. Esto ha de servir para construir una sociedad igualitaria. Las diferentes expresiones de la riqueza del género y la

sexualidad de las personas deben estar incluidas en los currículos escolares desde edades tempranas, evitando la creación, transmisión y fijación de prejuicios, mitos y estereotipos en este ámbito. Para tal logro, es necesario incorporar asignaturas de carácter obligatorio en materia de género en la enseñanza superior, especialmente en los grados de magisterio. Esta formación del futuro profesorado no debe limitarse a la igualdad formal entre hombres y mujeres, sino enfocarse más allá del binarismo y la heterocisnormatividad, es decir, desde el reconocimiento real de la diversidad de identidades y orientaciones sexuales o en la forma personal de cada individuo de expresar su género y asumir su corporalidad.

Referencias bibliográficas

Aguilar Rodenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: Una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria De Formación De Profesorado*, 78(27), 177-183.

Asián, R., Cabeza, F., y Rodríguez, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54.

Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad? *Atlánticas Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33, 211-225.

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229

Goodrich, K. M., y Luke, M. (2014). Queering Education in Response to the Needs of LGBTQIA Students in P-12 Schools. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 361-365.

Junta de Andalucía. (2015). Protocolo de actuación sobre identidad de género en el Sistema educativo andaluz. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/0c4f4c50-b038-48c0-9a80-de10bf5ad75a>

Lewis, R. K., y Sembiante, S. F. (2019). Research and Practice in Transition: Improving Support and Advocacy of Transgender Middle School Students. *Middle Grades Review*, 5(1), 1-13.

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 193, de 9 de agosto de 2014, pp. 63930-63943. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-8608>

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. *Boletín Oficial del Estado*, 10, de 15 de enero de 2018, pp. 1-32. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-1549-consolidado.pdf>

Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 199, de 15 de octubre de 2018, pp. 54-86. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/199/2>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 1-51. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 68, de 20 de marzo de 2007, pp. 11871-11909. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-5825>

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Iso Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

UNESCO (2013). *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico*.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918s.pdf>

CAPÍTULO 4. LA REPRESENTACIÓN ASEXUADA DE LOS PERSONAJES EN EL ÁLBUM ILUSTRADO: CONFIGURADORA DE LA DIVERSIDAD PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA Y ARTÍSTICA

Dra. Carmen Ferreira-Boo
Grupo Arte-Facto
Universidade da Coruña

Ángeles Díaz Seoane
Grupo Arte-Facto
Universidade da Coruña

1. Introducción

Actualmente la infancia se desenvuelve en una sociedad en la que impera la imagen frente al texto escrito y, por eso, se hace cada vez más necesaria la alfabetización visual⁴, ya que toda imagen o texto visual, por su carácter polisémico, provoca asociaciones de tipo subjetivo, social y cultural en relación con el contexto del receptor, ultrapasando su carácter denotativo al connotativo, gracias a la asociación de los distintos elementos que la configuran (forma, color, etc.) en relación con sus referentes. Así, una de las herramientas más adecuadas para la adquisición de la competencia literaria y visual (Hoster y Gómez, 2013) es el álbum ilustrado, ya que facilita el aprendizaje de lenguajes simbólicos. Por eso, es necesario promover desde la educación la alfabetización visual y literaria (Arizpe y Styles, 2004; Lewis, 2001; Nikolajeva y Scott, 2001; Unsworth, 2008) e instruir a la infancia en las potencialidades de significación que tienen las imágenes combinadas con el lenguaje escrito, relación dialógica que se establece gracias a la utilización en el álbum de un doble código (lingüístico y visual), que se complementa para la configuración de la historia.

Para Van der Linden (2015) el álbum se define como “un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de organizar libremente texto, imagen y soporte” (p. 29). En el álbum las ilustraciones no solo dan forma al mundo de ficción, al mostrar ambiente, personajes, escenarios

⁴ Se entiende como la capacidad para traducir, interpretar y reconstruir el mundo representado a través de la imagen; y requiere de habilidades visuales y perceptivas en términos de observación, análisis, sensibilidad y gusto estético.

e incluso el punto de vista y el registro de la narración, sino que también tienen función narrativa (acciones). Es decir, la ilustración asume parte de la narración, estableciéndose una sinergia entre palabras e imágenes (Silva-Díaz, 2005; Duran, 2009; Colomer et al., 2010). Por eso, la interpretación del álbum ilustrado requiere de una lectura innovadora multimodal que dé cuenta de las distintas relaciones que mantienen el código visual con el textual (Colomer, 2002; Nikolajeva y Scott, 2001), al ofrecer diferentes niveles de lectura con distintas categorías de respuesta lectora (Sipe, 2011), además de provocar respuestas afectivas y cognitivas (Arizpe y Styles, 2004).

Entre los distintos elementos que se representan en las ilustraciones, los personajes permiten, desde la didáctica, configurar una imagen determinada en la infancia, más o menos próxima a los estereotipos de género establecidos socialmente. La construcción del personaje infantil es compleja, pues es un adulto con una perspectiva adulta el que crea desde la concepción que tiene de la infancia, primando las aproximaciones miméticas a los personajes sobre las semióticas (Nikolajeva, 2014). Concretamente, en cuanto a valores sobre inclusión social y su representación, Hidalgo, Blancas y Alonso (2017) distinguen cuatro categorías: igualdad de géneros, multiculturalismo, discapacidad y respeto a “lo diferente”⁵. Por eso, se hace fundamental que el mediador sepa escoger álbumes que muestran una variedad lo más diversa posible y que, fomentando la inclusión, huyan de las marcas de género, tan empleadas en todo tipo de obras literarias. También es importante destacar la responsabilidad social y educativa de los ilustradores (Gijon, 2012) para desmontar el discurso dominante en el proceso de socialización del niño (Turin, 1995), ayudar a la formación de la personalidad desde edades tempranas y eliminar estereotipos y prejuicios, facilitando la empatía y así forjar una conciencia crítica.

⁵ En esta categoría de “lo diferente”, que trata la diferencia de algún individuo, animal u objeto en tanto en cuanto dificulta su inclusión en la sociedad, distinguen nueve tipologías: “muestra de la diversidad”, “lo diferente como algo positivo”, “aceptación de la diferencia por el protagonista”, “todos somos diferentes, todos somos especiales”, “unión o amistad de dos seres muy distintos”, “ponernos en el lugar del otro”, “miedo a lo desconocido”, “reivindicación del derecho a ser distinto” y “cada uno tiene su lugar en la vida”.

El álbum permite crear vacíos argumentales en el texto narrativo que se pueden completar con la representación de la imagen y que afectan no solo al significado, sino, en el caso concreto de nuestra investigación, a la configuración de los personajes. De esta forma, el lector infantil tiene un papel activo a la hora de recrear mentalmente al personaje, complementando el texto narrativo con la información que le aporta la ilustración. Cuanta mayor sea la diversidad de personajes que represente gráficamente el ilustrador, el lector tendrá más oportunidades de realizar sus interpretaciones, más o menos libres, que escapen de la visión tradicional.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar álbumes que representan distintos personajes sin adscripción genérica y que permiten promover la diversidad, dado que las representaciones gráficas pueden ayudar a perpetuar o diluir estereotipos, al identificarse el lector con los personajes representados y, por tanto, establecer una relación afectiva a través de la proyección personal (Sartelli, 2018).

2. Metodología

El análisis de los álbumes seleccionados se asienta en la Semiótica Social Visual (SSV) de Kress y van Leeuwen (2006), desarrollada a partir de la Lingüística Sistémica Funcional de Halliday (2004) dentro del Análisis del Discurso Multimodal, posteriormente ampliada por Painter, Martin y Unsworth (2013) al estudio de aspectos de los libros álbum, como las representaciones completas o metonímicas de los personajes en imágenes sucesivas, focalización, ambientación o interrelación entre los modos verbales y visuales. Además, se han tenido en cuenta las aportaciones de Teorías de la Recepción y de la Respuesta del Lector de Jauss (1987) e Iser (1986); los estudios de paratextos (Genette, 1989, Lluch, 2003), las teorías de narratología literaria (Barthes, 1986; Gressnich y Meibauer, 2010) y estudios sobre relaciones lectura verbal y visual (Arizpe y Styles, 2004; Kümmerling-Meibauer, 2018; Lewis, 2001; Moya, 2014, Moya-Guijarro y Cañamares, 2020; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 1988; Sipe, 2011; Unsworth, 2008 y Unsworth y Cleirigh, 2009). Todas estas teorías y enfoques nos permiten identificar las estrategias verbales y visuales que autores e ilustradores utilizan para generar mensajes que fomenten la diversidad y la inclusión social, conceptos fundamentales a tratar desde la infancia en ambientes escolares y familiares.

3. Análisis de la muestra

Los dos álbumes seleccionados, *¿Qué bigotes me pasa?* (2019), con versos de María Leach e ilustraciones de Olga de Dios y *Un hueco* (2015), con texto e ilustraciones de Yael Frankel, permiten una lectura multimodal de la diversidad a nivel visual, literario y paratextual, representada por medio de personajes que escapan de etiquetas genéricas. Ambos títulos se enmarcan de forma implícita en la categoría de respeto a “lo diferente” (Hidalgo, Blancas y Alonso, 2017), frente al predominio de protagonismo masculino señalado por Turín (1995), Colomer (2010), López y Sánchez (2017) y Correro (2018), aunque las ilustraciones posibilitan la mediación desde diversos enfoques.

Figura 1.

Guardas del álbum *¿Qué bigotes me pasa?* y del álbum *Un hueco*.



Nota: esta figura ofrece las guardas de ambos álbumes donde, a modo de muestrario, se representan personajes de segundo nivel establecidos como el *resto* del entorno.

Ambas narraciones trabajan un proceso personal a nivel descriptivo, como un recorrido. A pesar de esta linealidad que mantiene el texto (más evidente en el caso de *Un hueco*), las ilustraciones se presentan de manera independiente en cada doble página, como una enumeración, de forma que siguiendo la categorización formal de Ramos (2011) se pueden clasificar como álbum ilustrado poético-catálogo en el caso de *¿Qué bigotes me pasa?* y álbum ilustrado narrativo-catálogo *Un hueco*.

Las figuras de los personajes protagonistas -coincidentes con la voz narradora en ambos casos- son transformadas y completadas por diferentes elementos a partir de la segunda página (Figura 2), que nos remiten de forma poética a sus sensaciones, emociones e intimidad. En el caso de *¿Qué bigotes me pasa?*, se aborda desde un punto de vista más fantástico y *Un hueco*, a través de metáforas visuales más sutiles relacionadas con acciones cotidianas; como corresponde al potencial lector de cada uno, público infantil y público adulto respectivamente.

Figura 2.
Páginas de los álbumes *¿Qué bigotes me pasa?* y *Un hueco*.



Nota: esta figura muestra diferentes elementos que forman parte de los personajes protagonistas, pero que no podríamos observar como persona ajena a ellas.

Ya no hablamos únicamente de una interpretación y representación gráfica que permita abarcar y abordar múltiples perfiles y personalidades, donde las identidades⁶ no influyen, sino que es el tratamiento de los propios procesos emocionales y la forma de abordarlos lo que podríamos establecer también como diverso. El texto, escrito en primera persona, carece de marca genérica y de apreciaciones temporales, reforzando esta idea al no aportar elementos significativos que configuren la imagen de los personajes.

⁶ Esta idea se desarrolla en el apartado 3.3, teniendo en cuenta que ciertos elementos visuales contextualizan la producción visual atendiendo al contexto originario de la representación.

3.2. Personajes principales y personajes secundarios

En ambos álbumes hay un único personaje protagonista, que coincide con la voz narradora. Sin embargo, se desarrollan otras acciones paralelas, a través de personajes no principales que comparten el espacio de la página, generando microhistorias que pueden ser leídas de forma independiente. Así, se entremezclan diferentes planos narrativos entre el hilo central que recorre el álbum y lo sucedido en cada doble página.

Figura 3.

Collage que recopila varios de los personajes no principales en los álbumes *¿Qué bigotes me pasa?* y *Un hueco*.



Nota: esta figura muestra acciones realizadas por personajes no principales, en ambos álbumes, que refuerzan la línea narrativa central de forma indirecta.

En el caso de *¿Qué bigotes me pasa?* estos pequeños personajes secundarios (pequeños porque se establece una relación de prioridad del personaje principal a través de la escala) se acompañan de *nubes* -un recurso recurrente en la obra de Olga de Dios- que refuerzan, a través de su forma, color y expresión facial, lo sucedido en cada doble página, desde las guardas.

Estos seres comparten escena sin interrelacionarse de forma directa con el personaje principal, pero reforzando el mensaje a través de las relaciones generadas entre sí y de las acciones desarrolladas. Así, en contraposición a lo que describíamos en el párrafo anterior, si las *nubes* narran a través de la modificación de su forma y expresión, las variaciones faciales y de forma son mínimas, en el caso del personaje blanco (Figura 3, esquina superior izquierda y centro en la fila inferior), o nulas (Figura 3, centro y esquina derecha superiores, centro columna izquierda), recayendo la carga narrativa en la disposición en el espacio de la página y las acciones realizadas.

Es evidente durante todo el álbum que, en la doble página central, donde se trata la calma, se encuentra el ejemplo más marcado de esta diferenciación. El personaje principal está sentado dibujando en un sofá – página derecha, ocupando prácticamente la página completa-, mientras las *nubes* se transforman en las diferentes imágenes que va creando o imaginando -plano superior de ambas páginas, pero bajando en el margen izquierdo hasta el plano inferior donde se encuentran otros personajes no principales-, el personaje blanco (Figura 3, esquina superior izquierda y centro en la fila inferior) lee un libro, compartiendo espacio en el sofá con la figura protagonista, y otros tres personajes no principales (Figura 3, centro y esquina derecha superiores, centro columna izquierda) leen y dibujan sobre papel en el plano inferior o suelo – página izquierda y derecha-.

Así podríamos decir que se establece una estructura de niveles que se repite a lo largo del álbum: de mayor expresividad y transformación de forma a menor, desde el plano superior al inferior, y de menor acción a mayor en la misma dirección. Y también de escala e importancia: personaje protagonista (mayor tamaño, posición central, colocación en página par -en contraposición al texto-, variación de forma, expresividad facial y realización de acciones), *nubes* (más pequeñas, pero mayor tamaño dentro del rango de personaje no principal, plano superior, doble página, variación de forma y expresividad facial, pequeñas acciones relacionadas con esa expresividad como llorar, gritar...), personaje de color blanco (Figura 3) (menor tamaño, plano inferior o medio, variación de forma y expresividad facial en menor grado, realización de pequeñas acciones) y personajes con nariz (Figura 3) (tamaño mínimo, plano inferior en doble página, sin expresividad facial y realización de acciones complejas).

En *Un hueco*, los personajes no principales se adivinan como parte de la vida cotidiana de la figura protagonista. En ambos álbumes se trabajan situaciones reales a través de la metáfora visual, Sin embargo, en *¿Qué bigotes me pasa?* los personajes no principales refuerzan la situación y narración de cada doble página, mientras que en *Un hueco* funcionan *a pesar* de la doble página. Así, en ambos álbumes, la relación es de complementación y ampliación con el texto.

3.3. Colores y formas. Imagen gráfica

Como ya señalamos, en los dos álbumes, la carga visual recae sobre la figura protagonista, una imagen visual sintética: en *¿Qué bigotes me pasa?* con un efecto de “cámara fija”, situando al lector siempre a la misma distancia, y en *Un hueco*, con una imagen frontal que juega a acercar y alejar a la persona espectadora dentro del marco de la página, según requiera más intimidad o menos) que se va *completando* (Figura 2) con diferentes elementos según pasan las páginas. Esta distribución compositiva, más dinámica en *¿Qué bigotes me pasa?* y de ritmo más lento en *Un hueco*, pero igualmente equilibrada y central -asociada a la estructura de catálogo-, se vincula también con la imagen de espejo, es decir, un punto de vista que implica verse reflejado.

Los colores, trabajados en ambos títulos en una gama muy reducida, descontextualizan los elementos restando información, en un ejercicio de síntesis que fuerza al lectorado a completarlos y transformarlos con sus propios referentes. No podemos obviar que estos álbumes han sido creados en un contexto concreto y, más allá del formato y forma del propio libro como objeto, hay elementos que lo evidencian, como la transformación del personaje blanco en un dron en *¿Qué bigotes me pasa?* o la figura del gato como mascota en *Un hueco*. Sin embargo, dicha carencia de elementos informativos, asociada a una síntesis visual muy trabajada, permite una identificación desde múltiples situaciones y diversidades más allá de la identidad de género.

3.4. Personajes y personas

Estos álbumes, que gráficamente presentan personajes y contextos de posibilidades múltiples, invitan e interpelan directamente a la persona lectora a proyectarse, ahora ya sí de forma consciente, en la imagen y narración recorrida. A modo de cierre cíclico, se genera una elipsis visual en la que el personaje protagonista reaparece exento de los elementos que lo fueron

completando durante las páginas anteriores, evidenciando una evolución emocional que se corresponde con el conflicto narrativo.

Figura 4.

Portadas, últimas páginas conclusivas y pregunta interpelativa a la persona lectora: guarda y contraportada de los álbumes *¿Qué bigotes me pasa?* y *Un hueco*.



Nota: esta figura presenta las imágenes clave de la evolución de los personajes hasta involucrar al lector o lectora a recorrer de nuevo la historia desde su experiencia.

Existe una consciencia, durante todo el relato, de la proyección constante de la persona lectora sobre los personajes, que se ve reforzada hasta volverse recurso y finalidad narrativa. Las autoras llevan de la mano a la persona lectora durante el proceso reflexivo de ambos protagonistas, a los cuales observa a la vez desde la lejanía (proyectando la figura del *voyeur*) y desde la idea del reflejo (su propia imagen) para repensar su propia experiencia y situarse en el espacio relacional *contigo* y con los *demás*.

4. Conclusiones

Por lo tanto, se ha reflejado cómo el álbum se configura como una excelente herramienta para la alfabetización textual (Sila-Díaz, 2005), la visual (Fernández, 2016) y la emocional (Elkins, 2003), a través de la representación simbólica de los personajes, que se deben introducir desde la infancia, dado que

el primer contacto del niño con la imagen constituye la base para su formación tanto estética como crítica y que el aplazamiento del proceso de educación a la imagen puede resultar perjudicial puesto que con el paso de los años vamos acumulando preconcepciones y convencionalismos sociales que limitan nuestra capacidad por pensar libremente. El álbum ilustrado constituye el instrumento perfecto para proporcionar al niño, desde el nacimiento, un marco de conocimiento y experimentación para el desarrollo de la competencia visual, ajustado a sus necesidades e intereses. Creemos que la experiencia temprana con un material rico, variado y de calidad garantizará la adquisición de la sensibilidad artística y crítica necesaria para alcanzar la capacidad de leer e interpretar la imagen así como el gusto estético. (Tomasi, 2014, p. 36)

Referencias bibliográficas

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1986). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, T. Todorov y U. Eco (et al.). *Análisis estructural del relato* (pp. 9-43). Premia Editora.
- Colomer, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Correro, C. (2018). *Els llibres infantils al segle XXI*. [Tesis doctoral. Universitat Autònoma Barcelona]. UAB. Repositorio <https://www.tdx.cat/handle/10803/665173#page=1>
- Colomer, T.; Kümmerling-Meibauer, B. y Díaz-Silva, M^a C. (eds.) (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro/Gretel.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Octaedro.
- Elkins, J. (2003). *Visual Studies*. Routledge.

- Fernández, M. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: El álbum ilustrado. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell e J. Rovira (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 667-674). Universitat d'Alacant. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64862>
- Frankel, Y. (2015). *Un hueco*. Calibrosopio.
- Gijón, J. (2012). El compromiso del ilustrador con la transmisión de los valores sociales a las nuevas generaciones. *Invisibilidades*, (2), 32-40.
- Gressnich, E. y Meibauer, J. (2010). La lingüística, la cognición y los libros-álbum: Una revisión de las narraciones en primera persona. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Díaz-Silva (eds.) (2010), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 204-2015). Banco del Libro/Gretel.
- Halliday, M. A. K. (2004). *Introduction to Functional Grammar* (3^a ed.). Arnold.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Norma.
- Hidalgo, M^a C., Blancas, S. y Alonso, C. (2017) El álbum ilustrado como referente de la diversidad: tipologías de álbumes inclusivos. En A. Rodríguez-Martín (comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 539-547). Universidad de Oviedo.
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76. http://www.redvisual.net/pdf/19/redvisual19_06_hoster-gomez.pdf
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006 [1996]). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kümmerling-Maibauer, B. (ed.). (2018). *The Routledge companion to picturebooks*. Routledge.
- Leach, M. y de Dios, O. (2019) *¿Qué bigotes me pasa?* Baobab.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing Text*. Routledge-Falmer.

- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- López, D. y Sánchez, T. V. (2017). *Los roles sexistas en la literatura infantil actual: una investigación sobre estereotipos en el álbum ILUSTRADO*. Universidad de La Laguna.
- Moya-Guijarro, A. J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children. A systemic functional approach*. Equinox.
- Moya-Guijarro, A. J. y Cañamares, C. (Ed.) (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.06
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picture Book Work*. Garland Publishing.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures*. University of Georgia Press.
- Painter, C., Martin, J. y Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Equinox.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En B. A. Roig, I. Soto y M. Neira (coords.), *O Álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Edicións Xerais de Galicia.
- Sartelli, S. L. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 199-218. <https://doi.org/10.24215/18522971e032>
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sipe, L. (2011). Como responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora. http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf

- Tomasi, S. (2014). La voz secreta de la ilustración: Una propuesta para la educación a la imagen. *Revista científica de Educación y Comunicación*, (8), 24-42.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Horas y horas.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.
- Unsworth, L. (2008). Multiliteracies and Metalanguage: Describing Image/Text Relations as a Resource for Negotiating Multimodal Texts. En D. J. Leu, J. Corio, M. Knobel y C. Lankshear (eds.). *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 377-405). Erlbaum.
- Unsworth, L. y Cleirigh, C. (2009). Multimodality and Reading: The Construction of Meaning through Image-Text Interaction. En C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 151-164). Routledge.

CAPÍTULO 5. ¿Y SI QUEERIZAMOS LAS PEDAGOGÍAS AL AIRE LIBRE? CONFLUENCIAS ENTRE LAS PEDAGOGÍAS QUEER Y LAS PEDAGOGÍAS AL AIRE LIBRE

Bart Bloem Herraiz⁷

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)

University of Gothenburg

Grupo de investigación GETLIHC, Universitat de Vic

Grupo de investigación Motiva2, Universidad Pablo de Olavide

Celia Velo Camacho

Grupo de Investigación Motiva2 - Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

Entendemos las escuelas como espacios clave de socialización que constituyen una parte fundamental en la formación de subjetividades. Sin embargo, el aula sigue siendo un espacio cerrado, cargado de normas y expectativas. Las pedagogías queer y las pedagogías al aire libre escapan, partiendo desde ángulos diferentes, de estas normatividades. A través de una propuesta metodológica queer, basada en el diálogo personal, realizamos un acercamiento situado a las intersecciones que vislumbramos entre ambas propuestas pedagógicas, y presentamos las posibilidades y potencialidades para construir y tejer lazos entre las pedagogías queer y las pedagogías al aire libre: ¿Qué ocurriría si sacamos las pedagogías queer a la naturaleza? ¿Son los espacios al aire libre lugares que escapan de discriminaciones y opresiones o, por el contrario, pueden llegar a contribuir a perpetuar los roles de género? ¿Nos atrevemos a *queerizar* las pedagogías al aire libre?

2. El diálogo

Celia: Este diálogo ha tenido lugar durante el invierno y la primavera de 2021, en diferentes espacios naturales alrededor de Gotemburgo (Suecia), tanto a pie como en bicicleta. Nos

⁷ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios de Género: Culturas, Sociedades y Políticas y cuenta con el soporte de la Secretaría de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Social Europeo.

conocimos hace seis años durante el Máster en Gestión y Dinamización de Actividades de Turismo Activo de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), aunque no conectamos realmente hasta que decidimos ir juntas en bicicleta al International Adventure Conference 2019 en Dumfries & Galloway (Escocia); y es ahí donde empezamos a conversar sobre las intersecciones entre las Pedagogías al Aire Libre (PAL) y las Pedagogías *Queer* (PQ).

Yo soy Celia y mi pronombre es elle, aunque a veces en determinados contextos siguen utilizando conmigo el pronombre femenino, porque no me apetece tener que dar explicaciones. Me críe en Bonares, un pueblo del Condado de Huelva y desde hace unos años hago investigación sobre las PAL, que en inglés se conocen como Outdoor Studies o Outdoor Education. Bart (elle) ha crecido en El Palo, un barrio de Málaga, aunque tiene también raíces alemanas. Desde hace 12 años ha vivido en diferentes ciudades del Estado Español, Alemania y ahora mismo se encuentra en Gotemburgo (Suecia). El presente diálogo nace a partir de un proyecto conjunto de cicloturismo como aprendizaje para la vida⁸ que tuvimos que poner en pausa debido a la pandemia de la Covid-19. Esto nos ha llevado a caminar y pedalear por nuestros entornos más cercanos, haciéndonos conectar aún más con la naturaleza y reconociendo los beneficios que ésta tiene en los procesos de aprendizaje, humanización y desarrollo personal.

Bart: Mis dos pasiones, las actividades en la naturaleza y la temática *queer* y trans, se unen desde hace años en mi vida, a través del activismo, mi tiempo libre y de mi formación académica y técnica. Actualmente me encuentro finalizando mi primer año de doctorado, el cuál está inmerso en la temática interdisciplinaria de los estudios de género y outdoor studies, y trata de las experiencias de las personas trans en las actividades físicas en el medio natural. Como persona trans que realiza estudios trans, mi posición y recorridos personales repercuten en mis temas de interés e investigaciones, partiendo siempre desde una lente transfeminista (Araneta & Fernández Garrido, 2016; Egaña & Solá, 2016; Enke, 2012; Solá, 2013) y, además, el análisis y los resultados están influenciados por mi posición situada y encarnada (Haraway, 1988).

No queremos centrarnos aquí en analizar en profundidad las PQ ni las PAL, sino que lo que buscamos con este artículo es indagar en las intersecciones y potencialidades que existen entre ambas, así como las carencias y limitaciones que presentan y que pueden ser trabajadas

⁸ El proyecto se llama “Bik(e)iwi: un viaje de investigación etnográfica en bicicleta”. <http://somatecarevoltosa.org/bikeiwi/>

mirándose mutuamente. Este artículo nace desde un deseo por una escuela que aborde y analice el entramado de privilegio cisheterosexual, masculino y blanco, el machismo, el racismo, el capacitismo y la xenofobia no solo desde el ‘respeto’ o el discurso de ‘abrazar la diversidad’, sino desde una perspectiva de formación de subjetividades que cuestionen las estructuras de poder y normatividades. Todo esto saliendo del aula, a la naturaleza, a un espacio que invite a la reflexión de forma jugada y a un aprendizaje desde la curiosidad, interaccionando mediante y por el movimiento. Para ello, realizamos y redactamos este artículo desde una metodología *queer* y feminista del diálogo hablado (Freire, 1970; Mcphie & Clarke, 2020; Platero & Drager, 2015). Concebimos una metodología en movimiento que reconozca las formas en que las experiencias vividas, la percepción y la generación de contenidos se construyen a través del lugar y las prácticas espaciales de la socialidad y la posición (Lynch, 2020; Springgay & Truman, 2019). Por ello, salimos al aire libre, caminamos y pedaleamos para “producir un conocimiento diferente y producir conocimiento de forma diferente” (Lather, 2013, p. 653, nuestra traducción).

Celia: Antes de abordar específicamente las confluencias entre estas corrientes pedagógicas, nos gustaría definir cómo las entendemos nosotres. Existen infinidad de programas y corrientes educativas que he recogido dentro del paraguas de las PAL, por tanto, existen también infinidad de definiciones según autores y el contexto en el que se encuentren: la Pedagogía de la Aventura (Caballero Blanco et al., 2018, 2020; Caballero, 2014; Parra, 2001; Parra et al., 2009), el Modelo Ecológico de Aprendizaje en la Naturaleza (Pérez Brunicardi, 2012), Outdoor Education (Beames et al., 2017), Outdoor Learning (Cosgriff et al., 2012) y Outdoor Studies (Humberstone, 2018; Prince, 2018). Yo me he apoyado en algunas de ellas para construir la mía propia y transmitir qué significan para mí estas pedagogías.

Las PAL son un conjunto de programas educativos basados en los principios teóricos del aprendizaje experiencial de Dewey (1983), en el que se parte de experiencias concretas propiciadas fuera del aula que despierten la curiosidad e inviten a la reflexión de forma jugada e interaccionando mediante el movimiento; con el fin de contribuir al proceso de humanización de las personas, tanto del alumnado como del profesorado. Éstos destacan por su carácter social, vivencial y de incertidumbre en forma de retos, tocando directamente los campos afectivo,

interpersonal y cognitivo, influenciados por la motivación, el comportamiento y el contexto en el que se desarrollan. ¿Cómo definirías tú las pedagogías *queer*?

Bart: Las pedagogías *queer*, también llamadas subversivas, críticas, antinormativas, transformadoras, de-generadas, disidentes, transfronterizas, raras, alternativas, transgresoras, trans*formativas, cuir, molestas, o disconformes han sido definidas por autoras como Mercedes Sánchez (Sánchez Sáinz, 2019), Lucas Platero (Platero & Drager, 2015), Gracia Trujillo (Trujillo, 2015), Jordi Planella (Planella & Pie, 2012; Planella Ribera et al., 2019), Asún Pié Balaguer (Planella & Pie, 2012), Bello Ramírez (Bello Ramírez, 2018), val flores (Flores, 2016), Deborah Britzman (Britzman, 2002, 2016) y Sebastián Trueba (Trueba, 2019) como pedagogías encarnadas, que buscan conectar la educación con la vida. Hablar de pedagogías *queer* es buscar la desestabilización del binomio normal/anormal. No se trata, pues, de hablar del colectivo LGTB+, sino de luchar contra los abusos de poder y dominación, fomentando valores democráticos. Por tanto, consisten en dismantelar todas las estructuras normativas existentes en la educación, convirtiéndola en un lugar más amable en el que no haya normales y raros. Así, las pedagogías *queer* buscan generar un cambio cultural, desafiando el pensamiento binario dicotómico (hombre/mujer, naturaleza/cultura, público/privado, etc.), partiendo desde la imaginación para cuestionar las normas que nos dañan a todes, e indagar y preocuparse por lo que viven, sienten, gozan y padecen nuestros alumnos.

Celia: Pensando un poco en lo que me dices en la definición, una de las cosas que veo es que las PQ hablan mucho de los espacios, de bajar de la tarima, de ponernos en movimiento, etc., como algo que favorece al aprendizaje desde la curiosidad, la sensibilidad, el verse cara a cara; pero no se plantean el aire libre, como propone las PAL, como el entorno ideal para dar lugar a ese aprendizaje a través de la experiencia y la curiosidad. Este es uno de los elementos clave de las PAL, *salir fuera del aula*, especialmente a un espacio natural donde se obtienen infinidad de beneficios tanto a nivel afectivo-social y personal, como a nivel cognitivo.

La enseñanza fuera del aula, e incluso del centro educativo, se presenta como una actividad que fomenta valores y cualidades que contribuyen al desarrollo positivo del alumnado de forma activa y saludable (Baena & Granero, 2014). Y, por lo que sé, las PQ no se plantean salir al medio natural.

Bart: Estoy totalmente de acuerdo, creo que ese es uno de los puntos principales que las PQ tienen que mirar e incorporar de las PAL. Salir del aula es una forma de romper con las normatividades y la rigidez que ésta nos impone. Además de permitir el movimiento, salir del aula posibilita que todas las personas nos veamos, que podamos mirarnos a la cara, promoviendo así la creatividad de las prácticas educativas. En las PQ se habla también del espacio de los patios, de la necesidad de crear patios más amigables, en los que no existan las pistas deportivas, sino espacios que permitan SER a todos (Sánchez Sáinz, 2019) y en los que “todos los cuerpos importen” (Britzman, 2016). La organización alrededor de la pista de fútbol refuerza los roles binarios de género, dejando de lado otros cuerpos y posibilidades de movimiento. Considero que la renaturalización de los patios que proponen las PAL es un acto que se presenta ideal para lograr este objetivo.

Por otro lado, existe desde las PAL una invisibilización de otras identidades, corporalidades y contextos sociales, a pesar del gran potencial de los juegos y actividades al aire libre para tratar estas temáticas. Los contenidos que se imparten no son absolutos, ni objetivos o neutrales, sino que están cargados de diferentes estructuras de poder y dominación, como son el racismo, cisheteropatriarcado y capacitismo. Lo que no se visibiliza no existe. No trabajar las identidades y corporalidades no normativas no significa que no lo estemos haciendo, sino que los estamos perpetuando desde una perspectiva hegemónica (Marín Orozco, 2019; Sánchez Sáinz, 2019). A raíz de participaciones en congresos de educación en la naturaleza organizados por REEFNAT⁹ a los que hemos asistido, percibía que, aunque había un pequeño atisbo de inclusión y respeto a la diversidad en las PAL, no era un tema que se tratase de forma abierta y directa. Sin embargo, como dice Marín Ozoco (2019): “a lo máximo a lo que podemos aspirar con estas propuestas, siendo muy/demasiado optimistas, es formar ciudadanas y ciudadanos no racistas, no machistas, no homofóbicos, no xenofóbicos, etc. Pero nunca antirracistas, feministas, antimachistas, antiLGBTfóbicos e interculturales” (p. 87). Por tanto, ¿cómo podríamos crear un currículum escolar que no reproduzca nociones de normalidad? (Coste, 2016) ¿Y cómo podrían las PAL aportar a este objetivo?

⁹ REEFNAT: Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza.

Celia: Es una buena pregunta. Quizás el aire libre y, más aún, la naturaleza que caracteriza los espacios educativos de las PAL, sean el lugar ideal desde el que trabajar la ‘a-normalidad’ (Sánchez Sáinz, 2019), puesto que están repletos de heterogeneidad. Esta lección que nos da el medio natural debería servirnos de apoyo cuando la diversidad tanto de raza, cultura, clase, género, etc. se tacha de antinatural; como si hubiera una única raza válida, una cultura por encima de otra, como si solo hubiera dos posibilidades de identidad de género. *¿Acaso hay algo más natural y queer que la inmensa diversidad de la naturaleza?*

Alberto Ayora, presidente de la FEDME¹⁰, dice que la montaña es una escuela de valores (Grasa, 2021); sin embargo, existen infinidad de situaciones en las que la montaña se torna excluyente cuando se organizan actividades deportivas, educativas o lúdicas en ella y el ser humano interviene. Ocurre constantemente a través de expresiones machistas, LGTBIfóbicas y xenófobas, o a través de los roles de liderazgo que se asignan automáticamente al perfil hombre, cis, heterosexual y blanco, fomentando la hegemonía masculina (Humberstone, 2000) en estos espacios. Por otro lado, las PAL nos ofrecen puntos de escape y crean una contracultura en las que son posibles feminidades y masculinidades alternativas (Drasdo, 1972; Humberstone, 2000; Wearing, 1998).

Ahora que lo pienso, podría ser muy interesante en este caso usar tanto el juego y el movimiento como el contexto natural para educar en la diversidad de forma divertida y saludable. El juego, otro elemento de las PAL, tiene un gran potencial de aprendizaje por su carácter motivador, produciendo mejoras en la concentración y en el desarrollo afectivo-social y personal (Henley et al., 2021), que serían ideales para conseguir esa sensibilización que buscan las PQ. Juntando estas dos herramientas y uniéndolas con los objetivos de las PQ, se podrían trabajar competencias de forma transversal que ayudarían a humanizar y sensibilizar a las nuevas generaciones, destruyendo prejuicios y fomentando el conocimiento a través de la curiosidad de forma activa.

Bart: Considero que con la presente propuesta de alianza entre ambas corrientes pedagógicas se puede trabajar por y para un entorno educativo transformador, subversivo y al aire libre, que se

¹⁰ FEDME: Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada.

vislumbre como un espacio en el que tanto el alumnado como el profesorado se sienta libre de experimentar y *ser* mientras son apoyados, respetados y respaldados a lo largo de sus procesos de autoexploración y aprendizaje (Platero & Drager, 2015, p. 459). Tanto las PAL como las PQ son “pedagogías que presentan o representan otras formas de pensar, entender y ejercer la educación” (Planella Ribera et al., 2019, p. 6) y que conectan la educación con la vida. Ambas vislumbran unos objetivos comunes y trabajan con metodologías a través de la afectividad que dan esperanzas a que un trabajo conjunto entre estas dos corrientes pedagógicas de lugar a una educación más segura, equitativa, humanizada, respetuosa, amable y en la que todes tengamos cabida.

Para finalizar, me gustaría que viésemos unos ejemplos prácticos de las posibilidades de cooperación y colaboración que existen entre las PQ y las PAL. Una vez me hablaste de un “gran juego” que hacéis en la formación del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el Grado de Educación Primaria en la universidad, que me pareció muy interesante y que da lugar a trabajar muchos de los aspectos que proponen las PQ. ¿Nos los podrías explicar?

Celia: Estos “grandes juegos” que se enmarcan dentro de la Pedagogía de la Aventura (Caballero Blanco et al., 2020; Caballero, 2014; Parra, 2001; Parra et al., 2009), los he destacado siempre por la gran repercusión que tienen en el alumnado, incluyendo mi propia experiencia como alumne, ya que tocan directamente la vena sensible que todes tenemos y nos dan pie a reflexionar sobre nosotres mismas y la realidad social.

En primer lugar, he querido presentar ‘El paso del estrecho’. El juego trata de poner a les alumnes en la piel de las personas migrantes, haciéndoles pasar por el proceso tan largo y duro de cruzar una frontera. El objetivo que se les propone es conseguir rellenar el pasaporte familiar con todos los sellos de los diferentes departamentos, pero conforme se va avanzando en la dinámica se irá convirtiendo en imposible lograrlo. Tendrán que realizar trabajos duros a través de retos, venderán a miembros de sus familias y aún así no podrán conseguirlo, hasta tal punto que se desesperen. El fin que se quiere conseguir es sensibilizar sobre la situación tan dura que tienen que pasar las personas migrantes para poder llegar a otro país y luego, cuando lo consiguen, se les trata como ladrones, gente de la que no nos podemos fiar, etc., haciendo aún más duras las circunstancias por las que tienen que pasar diariamente.

En segundo lugar, el juego de “Los Superhéroes” busca hacer de cada alumne un superhéroe para dar solución a una problemática mundial. Al inicio se les invita a presentarse, creando nombres fantásticos y destacando las fortalezas y debilidades personales que quieran, las cuales caracterizan a todos los superhéroes. A lo largo de la dinámica irán retándose entre ellos para conseguir superpoderes, algunos serán fantásticos como pueden ser la super velocidad o la visión de rayos X, y otros serán habilidades que todos tenemos como son la empatía, el diálogo o el respeto. Al acabar los retos, se reúnen por grupos para plantearles una problemática mundial, por ejemplo, el hambre en el mundo, y se les pide que elijan de entre los superpoderes que tienen los que sean necesarios para abordarla. Poco a poco deberán seleccionar entre los que ya habían escogido hasta que solo se queden con tres y explicarán cómo los utilizarían. Al final se quedan con las habilidades y les hace ver que entre todos podríamos solucionar estos problemas sin necesidad de superpoderes.

Bart: El juego del estrecho que explicas es una oportunidad maravillosa para tratar temas de migración desde una perspectiva decolonial y encarnada, en la que el alumnado pueda ponerse “en la piel” de las personas migrantes. Además, es muy probable que dentro de la clase tengamos alumnado que ha experimentado/esté experimentando el racismo y la xenofobia en primera persona, o que incluso se estén dando estas situaciones dentro del contexto escolar/universitario en el que nos encontramos, por lo que nos da la oportunidad de abordar estas situaciones de forma directa. Por otro lado, el juego de los superhéroes nos brinda oportunidades para introducir personajes con otras corporalidades, de otros contextos, con diversas identidades u orientaciones sexuales; ¿te imaginas un superhéroe no binario? ¿O un superhéroe que venga de una familia de etnia gitana? Otro aspecto con el que sería posible jugar para *queerizar* esta dinámica sería la “problemática mundial”, desde el cual se podría abordar infinidad de temáticas, como por ejemplo la transfobia, homofobia, sexismo, clasismo, discriminación de las personas con diversidad funcional, etc.

En definitiva, además de *salir del aula*, estas dinámicas nos ofrecen oportunidades para trabajar implícitamente temas de orientación sexual, identidad de género, migración, clasismo, diversidad funcional y/o diversidad corporal, entre otros. Nos ofrecen puntos para *salirnos de la norma*, fomentando el *aprendizaje desde la curiosidad y la reflexión*.

3. Conclusiones

Hemos querido mostraros, desde una aproximación situada y encarnada, estas dos corrientes pedagógicas minoritarias que, como hemos analizado, pueden nutrirse y enriquecerse una de la otra. Si como dice Trujillo (2015) uno de los puntos centrales de *queerizar* la educación es “la formación de alianzas y redes”, consideramos que esta alianza es un paso más para acercarnos a una pedagogía que muestre una multiplicidad de ideas de cómo una puede vivir más allá de los binarismos, aprendiendo en/a través de/por la naturaleza (Caballero Blanco et al., 2020). José Esteban Muñoz describe *queerness*¹¹ como aquello que “nos permite sentir que este mundo no es suficiente, que en efecto falta algo. [...] Queerness es esencialmente el rechazo de un aquí y ahora y una insistencia en la potencialidad o la posibilidad concreta de otro mundo” (Esteban Muñoz, 2009) y, en este sentido, entendemos la educación de forma similar, como un constante esforzarse y luchar por un futuro y un mundo diferente. *Queerizando* las pedagogías al aire libre buscamos promover entornos pedagógicos afectivos, sensibles, curiosos y abiertos. Deseamos que este diálogo no sea más que el comienzo de una senda de reflexión con la que dar pie a nuevas propuestas e investigaciones que nos acerquen a una pedagogía más amable para todes.

Referencias bibliográficas

- Araneta, A., y Fernández Garrido, S. (2016). Transfeminist Genealogies in Spain. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 3(1-2), 35-39.
- Baena, A., y Granero, A. (2014). Educación física a través de la educación de aventura Educación física a través de la educación de aventura. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, 45, 1-7.
- Beames, S., Humberstone, B., & Allin, L. (2017). Adventure revisited: critically examining the concept of adventure and its relations with contemporary outdoor education and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(4), 275-279. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1370278>

¹¹ *Queerness*, en inglés, es la forma nominativa del adjetivo/verbo en inglés, *queer*.

- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34.
- Caballero Blanco, P., Hernández-Hernández, E., y Reina del Valle, M. (2018). Análisis de los factores universales de las actividades físicas en el medio natural / actividades físicas de aventura en la naturaleza: estudio preliminar. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 11(22), 61.
- Caballero Blanco, P., Velo Camacho, C., & García Mullois, J. A. (2020). La pedagogía de la aventura: Modelo pedagógico emergente para aprender a través de la aventura. En B. J. Sánchez-Alcaraz Martínez, A. Valero Valenzuela, D. Navarro Ardoy, & J. A. Merino Barrero (Eds.), *Metodologías emergentes en Educación Física, Consideraciones teórico-prácticas para docentes* (pp. 187-204). Wanceulen.
- Caballero, P. (2014). El desarrollo positivo y las actividades físicas en el medio natural. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, 45, 45-52.
- Cosgriff, M., Legge, M., Brown, M., Boyes, M., Zink, R., & Irwin, D. (2012). Outdoor learning in Aotearoa New Zealand: Voices past, present, and future. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 221-235.
- Coste, P. (2016). *Deconstructing gender norms and gender stereotypes in the classroom through the use of critical pedagogy, critical literacy and queer pedagogy*. Empire State College, State University of New York.
- Dewey, J. (1983). *Experience and education*. Touchstone.
- Drasdo, H. (1972). *Education and the mountain centres*. Welsh Universal Press.

- Egaña, L., y Solá, M. (2016). Hacking the Body. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 3(1-2), 74-80.
- Enke, A. F. (2012). Introduction: Transfeminist Perspectives. En A. F. Enke (Ed.), *Transfeminist Perspectives in and Beyond Transgender Studies*. Temple University Press.
- Esteban Muñoz, J. (2009). *Cruising Utopia. The Then and There of Queer Futurity*. New York University.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En *Pedagogías Transgresoras*. Ediciones Bocavulvaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Grasa, R. (3 de marzo de 2021). Alberto Ayora: «La montaña es una escuela de valores». *Diario del Alto Aragón*. Recuperado de <https://www.diariodelaltoaragon.es/noticias/deportes/2021/03/03/alberto-ayora-la-montana-es-una-escuela-de-valores-1475065-daa.html>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Henley, J., Oltermann, P., Jones, S. y Giuffrida, A. (15 de junio de 2021). La receta de Finlandia para la educación de niños más felices y más preparados: dejad que jueguen (sobre todo al aire libre). *eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/internacional/theguardian/lecciones-finlandia-educacion-ninos-felices-preparados-dejad-jueguen_1_7881653.html?fbclid=IwAR1xDxKNBAQ9BbGvCfsJ__I8Wya7jCjv76A0VGzRx-WuOz5cQ9dpq4V_ePo
- Humberstone, B. (2000). The ‘outdoor industry’ as social and educational phenomena: Gender and outdoor adventure/education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1(1), 21-35.

- Humberstone, B. (2018). Social and environmental justice and outdoor studies. Introduction. En B. Humberstone, H. Prince, & K. A. Henderson (Eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 335-340). Routledge.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 634-645.
- Lynch, J. (2020). Mobile methods in outdoor studies: Walking interviews with educators. En B. Humberstone y H. Prince (Eds.), *Research Methods in Outdoor Studies* (pp. 207-217). Routledge.
- Marín Orozco, Y. A. (2019). ¿Pedagogías queer o pedagogías DeCulonial? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur. *Revista de Educación*, X(18), 85-113.
- Mcphie, J., y Clarke, D. A. G. (2020). Post-qualitative inquiry in outdoor studies: A radical (non-)methodology. En B. Humberstone & H. Prince (Eds.), *Research Methods in Outdoor Studies* (pp. 186-195). Routledge.
- Parra, M. (2001). *Programa de actividades físicas en la naturaleza y deportes de aventura para la formación del profesorado de segundo ciclo de secundaria*. Universidad de Granada.
- Parra, M., Caballero, P., & Domínguez, G. (2009). Estrategias metodológicas para las actividades recreativas en el medio natural. En M. E. García Montes (Ed.), *Dinámicas y estrategias de re-creación: Más allá de la actividad físico-deportiva* (1ª, pp. 199-260). Editorial GRAÓ.
- Pérez Brunicardi, D. (2012). Modelo ecológico de aprendizaje de los deportes en la naturaleza. *EmásF: revista digital de educación física*, 19, 138-154.
- Planella, J., y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283.

- Planella Ribera, J., Ruíz Ortega, L. A. y Jimenez Jimenez, J. (2019). Cuerpos, educaciones y géneros. Reflexiones sobre la anestesia y lo sensible en pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 5-15.
- Platero, R. (Lucas), y Drager, E. H. (2015). Two Trans* Teachers in Madrid. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 2(3), 447-463.
- Prince, H. (2018). Constructs and theoretical concepts: Introduction. En B. Humberstone, H. Prince, y K. A. Henderson (Eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 7-10). Routledge.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Solá, M. (2013). Introducción. Pre-texto, con-textos y textos. En M. Solá & E. Urko (Eds.), *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Txalaparta.
- Springgay, S. y Truman, S. E. (2019). *Walking Methodologies in a More-than-Human World: WalkingLab*. Routledge.
- Trueba, S. (2019). Educación física cuir: ¿un largo camino por recorrer? *Revista de Educación*, X(18), 261-273.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1527-1540.
- Wearing, B. (1998). *Leisure and Feminist Theory*. Sage.

CAPÍTULO 6. PORNOGRAFÍA, REDES SOCIALES Y VIOLENCIA SEXUAL

Beatriz Sánchez Rubio
Universidad de Sevilla

1. Introducción

El fenómeno de la violencia sexual ha adquirido una gran relevancia social en los últimos años. Un ejemplo de ello es el apogeo de denuncias y reivindicaciones de víctimas tras el desarrollo del movimiento #MeToo o del caso de La Manada.

Desde la criminología cultural, conocer cómo se configuran las ideas y la estética de las relaciones sexuales nos da una representación de qué entendemos por violencias sexuales. A este respecto, debemos conocer que las violencias sexuales se construyen socioculturalmente, es decir, las actitudes y las prácticas sexuales se aprenden en base a la imitación y/o a la sensibilización. Esta construcción según Herrera Moreno (2021) se resume en tres pilares: educación sexual, socialización hegemónica de los roles de feminidad y masculinidad y el patriarcado.

En este sentido, actualmente el entorno digital conforma un espacio más de la realidad en la que los jóvenes construyen su identidad y sexualidad, llegando a configurarse como docente y consultor principal sobre relaciones sexuales y afectivas (Save the Children, 2020, p.7). La educación sexual viene de la mano de las páginas pornográficas y los roles de género se exacerban en las identidades digitales de las redes sociales.

El presente trabajo analiza qué contenidos podemos encontrar en las páginas pornográficas y cómo los mismos normalizan la violencia sexual y mantienen una imagen cosificada de la mujer. Además, recogemos cómo estamos inmersos en una pornificación de la cultura, en la que se capitaliza el contenido erótico y se configuran las redes sociales como máximo exponente de este.

El objetivo, por tanto, es demostrar en base a la criminología cultural cómo los entornos digitales han configurado un sistema que normaliza la violencia sexual y muestran a la mujer en base a su capital erótico, bajo falsas creencias de empoderamiento.

Para ello, en primer lugar, me parece esencial definir a qué nos referimos cuando hablamos de violencia sexual y criminología cultural. Tras esta conceptualización, se plantea el análisis realizado en base a distintos estudios para conocer qué contenidos podemos encontrar en las principales páginas pornográficas de acceso gratuito. En el siguiente punto a tratar, desarrollaré el fenómeno de la pornificación de la cultura para mostrar a continuación su traspaso a las identidades digitales en redes sociales. Concluiremos con una serie de reflexiones finales con especial mención al tratamiento criminológico de las violencias sexuales.

2. Conocimientos clave

2.1. Violencia sexual

Cuando hablamos de violencia sexual, tradicionalmente identificamos actos tales como la agresión o el abuso sexual, pero estos no son más que la punta del iceberg. Partimos de la premisa de que la violencia sexual es una modalidad específica de violencia de género, tal y como mantienen organizaciones como el Consejo de Europa (2011). La violencia sexual según la Organización Mundial de la Salud “abarca actos que van desde el acoso verbal a la penetración forzada y una variedad de tipos de coacción, desde la presión social y la intimidación a la fuerza física” (Organización Mundial de la Salud, 2013, p. 1).

Desde un sentido simbólico, todas las mujeres estamos afectadas por la violencia sexual, ya que condiciona nuestra vida social por el miedo. El mundo simbólico, la violencia simbólica que percibimos, son las bases de la violencia más desapercibida, por ello es esencial conocer qué nos muestran las principales vías de socialización respecto a las relaciones sexuales y la sexualidad.

2.2. Criminología cultural

La base para entender cómo afecta la cultura en las configuraciones delictivas se encuentran en la criminología cultural. Esta nueva línea de investigación recoge como el “análisis de la

dimensión estética y socialmente identitaria” de la cultura (Herrera Moreno, 2014, p. 6) interacciona no solo con el delito y el Derecho penal, sino con las representaciones que tenemos de los mismos, creándose y modelándose distintas representaciones del delito, el agresor, la víctima, etcétera.

Según Brown (2017, p. 12) cuando observamos algo lo objetivamos y emerge una imagen visual del mismo, asociamos la imagen con un concepto. En este sentido, la visualidad se compone de tres elementos: la clasificación, creándose distinciones y jerarquizaciones; la separación entre las diferencias; y la estética, que abarca la belleza de la normalización de esta visualidad.

Si indagamos en la estética visual de las relaciones sexuales y del contenido erótico, podemos determinar una concreta ética cultural alrededor de las mismas y determinar la comprensión de los problemas de la violencia sexual.

3. La pornografía como principal agente socializador en las relaciones sexuales

Tal y como nos adelanta el título de este punto, la pornografía es el principal agente socializador en educación afectivo-sexual entre los jóvenes, sustituyendo la tradicional educación sexual. Su acceso gratuito e inmediato a los mejores contenidos pornográficos chocan con el todavía desarrollo de aspectos periféricos de cómo y cuándo hablar sobre educación sexual en casa o en los colegios (Herrera Moreno, 2021).

Diversos estudios, entre ellos el de Ballester Brage y Orte Socias (2019, p. 58) apuntan que la edad del primer acceso a contenidos pornográficos en España ha bajado hasta los 8 años, mientras que a partir de los 14 el consumo de esta nueva pornografía especialmente vejatoria para la mujer y muy machista ya es generalizado.

Según el “Estudio sobre la pornografía online en España” realizado por los expertos de Quantika14 (2020, p. 14), el número de visitas a las páginas web pornográficas han crecido destacablemente, llegando a alcanzar en enero de 2018 las 40.514.675 visitas de 46.660.000 personas que residen en España.

El material pornográfico, por tanto, no es solo que se haya multiplicado, sino que “se ha normalizado” su consumo (García Favaro y de Miguel Álvarez, 2016, p.8). Ya en el año 2005, la escritora Pamela Paul mantenía que no existe un perfil típico de consumidor de pornografía, sino que atraviesa “todas las líneas socioeconómicas, raciales, étnicas y religiosas” (Cómo la pornografía destruye vida- Entrevista con Pamela Paul).

El problema con estas páginas pornográficas es que el sexo que nos muestran se relaciona con el poder y no con el placer, lo cual lo convierte en un catalizador perfecto de violencias sexuales. Esta afirmación se constata con diversidad de estudios.

En 2015, Wright, Tokunaga y Kraus, realizaron un metaanálisis del consumo de pornografía concluyendo que constituye un significativo factor de exacerbación de la violencia real, ya sea de carácter físico, como especialmente verbal.

Para Malamuth (2018) la pornografía tiene un efecto co-causal con la violencia sexual, es decir, el consumo de pornografía predice la violencia sexual futura, siempre y cuando se presentan indicadores personales y ambientales de riesgo.

Save the Children (2020, p. 43) pone de relieve la multitud de videos pornográficos que muestran una erotización del “sufrimiento físico de las mujeres, con categorías como ‘Doble penetración’ o ‘Gagging’” (arcadas). También se normaliza la ausencia de consentimiento y la infantilización de la mujer con categorías como “jovencitas” o “barely legal” que muestran mujeres muy jóvenes, o categorías como “familia jodida” o “incesto” que incluyen multitud de vídeos entre parientes.

Junto con estas categorías, preocupan especialmente la existencia de videos de simulaciones y otros que parecen posibles auténticos casos de delitos de agresión y abuso sexual en estas páginas de acceso gratuito más visitadas en España (Quantika14, 2020, p.21).

El Consell de l’Audiovisual de Catalunya en su nota de prensa igualmente pone de relieve que “la mitad de las webs pornográficas incluyen vídeos con representaciones de actos sexuales sin consentimiento de la mujer” (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2020, p.1).

La organización Save the Children en su estudio de 2020 (p. 43) recogen como “el deseo sexual de la población adolescente se construye, en gran medida, sobre el consumo de pornografía”, admitiendo los propios chicos que les preocupa las prácticas sexuales que les excitan, ya que no son moralmente aprobadas.

Igualmente se demuestra que cuanto mayor es el consumo, aumenta a su vez el interés “por los vídeos en los que existen jerarquías de poder explícito” y mayor violencia (Save the Children, 2020, p.38).

En este sentido, los jóvenes se están autoeducando en el porno a través de la devaluación de la mujer, con actitudes especialmente machistas y coito centristas, con ausencia de profilácticos, y con imágenes que normalizan el sexo con personas intoxicadas, inconscientes, vulnerables y un largo etcétera de comportamientos que distan de una relación sexual saludable.

4. La pornificación de la cultura, la nueva mentira patriarcal

El contenido pornográfico traspasa las fronteras de las páginas de acceso gratuito y se configura como elemento cultural en gran parte de nuestra sociedad, desapareciendo las líneas que los dividen. Este fenómeno se ha denominado pornificación y según García Favaro y de Miguel Álvarez, trata de “convencer a las mujeres, sobre todo a las jóvenes y especialmente a las heterosexuales, de que su vida personal, amorosa e incluso laboral mejora notablemente al abrir las puertas a la pornografía en la vida cotidiana” (García Favaro y de Miguel Álvarez, 2016, p. 2).

La pornificación, porno-chic o *fuck me feminism*, es una corriente postfeminista que intenta girar la cosificación sexual de las mujeres hacia la libre elección, es decir, plantea que son las propias mujeres quienes eligen presentarse a sí mismas cosificadas y erotizadas (Gill, 2007, p.151). De este modo, se sugiere que las mujeres nos empoderamos al reclamar y controlar nuestra objetivación, reclamando la industria del sexo para nosotras mismas, identificándonos y sacando beneficios como objetos sexuales antes de que lo haga un hombre (Whisnant en Herrera Moreno, 2021).

No es de extrañar, por tanto, que en los últimos años hayan surgido plataformas como Onlyfans en las que se suben imágenes íntimas explícitas y videos sexuales propios a cambio de dinero como forma de vender el capital erótico y sacar provecho económico.

Según las autoras García Favaro y de Miguel Álvarez (2016, p. 9) este modelo requiere que las mujeres sean activas y deseantes de actos sexuales por el puro placer del hombre, sin considerar si son deseados por las mismas. En este sentido, podemos considerar no solo actos explícitamente sexuales como posturas sexuales imposibles de realizar o el disfrute de realizar felaciones hasta las arcadas como nos enseñan los vídeos pornográficos, sino que va más allá y nos imponen cánones de belleza para saber qué es atractivo para los hombres: cuerpos *Kardashian*, depilación íntegra, maquillaje y un largo etcétera que determinan un único modelo de mujer atractiva y deseada.

En relación con esta tendencia a lo erótico destacamos el estudio de Fiske, Cikara y Eberhardt (2011, p. 540) en relación con las respuestas neuronales de imágenes sexualizadas de mujeres en contraposición con imágenes con ropa. En este sentido, los hombres a la vista de imágenes de mujeres en bikini o poca ropa desarrollaban distintas respuestas:

- Se activaba el motor de memoria, de tal manera que los observadores recordaban mejor a las mujeres ligeras de ropa.
- Se producía una reacción de deshumanización (disminución actividad empática), de tal manera que no atribuyen mente y personalidad a la mujer que se le presenta.

Estas reacciones no vienen de por sí solas, sino que dependen de la concurrencia de indicadores cognitivos de sexismo hostil en el observador, los cuales a su vez dependen del contexto social. En nuestro contexto occidental vivimos en una sociedad heteropatriarcal en el que sin duda favorece las ideas preconcebidas.

Nos encontramos en una contraposición en la cual a las mujeres se les empodera a ser eróticas y sacar beneficio de su capital erótico al mismo tiempo que esta erotización provoca una deshumanización de las mismas, configurándolas como objetos sexuales disponibles a los hombres.

Por tanto, podríamos decir que la realidad de la pornificación implica varias consecuencias (García Favaro y de Miguel Álvarez, 2016, p. 2). En primer lugar, coloca a las mujeres en un sólido imaginario hetero-patriarcal, adaptándose a los deseos de los hombres; segundo, convierte a la ciudadanía abstracta en identidades sexuales diversas; y, por último, en un contexto capitalista, los sujetos emergen como propietarios de cuerpos.

Además, la profesora Herrera Moreno (2021) recoge como la pornificación de la cultura desemboca en una amplificación de lo porno en un triple sentido: se produce una intensificación y radicalización sexista de la producción pornográfica, ya que se requiere de más intensidad para brotar el deseo; se extiende lo obsceno al escenario cotidiano, ya sea en películas, música, en el lenguaje, etcétera; y se representa la violencia sexual pornificada en marcos digitales inmersivos, como pueden ser las redes sociales.

Por último, desde un punto de vista criminológico, estas concepciones culturales tienen un gran impacto en el desarrollo jurídico, en el sentido de que, aunque está normalizado lo erótico, cuando se comete un delito de violencia sexual, se tiende a la culpabilización de la víctima, ya que con su actitud provocativa ha generado una reacción del agresor, sujeto que a su vez es justificado por no poder evitar caer en la tentación.

5. La amplificación pornificada de las identidades digitales en redes sociales

La pornificación de la cultura se observa entre muchos ámbitos en las redes sociales, donde se crea un “yo erótico” para mujeres anclado en la visión masculina. La representación del “yo virtual” se ha asociado con la necesidad de reconocimiento y consideración social (Yar, 2012, p. 251), adaptándose por tanto a los gustos y requerimientos de la sociedad.

Junto con la deshumanización que plantea Fiske et al. (2011) a mujeres con poca ropa, las redes sociales plantean nuevas formas de interacción interpersonal, de tal manera que en el mundo virtual se desprende atemporalidad (Sepúlveda G^a de la Torre, 2021), escaso nexo con el mundo real y una falsa percepción de privacidad, aumentando aún más esta despersonalización.

En este sentido, destacó el vídeo de Unicef Panamá “No seas estrella Unicef” (2019) en el que podemos observar esta contraposición entre el mundo virtual y el mundo real en una campaña de concienciación sobre redes sociales. En el vídeo se simulan entrevistas a varios niños y niñas en base al contenido que han podido encontrar en sus perfiles públicos en redes sociales. Los menores quedan sorprendidos por la cantidad de información que conocen y no llegan a plantearse que ellos mismo son los que publican este contenido y dan información, es decir, no son conscientes del impacto real de sus publicaciones.

Según Quantika14 (2020, p. 36) la red social más usada por lo menores y usuarios más jóvenes es Instagram, unido con el auge de TikTok y, por último, Twitter. Si consultamos las políticas y términos de privacidad de estas redes sociales, la edad de acceso mínima está en los 13-14 años y no permiten el contenido sexualmente explícito, a excepción de Twitter, en la cual la difusión de material pornográfico es libre y no existe ninguna medida restrictiva eficaz para evitar su acceso a los menores de edad (Consell de l’Audiovisual de Catalunya, 2020, p.3).

A pesar de estas restricciones en Instagram y TikTok, la pornificación ha llegado hasta las redes sociales sorteando las políticas y términos de privacidad. Tal es así que existe un fenómeno de captación de imágenes, sobre todo de Instagram, para crear compilaciones y publicarlas en páginas pornográficas o difundirlas en foros anónimos como Hispachan (Quantika14, p. 37). En TikTok, son varios los retos virales como el *Silhouette challenge* o *Bugs Bunny challenge* que incitan a mostrar y erotizar el cuerpo de los jóvenes, sobre todo en chicas.

En plataformas de transmisiones en vivo como Twitch también podemos observar esta tendencia. En 2021, saltó la polémica con la inclusión de la categoría *Hot tub* entre sus contenidos, en el cual las chicas se muestran en traje de baño dentro de una piscina y realizan aquello que sus espectadores manden a cambio de suscripciones. Esta categoría colisiona con sus políticas y términos de privacidad, ya que, aunque no están permitidos los desnudos ni el contenido sexual explícito, las transmisiones desprenden sin duda erotismo y sexualidad.

Por tanto, las redes sociales reproducen una capitalización del cuerpo de la mujer en la cual, cuánto más se adapte a los deseos del hombre, más visibilidad, *likes* y suscriptores adquiere. Autores como Herrera Moreno (2021) plantean si realmente grabarse practicando sexo explícito

o cualquier acto de especial erotismo, desnudos, etcétera, es una forma voluntaria de obtener impacto o se trata de un imperativo de la sociedad en el consumo de experiencias, de tal manera que si no realizas esos comportamientos, no estarás en igualdad con el resto de tus semejantes.

Este ocio desviado, en el que lo “normal” es la erotización y la objetivación del cuerpo femenino, podemos ver distintas dimensiones de impacto que pueden acarrear la difusión de estos contenidos (Herrera Moreno, 2020, pp. 3-4). El primer nivel de impacto es en la realidad virtual, en el cual corremos el riesgo de que nuestros materiales puedan divulgarse y compartirse ilícitamente, afectando a nuestra intimidad, dignidad e imagen personal. Podrían considerarse en este caso las recopilaciones de contenido erótico en Instagram. Un segundo nivel de impacto es a nivel comunitario, en el sentido que se alimenta un fondo cultural especialmente victimógeno en el imaginario social. La pornificación alimenta los estereotipos de género, mitos y guiones que justificaran la objetivación de la mujer y, por consiguiente, la violencia sexual.

Observamos, por tanto, “nuevas formas de reproducción y aceptación de la desigualdad” que se difunden en grandes plataformas online que todo el mundo puede acceder (Miranda Mora, 2017).

6. Consideraciones finales

El tabú de la sexualidad sigue estando vigente en nuestra sociedad, por ello los jóvenes acuden a internet para tener sus primeras experiencias sexuales y saber qué es el sexo, encontrándose con materiales que rozan lo delictivo y centrados en una mirada heteropatriarcal y machista.

Junto con estos materiales, ciertos sectores feministas animan a las chicas a ser eróticas y sacar provecho a su capital erótico, sin tener en cuenta que no es más que otra imposición y mentira del patriarcado para seguir controlando nuestros cuerpos en base al deseo masculino.

Las redes sociales se conforman como herramientas digitales en las que expresar estas concepciones sexistas, de tal manera que no suponen un descubrimiento de técnicas ni conceptos diferentes, simplemente exacerban las identidades sexuales bajo una falsa imagen de anonimato.

En definitiva, nos encontramos inmersos dentro de una cultura pornificada, en la cual el modelo de sexualidad que aprendemos e interiorizamos es un modelo maltratante, no saludable, en los

que se reproducen todas estas violencias aprendidas inconscientemente (Cobos Ortega, 2020). Aquello que nos enseñan las nuevas tecnologías poco tiene que ver con una sexualidad saludable, ya que reproducen dolores, malestares y violencias que no son más que las consecuencias de nuestra cultura capitalista y patriarcal.

Pero no debemos ser derrotistas. Las redes sociales y la cultura son herramientas potentes para la visibilización, sensibilización y erradicación de las violencias sexuales. En los últimos años han existido campañas de sensibilización, han surgido diversas aplicaciones móviles para agilizar la denuncia de casos de violencia sexual, otras que contribuyen a facilitar la seguridad de las mujeres en las calles, se ha extendido la utilización de puntos violetas en entornos de ocio y se han creado nuevos perfiles en redes sociales como *Freeda* en Instagram que se dedica a desmitificar los tabús de la sexualidad, difundir sobre las diversidades funcionales y dar voz a los colectivos más vulnerables. Pero todo ello no tiene sentido si se mantiene una cultura que erotiza la violencia y apoya la hipersexualización de las mujeres encubiertos en un falso empoderamiento que no hace más que objetivarnos.

Como conclusión final, pongo de relieve la necesidad de incidir en la raíz del problema, de tal manera que necesitamos un cambio cultural profundo que incida sobre los individuos y la sociedad en general, en el cual se repiense las formas de entender las relaciones sexuales y se establezca un modelo de educación sexual accesible y saludable para los más jóvenes. Un campo de actuación importante en el que podemos incidir es en las escuelas, con talleres de educación sexo-afectiva en los cuales no solo se enseñe los miedos y los problemas de la sexualidad como las ITS o el embarazo no deseado, sino que se eduque en deseo y en comunicación eficaz entre las partes implicadas.

Referencias bibliográficas

Ballester Brage, L. y Orte Socias, C. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales (archivo PDF). Recuperado de: <https://cdn.20m.es/adj/2019/06/10/4007.pdf>

- Brown, M. (2017). Visual Criminology. *Oxford Research Encyclopaedia of Criminology*. Recuperado de <https://oxfordre.com/criminology/view/10.1093/acrefore/9780190264079.001.0001/acrefore-e-9780190264079-e-206>
- Cobos Ortega, E. (2020). Hacia la vivencia de una sexualidad saludable (Ponencia Curso de Experto en Violencia sexual: contexto, escenarios y abordaje).
- Cómo la pornografía destruye vida- Entrevista con Pamela Paul. Recuperado de <https://www.yourbrainonporn.com/es/miscellaneous-resources/interesting-articles/how-porn-destroys-lives-interview-with-pamela-paul/>
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2020). (Nota de prensa). Recuperado de https://www.cac.cat/sites/default/files/2020-11/50.%20Pornografia%20internet%2010.11.20_ES_1.pdf
- Council of Europe (2011). Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (archivo PDF). Recuperado de <https://rm.coe.int/1680462543>
- Fiske, S.T., Cikara, M. y Eberhardt, J.L. (2011). From Agents to Objects: Sexist Attitudes and Neural Response to Sexualized Targets. *J Cogn Neurosci*, 23(3), 540-551.
- García Favaro, L. y De Miguel Álvarez, A. (2016). ¿Pornografía feminista, pornografía antirracista y pornografía antiglobalización? Para una crítica del proceso de pornificación cultural. *Labrys, Études Féministes/Estudos Feministas*, (29), 1-20.
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: elements of a sensibility. *European journal of cultural studies*, 10(2), 147-166.
- Herrera Moreno, M. (2014). Construcción cultural y prevención criminal publicista. Una revisión de casos conflictivos. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 16(10), 1-48.

- Herrera Moreno, M. (2020). Eróstrato en Instagram. Selfies extremos, retos virales, violencia auto-grabada y otras performances egóticas en culturas de ocio desviado. *Revista Electrónica de Criminología*, 3(3), 1-36.
- Herrera Moreno, M. (2021). Victimología cultural aplicada al análisis crítico de las representaciones sexistas en la cultura. Aspectos narrativos y visuales en la pornografía, la pornificación ambiental y otros discursos sexualmente victimógenos (Ponencia Curso de Experto en Violencia Sexual en Contextos de Paz y Conflicto Armado: Prevención, Regulación Jurídica y Rehabilitación de Víctimas).
- Malamuth, N.M. (2018). Adding fuel to the fire? Does exposure to non-consenting adult or to child pornography increase risk of sexual aggression?. *Aggression and Violent Behavior*, 41, 74-89.
- Miranda Mora, A.M. (2017). Ana de Miguel, Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección, 3ª ed., Cátedra, Madrid, 2015, 355pp. *Diánoia*, 62(78).
- Organización Mundial de la Salud (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres (archivo PDF). Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98821/WHO_RHR_12.37_spa.pdf;jsessionid=48C19B0E45449FCA4BC1F0F3E1CFDC98?sequence=1
- Quantika14 (2020). Estudio sobre la pornografía online en España. Recuperado de <https://quantika14.com/2020/07/18/estudio-sobre-la-pornografia-online-en-espana-2020/#Caracteristicas>
- Save the Children España (2020). (Des) información sexual: pornografía y adolescencia (archivo PDF). Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-09/Informe_Desinformacion_sexual-Pornografia_y_adolescencia.pdf

Sepúlveda G^a de la Torre, M.A. (2021). Víctimas de agresión sexual en ámbitos domésticos y de pareja. Niños, ancianos y personas con diversidad funcional (Ponencia Curso de Experto en Violencia Sexual en Contextos de Paz y Conflicto Armado: Prevención, Regulación Jurídica y Rehabilitación de Víctimas).

Unicef Panamá (2019). No seas estrella Unicef (video). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iAXBTkL_alM

Wright, P.J., Tokunaga, R. y Kraus, A. (2015). A Meta- Analysis of Pornography Consumption and Actual Actas of Sexual Aggression in General Population Studies. *Journal of Communication*, 66(1), 183-205.

Yar, M. (2012). Crime, media and the will-to-representation: Reconsidering relationships in the new media age. *Crime Media Culture*, 8(3), 245-260.

CAPÍTULO 7. RESILIENCIA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: FACTORES MODERADORES DEL DESARROLLO IDENTITARIO DE LESBIANAS, GAIS Y BISEXUALES VÍCTIMAS DEL BULLYING HOMOFÓBICO

Estibaliz Ceba Rodríguez
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. Introducción

Lesbianas, gays y bisexuales (LGB) forman parte de una minoría social estigmatizada, debido a que tienen que crecer y desarrollarse en una sociedad heteronormativa que, bajo el influjo de la ideología del sistema patriarcal, la masculinidad hegemónica y las formas de pensamiento binarias, ensalza la heterosexualidad como orientación sexual (OS) única, suprema y legítima. Estas personas, como refleja el *Modelo de Estrés de Minorías* (Meyer, 2003), enfrentan diversos episodios de estrés específico, distal (discriminación, rechazo, acoso, prejuicios o victimización) o proximal (homofobia interiorizada), que pueden mellar significativamente su salud y bienestar. Numerosos trabajos académicos (Garaigordobil & Larrain, 2020; Ja'nina & Longmire-Avital, 2018; Szymanski *et al.*, 2017), han corroborado la asociación entre los estresores homofóbicos y el incremento de sentimientos de angustia psicológica que puede derivar en (1) problemas sociales como la exclusión, el rechazo o la falta de apoyos, (2) problemas psicoemocionales como la aparición de sintomatología depresiva o ansiosa que, a su vez, (3) incrementan las conductas de riesgo –abuso de sustancias, tendencia suicida–, disminuyendo, en su conjunto, los niveles en materia de salud y bienestar del colectivo,. Según los teóricos, las personas LGB, en comparación con la población heterosexual, presentan más problemas físicos, mentales y relacionales a consecuencia de la influencia negativa del estrés minoritario que impiden el adecuado desarrollo de una identidad diferente a la heterosexual.

Sin embargo, aunque las experiencias homofóbicas incrementen por tres el riesgo de esta minoría a padecer trastornos psicopatológicos o dificultades en las relaciones interpersonales (Meyer, 2003), la literatura académica actual advierte que también pueden brindar una oportunidad para el crecimiento personal o para favorecer el funcionamiento psicológico positivo (Riggle *et al.*, 2017) y que los efectos de los estresores homofóbicos en la salud y el bienestar dependerán de las estrategias, recursos y aptitudes intra e interpersonales que cada individuo presente (Martxueta, 2012). En este sentido, guiados por el paradigma de la psicología positiva (Lytle *et*

al., 2014), los teóricos de la temática se han centrado en conocer algunos de los factores o elementos positivos que definen o acompañan a las personas LGB (Strizzi *et al.*, 2016), favoreciendo que se muestren emocionalmente inteligentes (Míndru & Năstasă, 2017) y resilientes (Cepa, 2021; Ja'nina & Longmire-Avital, 2018) en medios heterosexistas.

Entre los mismos, se ensalza la labor positiva en materia de salud, bienestar y satisfacción de determinados mecanismos de protección que conducen a la resiliencia; por un lado, las actitudes, valores o fortalezas de índole personal como una correcta autoestima, el locus de control, el afrontamiento positivo, la felicidad subjetiva, un estilo de vida psicosaludable, el orgullo LGB o aceptación identitaria, y, por otro, elementos comunitarios o interrelacionales como el apoyo social o familiar y sus reacciones positivas ante su orientación sexual, la pertenencia a la comunidad LGTBIQ+ o el reconocimiento de la diversidad sexual en diversas instituciones públicas (Lytle *et al.*, 2014; Riggle *et al.*, 2017). Recientemente, Míndru & Năstasă (2017) han agregado a través de un estudio comparativo entre 60 personas LGB y 60 heterosexuales la inteligencia emocional (IE), pues quienes presentan niveles altos en IE, son capaces de aceptar mejor su orientación sexual LGB, lo que les lleva a desarrollar una identidad sexual mejor definida. Y Strizzi *et al.* (2016), al mismo tiempo que advierten de la escasez de literatura acerca de este tema en el contexto español, subrayan que las personas que creen que la identidad LGB tiene diversos aspectos positivos y cuentan con fuentes de apoyo heterogéneas (comunidad LGB, apoyo familiar, etc.), son más propensas al crecimiento y desarrollo psico-saludable en entornos heteronormativos.

Por lo que, podría hipotetizarse que las personas LGB que identifican, comprenden, gestionan y equilibran mejor sus estados afectivos, son capaces de desarrollar diversas aptitudes que les permiten afrontar de manera positiva las experiencias heterosexistas, disminuyendo su influjo negativo y postulándose como un recurso valioso para hacer frente a las dificultades que acompañan a la integración de la Identidad LGB.

Para comprobar dicho supuesto y con motivo de seguir ampliando la línea de estudio que trata de identificar, conocer y definir aquellos factores que influyen positivamente en el crecimiento y desarrollo personal e identitario de la población LGB, se ha diseñado un estudio cuyo objetivo

principal es estudiar el papel protector que la resiliencia y la inteligencia emocional pueden ejercer sobre el desarrollo personal e identitario de estudiantes LGB.

2. Metodología: diseño y participantes

En esta investigación han participado 92 jóvenes LGB, 34 hombres y 58 mujeres, cuya edad media ronda los 24 años. Concretamente, 30 gais, 31 lesbianas y 31 bisexuales, quienes fueron contactados por medio de una remisión en cadena.

2.1. Variables e instrumentos

Estas personas, tuvieron que rellenar un cuestionario (Likert 1-5) elaborado ad hoc para el estudio a través de Google Forms en el que, además de preguntas sociodemográficas, se incluyeron las siguientes escalas:

2.1.1. Resiliencia

Escala RS-14 (14 ítems), evalúa el grado de resiliencia individual, concebida como un rasgo personal que predispone al afrontamiento positivo de los avatares de la vida – $\alpha= 0.79$ - (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014).

2.1.2. Inteligencia Emocional

Escala TMMS-24 (24 ítems), profundiza en tres sub-factores: (a) atención prestada a las emociones, (2) claridad con la que se identifican y entienden los estados afectivos, y (c) capacidad para regular o controlar las emociones negativas y favorecer las positivas – $\alpha= 0.90$, 0.90 y 0.86 respectivamente- (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

2.1.3. Identidad LGB

Escala EDOS-LGB (13 ítems), evalúa dos dimensiones de la Identidad LGB: Integración (5 ítems) e Incertidumbre (8 ítems) – $\alpha= 0.91$ y 0.88- (Vincés-Guillén, 2016).

2.1.4. Acoso Escolar

Para conocer si habían sido víctimas de acoso escolar se formuló una única cuestión: “¿Ha sido víctima del bullying homofóbico lo largo de su etapa educativa?”

3. Resultados

3.1. Niveles de desarrollo y relación entre las variables

Lós índices de consistencia interna que se observan en la Tabla 1 evidencian adecuadas propiedades psicométricas para las escalas utilizadas. Los estadísticos descriptivos permiten visualizar la prevalencia de las puntuaciones de atención ($M= 31,04$) sobre las de claridad ($M= 26,68$) y reparación ($M= 26,60$), así como puntuaciones moderadas en el resto de variables objeto de estudio.

Tabla 1.

Medias, Desviaciones Típicas, Rangos y Fiabilidad de las variables

	Media	SD	Mín.	Máx.	α
Atención	31,04	4,96	8	40	.88
Claridad	26,68	5,42	8	40	.86
Reparación	26,60	6,37	8	40	.88
Resiliencia	46,51	13,26	14	70	.87
Incertidumbre	22,20	8,50	8	40	.89
Aceptación	16,39	4,93	5	25	.86

Nota. N= 92 para todos los análisis.

El análisis de las relaciones entre las variables indica que quienes atienden, identifican, comprenden y gestionan de mejor forma sus estados afectivos, suelen presentar una mejor capacidad de resiliencia ($r= .554^{**}$ con claridad y $r= .653^{**}$ con reparación) que, probablemente, les lleve al enfrentamiento positivo de las adversidades homofóbicas y, con ello, a la integración de su identidad LGB, ya que la aceptación identitaria se relaciona positiva y significativamente con la claridad ($r= .439^{**}$), la reparación ($r= .542^{**}$) y la resiliencia ($r= .674^{**}$). No obstante, parece ser que no atender adecuadamente los estados afectivos incrementa los niveles de incertidumbre y preocupación en el proceso de desarrollo identitario ($r= .366^{**}$).

Asimismo, se puede apreciar que la Edad es un factor que favorece, en cierta medida, el desarrollo psicoemocional de las personas participantes, pues las capacidades para percibir con claridad las emociones ($r = .374^{**}$) y regular ($r = .393^{**}$) los sentimientos o emociones, incluso, la que permite hacer frente a los eventos adversos –la resiliencia- ($r = .674^{**}$) incrementan con el paso del tiempo. Además, con respecto a la Identidad LGB, ha resultado llamativo que según aumenta la edad, el nivel incertidumbre también va creciendo ($r = .360^{**}$) (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Correlaciones entre IE, Resiliencia, Identidad LGB y Edad.

	ATE	CLA	REP	RSI	INCE	ACEP	Edad
ATE							
CLA	,030						
REP	-,022	,671 ^{**}					
RSI	-,027	,554 ^{**}	,653 ^{**}				
INCE	,366 ^{**}	-,491 ^{**}	-,558 ^{**}	-,506 ^{**}			
ACEP	-,116	,439 ^{**}	,542 ^{**}	,674 ^{**}	-,435 ^{**}		
Edad	-,064	,374 ^{**}	,393 ^{**}	,300 ^{**}	,360 ^{**}	,085	

^{**} $p < 0, 01$.

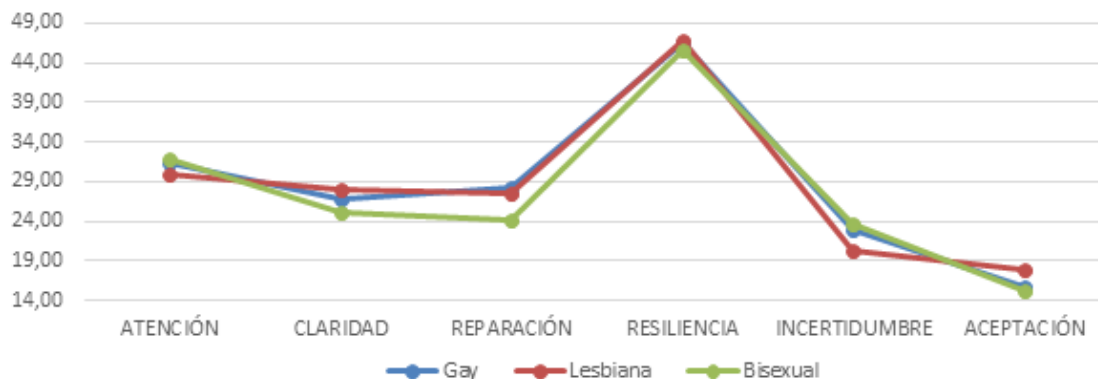
Nota. ATE= Atención; CLA= Claridad; REP= Reparación; RSI= Resiliencia; INCE= Incertidumbre; ACEP= Aceptación.

3.2. Diferencias por Orientación Sexual

Con el fin de comprobar si existían diferencias en las variables objeto de estudio en función de la Orientación Sexual, se realizó una comparación de medias, la cual se puede visualizar en la Figura 1. Como se aprecia, son las personas bisexuales las que peores puntuaciones presentan tanto en IE como en resiliencia; no obstante, parecen ser las que mayor incertidumbre presentan con respecto a su orientación sexual. A su vez, se constata que son las mujeres lesbianas las que parecen, en términos generales, tener sus emociones más claras y, con ello, presentan mejores resultados en resiliencia y aceptación identitaria.

Figura 1.

Diferencias en las variables estudiadas por razón de orientación sexual

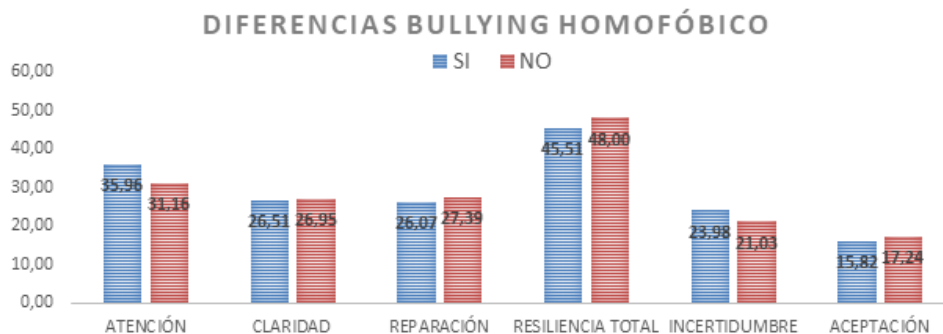


3.2. Diferencias en IE, resiliencia e Identidad LGB entre las personas que han sufrido acoso escolar y las que no

Para conocer la influencia específica que el acoso escolar podría tener en los elementos estudiados, se efectuó una comparación de medias entre las personas que habían manifestado ser víctimas del acoso escolar y las que no, la cual se puede apreciar en la Figura 2. Los resultados constatan que los individuos que han sido acosados en algún momento de su etapa educativa presentan niveles más bajos en IE, en tanto que dedican demasiada atención a sus estados afectivos, pero carecen de aptitudes para identificarlos con claridad y equilibrarlos en comparación con quienes no han sido acosados. Además, su capacidad para hacer frente a los eventos adversos también es inferior. Sin embargo, muestran mayor incertidumbre o preocupación con respecto a su identidad LGB.

Figura 2.

Diferencias en IE, Resiliencia e Identidad en víctimas de bullying homofóbico.



Nota: se muestran las diferencias entre quienes han sufrido acoso escolar y quienes no.

4. Discusión y/o conclusiones

Este estudio, aunque es consciente de la existencia de personas LGB que, a consecuencia del heterosexismo, muestran resultados a nivel psicosocioemocional más bajos (Meyer, 2003; Riggle *et al.*, 2017), trata de demostrar que existen individuos emocionalmente inteligentes y resilientes cuyos pensamientos, conductas y aptitudes son un recurso muy valioso para el crecimiento personal y el desarrollo identitario.

Los resultados han confirmado la relación positiva entre el grado de desarrollo de la IE, la resiliencia, y la Identidad LGB. Aquellas personas que atienden, identifican y regulan sus estados anímicos de manera más adecuada, parecen contar con más recursos para enfrentar los avatares homofóbicos, lo que les lleva a adaptarse positivamente al proceso de aceptación y desarrollo que conduce a la formación de la identidad sexual. Es decir, las capacidades de IE y resiliencia podrían disminuir el impacto negativo de los prejuicios o la discriminación y favorecer el desarrollo de una identidad sexual más definida. Es probable que, de acuerdo con Hatzenbuehler *et al.* (2009), la respuesta emocional se asocie a diferentes estrategias de afrontamiento que, en su conjunto, median la relación entre las experiencias de discriminación y los resultados psicológicos e identitarios de la población LGB. Los estudios venideros, en esta línea, deberían seguir ampliando la información en torno a los elementos vinculados a la psicología positiva que contribuyen a mejorar las vidas de la población LGB, tanto a través del estudio específico de factores asociados a la IE y la resiliencia que favorecen el desarrollo de la identidad LGB como incluyendo dichos elementos en modelos mediacionales que examinen la relación entre el estrés minoritario y el desarrollo psicológico saludable.

A su vez, sería interesante que tuviesen en cuenta la trascendencia del factor edad en dicho proceso. En este estudio, se advierte que la experiencia vital brinda estrategias y conocimientos necesarios que contribuyen al desarrollo psicoemocional de las personas; sin embargo, parecen ser las iniciativas, actitudes y pensamientos contemporáneos a favor de la igualdad de derechos y la no discriminación los que, probablemente, llevan a las personas participantes más jóvenes a aceptar e integrar de mejor forma su identidad LGB.

Asimismo, se ha encontrado que el rechazo, la discriminación y la victimización por razón de orientación sexual siguen siendo una problemática real en las distintas esferas de la sociedad que se acentúa en el ámbito educativo (Larrain & Garaigordobil, 2020). Las personas que sufren bullying homofóbico muestran niveles psicoemocionales más bajos que repercuten en la forma en la que perciben la información de su entorno, incrementando su nivel de incertidumbre identitaria y, por ende, postulándose como una barrera sustantiva en el proceso de aceptación de su orientación sexual no normativa. Además, la discriminación por razón de orientación sexual no afecta de igual manera a los individuos LGB. Concretamente, en consonancia con los trabajos que han señalado que las personas bisexuales presenten más riesgo que lesbianas y gays a padecer trastornos psicológicos, comportamientos de riesgo o situaciones de adversidad (Rogers *et al.*, 2017), en este estudio participantes bisexuales muestran niveles de resiliencia e IE ligeramente más bajos e, inversamente, mayor incertidumbre y preocupación. Una explicación a estos resultados podría ser que estas personas no sólo enfrentan diariamente experiencias homofóbicas, sino que también un tipo de discriminación específica conocida como bifobia que comprende el estigma y la discriminación no sólo por parte de la comunidad heterosexual sino también de la homosexual.

Se necesita más investigación, con muestras más amplias y heterogéneas, que confirme los hallazgos realizados, al mismo tiempo que centre su atención en extraer claves o estrategias que posibiliten una adecuada respuesta a la diversidad sexual en la escuela, en tanto que se trata de uno de los espacios de la sociedad en los que esta problemática se acentúa. Como indica Cepa (2021), el sistema educativo debería ofrecer una educación más inclusiva que responda a las necesidades específicas de las minorías sexuales, no sólo ajustando las políticas educativas y reforzando las declaraciones antibullying, sino también incluyendo el contenido LGTB en los planes de estudio, en la formación del personal educativo y, sobre todo, trabajando y desarrollando las fortalezas y virtudes personales, las cuales se postulan hoy en día como un recurso muy valioso frente a la discriminación específica que la población LGTB percibe en su cotidianidad.

Referencias bibliográficas

- Cepa, E. (2021). Educación y Diversidad: El modelo de Inclusión Educativa como herramienta para prevenir y responder al acoso homofóbico en los centros escolares. En T. Sola-Martínez *et al.*, (Eds.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 1398-1410). Dykinson, S. L.
- 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.
- Garaigordobil, M. G., Larrain, E. L., Garaigordobil, M., y Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 28(1).
- Hatzenbuehler, M. L. (2009). How does sexual minority stigma “get under the skin”? A psychological mediation framework. *Psychological Bulletin*, 135(5), 707-730. <https://doi.org/10.1037/a001644>
- Ja'nina, J. y Longmire-Avital, B. (2018). Resilience and depression: The roles of racial identity, sexual identity, and social support on well-being for Black LGB emerging adults. *Journal of Black Sexuality and Relationships*, 4(4), 1-15.
- Larrain, E. y Garaigordobil, M. (2020). El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153.
- Lytle, M. C., Vaughan, M. D., Rodriguez, E. M., & Shmerler, D. L. (2014). Working with LGBT individuals: Incorporating positive psychology into training and practice. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(4), 335-347.
- Martxueta, A. (2012). *Claves para atender a la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.

- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697.
- Mîndru, M. A. y Năstasă, L. E. (2017). The Relation between Emotional Intelligence, Sexual Identity and Sexual Orientation. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII, Social Sciences and Law*, 10(2), 155-164.
- Riggle, E. D., Rostosky, S. S., Black, W. W., y Rosenkrantz, D. E. (2017). Outness, concealment, and authenticity: Associations with LGB individuals' psychological distress and well-being. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(1), 54-62.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de resiliencia 14 ítems (RS-14): propiedades psicométricas de la versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(40), 103-113.
- Strizzi, J., Fernández-Agis, I., Patrón-Carreño, T. y Alarcón-Rodríguez, R. (2016). Positive Aspects of Being Lesbian, Gay or Bisexual in Spain: an Exploratory Study. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 6(257), 2161-0487.
- Szymanski, D. M., Mikorski, R., & Carretta, R. F. (2017). Heterosexism and LGB positive identity: Roles of coping and personal growth initiative. *The Counseling Psychologist*, 45(2), 294-319.
- Vinces-Guillén, J. M. (2016). *Adaptación de la escala de identidad para lesbianas, gays y bisexuales (LGBIS) en un grupo de lesbianas, gays y bisexuales del Perú* [Tesis doctoral]. Universidad de Perú.

CAPÍTULO 8. MODELOS DE FEMINIDAD EN LAS ESCUELAS RURALES DEL PRIMER FRANQUISMO

Gaetano Antonio Vigna
Universidad de Valladolid

1. Introducción

Mirar lo que ocurre en las aulas escolares de la España del primer Franquismo significa contemplar uno de los pocos espacios públicos a los que las mujeres, como maestras y alumnas, tuvieron acceso. Porque, hasta bien entrados los años setenta, las mujeres españolas fueron condenadas a vivir en una sociedad de marcado acento sexista que las quería amansada frente a las instancias del patriarcado. Y, en efecto, si excluimos la breve experiencia republicana, la teoría de las esferas separadas —que el franquismo heredó del Antiguo Régimen y ensalzó en el suyo— siguió surtiendo sus invalidantes efectos en la vida de la mujer. Durante esos largos años, la casa y el convento se convertirán en los espacios más deseables para el sexo femenino. Aun con un espectro de concesiones cada vez más amplio ya desde los años del desarrollismo, esa situación se mantendrá prácticamente inalterada hasta la promulgación de la Constitución en 1978, momento en que se reconoce la igualdad jurídica entre las mujeres y los hombres.

Ahora bien, en las limitaciones del discurso hegemónico de género de la España de la centuria pasada, la escuela será uno de los pocos territorios de colonización femenina. Se trata de una generalización que, por cierto, no puede dejar a un lado los influjos económicos, sociales y culturales que, en la polarización campo-ciudad, revelaban su peso más determinante. Oculada concesión del patriarcado, el acceso de la mujer a la instrucción fue, cuando no obstaculizado por cuestiones de dinero y de moral utilitarista, por lo menos aceptado legalmente. Baluarte de este otorgamiento será, en 1857, la Ley Moyano que establecía la obligatoriedad de escolarizar a las niñas desde la edad de seis años hasta la de nueve, en las escuelas públicas o en sus casas. Ya en 1945 la escolarización obligatoria se ampliará hasta los quince años. Empero, se trata, y en esto insistimos, de una permisividad imbuida de las posturas más tradicionales. Así, para las niñas de las familias más acomodadas contemplaba la idea de una educación doméstica. Las que, al contrario, pertenecían a una capa social más desfavorecida podían recibir las enseñanzas obligatorias en la escuela pública. A ambas se les reservaban los conocimientos más elementales

en menor grado y contenido a los del hombre. Cabe decir que, este modelo decimonónico, con unas ligeras variaciones adecuadas a los tiempos, sobrevivirá en la sociedad española de la primera mitad de 1900. Tal es así que las palabras del historiador Señán y Alonso, cristalizadas en una contribución de 1882 —“leer, escribir, calcular y coser, esto es lo que las niñas deben aprender sin aparato alguno y, por decirlo así, en familia” (cit. en Ballarin Domingo, 1989, p. 258)—, no difieren mucho de las alegadas, sesenta y un años después, por el famoso pedagogo franquista Adolfo Maíllo: “se impone una vuelta a la sana tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre y no la ‘intelectual’ pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la Ciencia” (1943, p. 93).

Con todas esas constataciones que acabamos de aportar, es fácil ver cómo los códigos de género impuestos monopolizarán durante largo tiempo los contenidos educativos reservados al sexo femenino. En las aulas escolares, las alumnas se verán sometidas a la legitimación del discurso patriarcal por parte de sus educadoras (Cortina y San Román, 2006). Estas últimas, la mayoría de extracción pequeñoburguesa, se habían formado en las Escuelas normales del territorio peninsular basadas en la diferencia curricular. Así, se las educaba a un conocimiento elemental de las materias instrumentales, en favor de las de labores y religión. De ahí, esa general perpetuación de las desigualdades de género a la hora de ejercer la profesión. Y claro, aunque muchas de las matriculadas lograron sacarse el título de maestra, no todas accedieron al ejercicio directo. De hecho, para ellas, los estudios fueron un simple complemento en su futura ocupación de esposas y de madres (Escolano Benito, 1982, p. 66). Pero, las que sí se dedicarán al posterior ejercicio docente, inaugurando esa conocida etapa de feminización de la enseñanza (Cortada Andreu, 2000: 35), lo hicieron ciertas de recibir un sueldo sin enfrentarse a la fuerte presión social. Y esto porque, tras superar el escollo decimonónico del modelo de maestro paternal, el trabajo de educadora se consideró como una prolongación de las estereotipadas funciones femeninas (Scanlon, 1986, p. 64). Cuando el asentamiento del franquismo determinará esa vuelta hacia el viejo sistema de valores tradicionales, erradicando las reformas republicanas, se volvió a imponer una educación construida sobre las expectativas de género: “una educación en la que prime la sensibilidad sobre el intelecto, la intuición sobre la racionalidad, la práctica sobre la teoría” (Agulló Díaz, 1999, p. 245).

A partir de estas premisas, en la presente contribución estudiaremos los modelos de feminidad que sobresalen en los espacios educativos del siglo pasado. Y más concretamente, observaremos el vivir de alumnas y maestras de las escuelas rurales. En estos destinos de exacerbado tradicionalismo y recursos limitados, las egresadas desarrollarán su primera labor docente, educando a las niñas de las familias más pobres. El manantial del que nos serviremos para ilustrar esa relación toda en femenino será la literatura. Lo haremos de la mano de dos escritoras que ejercieron la profesión docente y cuyos textos reivindican dicha dedicación. Citándolos por fecha de publicación, hacemos referencia a *Mari-Sol. Maestra rural* (1944), de Josefina Álvarez de Cánovas y a *Diario de una maestría rural* (1955), de Julia G. y Fernández-Castañón. Los dos textos nos devuelven una galería de personajes femeninos que refleja lo socialmente impuesto y aceptado. Al hilo de la lectura de esas obras y de su comparación, en la reiteración de escenas y argumentos que llenan sus páginas, es posible observar luces y sombras del vivir cotidiano de las mujeres, maestras y alumnas, en una sociedad que idealizó sus conductas y encauzó sus destinos.

2. Mujeres cariátides en *Mari-Sol. Maestra rural*

Publicada con licencia eclesiástica y tras el *nihil obstat* del censor en 1944, este libro de la asturiana Álvarez de Cánovas es la tercera entrega de una serie protagonizada por Mari-Sol. La obra, que es posible adscribir al género de novela autobiográfica de colegios, forma parte de un conjunto narrativo dirigido a un público de mujeres cuya edad aparece comprendida entre la infancia y el final de la adolescencia —“lectorcita que me lees y que ahora cursas tus últimos años escolares o tus primeros en el Instituto o en la Normal” (p. 10)—. El texto se inserta en una colección formada por cuatro novelas que empieza con *Mari-Sol. Pequeñita* (1942), sigue con *Mari-Sol. Colegiala* (1942) y, tras la tercera parte que atendemos, acaba con *Mari-Sol. Inspectora* (1948). En ellas, su autora retrata la transición de Mari-Sol de la niñez a la vida adulta. Así las cosas, estamos frente a un *Bildungsroman* en el que, a partir del relato de la vida de su protagonista, se ofrecen modelos de la más deseable conducta femenina elaborada desde la óptica patriarcal propia del primer franquismo. El discurso narrativo aparece, entonces, imbuido de la doctrina oficial y, en este sentido, “lastrado por la censura y la moralina” (Huguet, 2013, p. 28). Además de las alusiones al tiempo histórico, destacan en la narración las peripecias de la protagonista durante el ejercicio de la profesión docente y la relación que esta establece con sus

alumnas, educadas a partir de una pedagogía contagiada por el nacionalcatolicismo. La conjunción de estos elementos busca ofrecer modelos de comportamientos adecuados para el recto proceder de la mujer.

Sobre un telón de fondo realista —y, al respecto, considérese cómo esa representación fiel de la realidad permitía ensalzar los patrones de conducta a imitar (Tena Fernández *et al.*, 2016, pp. 75-76)—, Álvarez de Cánovas hace ficción de su experiencia como maestra rural en Villanueva de Jamuz, “un pueblo perdido en la inmensa llanura castellana” (p. 25). Este marco geográfico vital de la escritora se convierte en el topónimo principal de la narración. Villanueva de Jamuz es en el texto un verdadero signo polifuncional. De hecho, además de desempeñar su mera función estructural para la narración, adquiere cierto valor semántico. En ese sentido, cuando aparecen, las descripciones del espacio dejan vislumbrar los efectos idílicos de la vida aldeana en la psicología de sus habitantes. A partir de este emplazamiento, no nos parece tan descabellado pensar que la ofrenda autoral de una ética conductual se constituye en torno a la exaltación de lo rural. Recordemos que, sobre todo en los primeros años del franquismo, se “entendía lo urbano y lo moderno como elemento perturbador de las esencias patrias” (Hernández Díaz, 2000, p. 125). Álvarez de Cánovas presenta, entonces, esa aversión de la modernidad que fue propia de la España de la posguerra. Así lo demuestra, en diferentes puntos del texto, la inclusión de juicios de valores negativos sobre la ciudad, a los que se contraponen la tan importante labor de educación y adoctrinamiento en los contextos rurales. Este planteamiento se ve reforzado por la inclusión en la novela de algunos pasajes de la obra de Serrano de Haro, *La escuela rural*, publicada en 1941 y de gran difusión en esos años, que Mari-Sol lee en sus tardes libres. De tal modo, la autora se hace eco de un debate muy vivo en los primeros años del régimen, es decir la necesaria mejora del sistema educativo en pueblos y aldeas, mostrando cómo el recto proceder de un buen maestro puede guarecer los males de una España eminentemente rural. A estas alturas, tan solo queremos traer a colación las palabras de la ya citada obra de Serrano de Haro —“cuantos piensen en la Patria y amen su grandeza han de preocuparse de la escuela rural” (Serrano de Haro, 1941, p. 23)— y entrelazarlas con las de Álvarez de Cánovas que, en el texto introductorio a la obra, señala:

¡Cuánto bien y cuánto mal puede hacer una Maestra en un pueblo!... Puede hacer tanto bien, que ahora mismo España estaría salvada si en cada aldea perdida, en cada pueblecillo rural, cayese una Maestra como

Mari-Sol; primorosa, modesta, recatada, con la suprema elegancia de la suprema sencillez, con el alma llena de sol y de la luz de la cultura auténtica y el corazón vibrante de amor a Dios y a España, consciente de que si ella «vive» estos dos amores las almas que se le confían lo vivirán también y el día en que todos en España los vivan, esta querida Patria nuestra estará restaurada en Cristo y su imperio espiritual alumbrará al mundo con potente luz. (pp. 9-10).

El cotejo deja bien visible el consabido proyecto dictatorial de conversión del maestro en piedra angular para la transmisión de sus valores religiosos y patrióticos. En esa línea es posible enmarcar la asimilación de la enseñanza a un apostolado, una misión a la que entregarse por espíritu vocacional. Y claro, para el sexo femenino dicho cometido requiere la plena aceptación del patriarcado, con la salvaguarda y la difusión de la ideología sexista en el marco escolar.

La obra de Álvarez de Cánovas nos ofrece un modelo de mujer cuyo activismo aparece aplacado por los límites de la moral impuesta. Aprovecha esta la sección introductoria para bosquejar, ya desde los comienzos, un retrato anímico de su personaje principal. Recuérdese, al respecto, el tríptico de adjetivos encadenados por asíndeton con que se resumen las cualidades de Mari-Sol. Es primorosa, modesta, recatada. Especialmente recurrente y casi obsesiva dentro de la obra es la puesta en escena de dichos atributos femeninos. En torno a ellos se erige el bienaventurado destino de Mari-Sol y de aquellas mujeres que seguirán su ejemplo, quemando su vida “en el servicio de una empresa grande” (p. 38). El narrador la presenta como una “rosa espléndida, mística y primorosa del jardín de España” (p. 11), de “carita preciosa” (p. 18), cuyo corazón es un “pajarillo prisionero” (p. 18), religiosa, proclive a las lágrimas y, aun así, firme. Una gran proyección metafórica conlleva la asimilación de su persona con la cariátide, simbolizando en la firmeza de su función el rol que se le ha reservado en la sociedad: “mujeres capaces de soportar airoosamente el peso del hogar, que es, a la larga, sostener el peso de la patria” (p. 17). De esta manera, se nos dibuja un prototipo de mujer que resume el modelo demandado por Franco y el requerido por Pilar Primo de Rivera, explícito en el lema de la Sección Femenina: “criar muchos hijos fuertes y sanos para Dios, España y la Falange” (cit. en Otero, 2004, p. 115). Mari-Sol, tras visitar una escuela de suburbios y ver las condiciones en las que versan las niñas, siente nacer su verdadera vocación. En una realidad impregnada de patriotismo y religiosidad, quiere ser Inspectora de Primera Enseñanza y “tener una zona abrasada en las que todas las niñas de todas las Escuelas vibren de amor a Dios y a España” (pp. 16-17). Para llegar a ello, tal y como exige la normativa en ese momento, habrá de trabajar como maestra durante un periodo de tres años.

Así, una mañana, al regresar de la iglesia, recibe su nombramiento como maestra propietaria de Villanueva de Jamuz. Pero, la felicidad experimentada aparece ofuscada de inmediato por la desazón de traspasar el umbral doméstico, de abandonar a sus seres queridos: “Señor, ¿tengo yo derecho a obrar «así»?... ¿No soy demasiado cruel con los míos?” (p. 20). Arrodillada delante del Niño Jesús a quien encomienda sus dudas, Mari-Sol percibe el plácet divino y ya no puede sustraerse a su llamada¹². El patetismo de la escena se revela útil para enmarcar el carácter subalterno de su futuro obrar, a la vez que presenta una pedagogía en la que prevalecen los preceptos de la religión. Tal es así que, antes de emprender en compañía de su padre el prototípico viaje hacia la zona rural a la que ha sido destinada, Mari-Sol organiza la pequeña biblioteca que llevará consigo y que la guiará en esta nueva etapa de su vida. Además del *Quijote*, figuran un Misal, los cuatro Evangelios, el *Contemptus mundi* de Tomás de Kempis, *El Criterio* de Balmes, *El maestro mirando hacia dentro* de Andrés Manjón, la ya citada *Escuela rural* de Serrano de Haro, *Simiente de apostolado* de la señorita Segovia, *Cada maestrillo* de Siurot y, finalmente, *Vocación pedagógica de San Juan Bosco* de Fernando Maccono. Como se observa, la pedagogía científica ya no tiene cabida en el sistema escolar de la Nueva España y es la Iglesia con su didáctica del sometimiento religioso la que detiene el control total del ámbito educativo. Y, en efecto, como ya señalaba Mayordomo (1999, p. 13), el primer acuerdo de España con la Santa Sede de 7 de junio de 1941 establecía entre sus puntos la conformidad de las enseñanzas con la doctrina católica. En armonía con ese discurso, “lo primero que Mari-Sol enseñó a sus niñas fue a saludar a María con las palabras del Ángel” (p. 70). Pero esto sucede más adelante. De hecho, al llegar a Villanueva de Jamuz, Mari-Sol se entera de que no hay un sitio destinado a la enseñanza, pues tras la muerte de la maestra anterior que “‘ponía’ escuela en su casa (...) las hijas no quieren alquilar el local” (p. 36).

La risibilidad de este primer impedimento relatado es de por sí prueba de uno de los problemas que el franquismo heredaría tras la toma del poder, es decir el total desinterés gubernativo por la educación en las zonas rurales (Hernández Díaz, 2000; Ruiz Rodrigo, 1997). Pero, en una sociedad mayoritariamente agropecuaria que Franco abogaba por adoctrinar y en esa exaltación de la ruralidad que veníamos comentando, el estado en el que se halla la red escolar en pueblos y

¹² “«Señor, ya soy Maestra; enséñame Tú a llevar dignamente el dulce nombre que Tú llevaste en la tierra. ¡Maestro! ¡Sé mi Maestro!»” (p. 18).

aldeas se convierte en un tema de primer orden. Así, frente a la situación de estrechez económica en la que versa el país, se puso hincapié en la figura del buen maestro que, alineado con las instancias del régimen, entendiera la importancia de su cometido vocacional y que, ante el inevitable desencanto por las míseras condiciones de las zonas rurales, siguiese en el cumplimiento de su profesión (Almendros, 1934). Como es de esperarse, Mari-Sol reúne estas características, aunque en su caso amoldadas a los códigos de género imperantes. De ahí que su firmeza a la hora de obtener un local para su escuela no puede eludir la ostensión de sonrisas y lágrimas. Y cuando, finalmente, le conceden un espacio donde ejercer la profesión, gracias a sus virtudes femeninas logra convertirlo en una escuela “no sólo bonita, sino hasta casi comfortable” (p. 62), en la que sobresalen los símbolos religiosos y patrios: “un crucifijo precioso, una copia de la Inmaculada del Murillo, el retrato del Caudillo y de José Antonio” (p. 62). Dentro de una atmósfera tan ideologizada, el narrador no tarda en presentar la escuela como jardín de azucenas y palomarcito de Dios, concentrando en el simbolismo de estos dos elementos el encorsetamiento de la mujer en un sistema de valores excluyentes por razón de su sexo.

La necesidad de una idealización de las conductas, de su encauzamiento hacia un patrón común socialmente aceptado, se refleja también en la descripción de las alumnas, “sesenta niñas analfabetas” (p. 71), “claras y serenas como la meseta castellana” (p. 77). El narrador no profundiza en su psicología y los pocos detalles que conocemos de sus vidas aparecen dirigidos a ensalzar la figura de su educadora. Tómese, como ejemplo concreto, el caso de la orfandad de Quica con la que se saca a relucir la actitud maternal de Mari-Sol. Así, en un anonimato propio de las expectativas de género, se produce un proceso de deconstrucción identitaria individual, en favor de una deseada identidad grupal en la que las niñas han de reconocerse. No ha de extrañar dicha tendencia, sobre todo si consideramos que esa idea de mujer-adorno es difundida con cierta radicalización por la propaganda de la época. Para el caso que nos ocupa, baste solo con recordar esa aspiración a la indiferenciación que se pregonaba en *Consigna*, la conocida revista de la Sección Femenina dirigida a las maestras: “perderse a sí misma en el anonimato” (cit. en Rodríguez Martínez, 2017, p. 140). Queda clara así la representación aglutinadora de las educandas en el texto. Con el fin de reseñar los valores que ya desde la infancia han de acompañarlas, el narrador se sirve de un simbolismo animal que ensalza los aspectos morales. Las niñas son “dulces corderitas” (p. 106), “palomitas” (p. 71) o bien “golondrinitas del señor”

(p. 75). Salta a la vista también el símil que las asemeja a unas “estatuillas” (p. 69), esculpidas, modeladas o elaboradas desde las expectativas de género, pasivas en su fijeza, detentoras de una identidad estática. Como señalábamos anteriormente, ninguna niña sobresale entre las demás y todas desarrollan una actitud emuladora, cautivadas por la pedagogía de Mari-Sol.

Merece la pena detenernos en los detalles autorales acerca de la práctica educativa de Mari-Sol que da vida a una escuela “encendida de amores divinos (...) encendida en amores patrióticos; la escuela en la que cada acto quiere ser un canto de amor a Dios y a España” (p. 101). Al exponer los parámetros generales de este modelo educativo se evidencian claramente dos vertientes. Frente al polemizado modelo pedagógico urbano como referente único en la realidad escolar peninsular (Hernández Díaz, 2000, p. 116), la primera subraya la necesidad de la progresiva imposición de una educación de corte rural y cuyos recursos fundamentales son la naturaleza y la vida aldeana, con sus costumbres y sus tradiciones. Muy bien pronto, nos informa el narrador, Mari-Sol se da cuenta de que, para llegar a las almas de las niñas y a la de los aldeanos, tendrá que empaparse de lo rural. Entonces, pide que le envíen “por correo urgente un buen tratado de agricultura” (p. 48). De esta manera, no solo es capaz de instruir a sus niñas a través de conocimientos útiles para su vida en la aldea, sino sobre todo a mejorar la vida de los campesinos. Tal es así que, al final de la novela, el narrador destaca su cometido social:

El pueblo entero se había ido transformando poco a poco. La influencia de Mari-Sol había llegado hasta los métodos de cultivo. El arado romano y el clásico trillo habían sido sustituidos por potentes máquinas aradoras, segadoras y trilladoras. El pueblo entero adoraba a la señorita, que era la madre y la consejera de todos (p. 155).

En línea con los preceptos del nacionalcatolicismo, la segunda vertiente se caracteriza por la transmisión de ese propugnado ideal de feminidad, todo en detrimento de las asignaturas funcionales. En efecto, son escasas las referencias a las horas dedicadas a la alfabetización. Cuando las hay, se resalta su ejecución a partir de textos religiosos y de otros que enfatizan lo rural. Al respecto, abundan las menciones a la poesía campesina de Gabriel y Galán. Asimismo, el estudio del álgebra se limita a “un cuarto de hora de cálculo mental, seguido de sencillos problemas de la vida cotidiana” (p. 80). Al contrario, adquiere preminencia en el texto la llamada lección sorpresa, con la que Mari-Sol, siguiendo el ejemplo de Jesús, proporciona conocimientos morales y religiosos a través de la forma parabólica. A estas actividades se unen las indefectibles

clases de costura y las enseñanzas de virtudes y modales que las niñas del franquismo tienen que interiorizar para ser perfectas esposas y madres de éxito. Es más, educadas para ser dignas ciudadanas de España, se las forma con conocimientos patrióticos y prácticas que han de acrecentar su amor por la patria. En este contexto enmarcamos el izar bandera antes de empezar las clases, pero también las lecciones de “Geografía del heroísmo” (p. 147) que tanta conmoción provocan en las niñas, con relatos acerca de la vida de hombres ilustres como “el general Moscardó (...) [y] de Calvo Sotelo, protomártir de nuestra Cruzada” (p. 147).

3. *Diario de una maestra rural* o De la compasión ante tan noble oficio

En 1955 se publica *Diario de una maestra rural*. En esta novela, la asturiana Julia G. y Fernández-Castañón, que empezó a ejercer la profesión docente a partir de 1921, ficcionaliza su vida profesional y confecciona un texto “dirigido a todas las Maestras rurales de nuestra Patria” (p. 10). A ellas ofrenda una obra con función moralizadora y doctrinal en la que la ficción narrativa será útil para “mantener encendida la llama del apostolado” (p. 9) en un medio tan hostil como el rural. Así las cosas, la elección de adscribir la obra al género intimista del diario podría responder a la voluntad autoral de sustraer de la mera ficción esa parte de material narrativo destinado a reflejar las condiciones sociales y económicas en las que se mueven los personajes. Y, en ese sentido, el uso de la primera persona del singular, que suscita “de inmediato la adhesión del lector” (Caballé, 1995, p. 23), proporciona una buena dosis de complicidad entre el destinatario de la obra y una voz narrativa que reivindica un parecido con lo real.

Tal y como señalábamos en el caso de *Mari-Sol*, Julia G. y Fernández-Castañón coincide en trasladar a su obra ese menosprecio sufrido por la escuela rural, dando cuenta de “la indiferencia que rodea a la función docente (...) en los medios rurales” (p. 38). En este clima general de estancamiento social, y en línea con la política de exaltación de lo rural durante el primer franquismo, la autora ofrece un modelo de feminidad capaz de suplir la falta de recursos de la escuela rural y de mejorarla con su recto obrar. Así las cosas, el elogio de lo rural se mezcla con ese sentimiento de “dulce conformidad” (p. 15) con que cada maestra ha de llevar a cabo su misión. Entrega y sumisión son el imperativo para el éxito. Hasta tal punto es así, que la enseñanza es presentada en términos de “penoso noviciado” (p. 104). Durante este camino de

probación, la maestra-novicia averiguará su vocación y su virtud. Ahora bien, frente al tópico del marco urbano como espacio de perdición —“yo creo que en Madrid, en cuanto sale de la escuela, el maestro se pierde en la inmensidad de la gente” (p. 113)—, el cometido educativo en pueblos y aldeas, aun arduo, adquiere más trascendencia social: “veo a mis niñas a todas horas y ejerzo sobre ellas una influencia constante” (p. 113).

La virtuosa protagonista es una joven maestra —“doña Teresina (...) me ponen el *doña* «porque tengo título»” (p. 36)— que, sirviéndose del déictico *yo*, relata su experiencia profesional en un pueblo de Asturias, “una aldeíta de sesenta vecinos” (p. 16), “con casucas bajas, pardas y con techo de pizarra” (p. 13), en la franja temporal que va desde 1947 hasta 1952. Su personaje reúne un conjunto de características positivas con las que se convierte en un modelo de imitación para las mujeres del franquismo. Este designio aparece ya en la onomástica con la que se convoca a la Santa titular de la Sección Femenina, Teresa de Jesús, ejemplo de sacrificio, austeridad y servidumbre (Peinado Rodríguez, 2016, p. 287). Doña Teresina es modesta, estoica en su misión y rebosante de una profunda fe religiosa. Su obrar, aunque propositivo, llega a ser inscrito con la idea de voluntad divina que rige el destino del hombre: “«el hombre propone y Dios dispone» (...) se ha hecho realidad una vez más” (p. 61). Ahora bien, la concentración de estas cualidades hace de ella un factor clave en la comunidad rural en la que ejerce como maestra. Su sabiduría y, por ende, sus enseñanzas se revelan sumamente útiles no solo para sus alumnas, sino también para la aldea. En palabras de los aldeanos, doña Teresina es “mansa como una corderina” (p. 40) y, asimismo, “ye tan entendía” (p. 43), cualidades estas con las que ha de ganarse *in crescendo* la aceptación y el prestigio comunitario. Así, a lo largo del libro, además de su dedicación pedagógica, se presenta su cometido social, una verdadera reseña de actuaciones que favorecerán su integración en la comunidad en la que se ha asentado. Y, en efecto, si como maestra su misión es educar a las niñas, sus conocimientos de medicina¹³ le permiten desempeñar la función de enfermera, salvando los cuerpos y las almas de los aldeanos. El coronamiento de este cometido social llega con la conversión del moribundo tío Ambrosio que, tras un pasado “de lecturas y

¹³ “Y lo más notable del caso es que tengo mis horas tan llenas, que no me queda un minuto para aburrirme. ¡Quién lo diría en una aldea de ochenta vecinos! Ahora mismo he de acudir a casa de Amor, que tiene a su madre enferma y le estoy yo poniendo una tanda de inyecciones que le ha recetado don Eduardo. Parece mentira... Esta pequeña habilidad mía, que yo ejercito encantada de prestar un servicio, me está resultando tan provechosa y tan eficaz, como medio de penetración en las familias y de captación de simpatías, que no debía haber maestra alguna sin esta preparación” (pp. 55-56).

propagandas disolventes” (p. 116), por influjo de doña Teresina acaba por abrazar la verdadera fe.

Pero, analicemos ahora el tratamiento de la profesión docente que aparece en la obra, y que adquiere matices relevantes para la representación de los modelos de feminidad en el espacio escolar. En consonancia con la Ley de 18 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, que “reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente (...) le corresponde para la educación” (B. O. del E.- Núm. 199: 386), doña Teresina equipara sus enseñanzas a una “modesta labor apostólica” (p. 121), una “mayordomía” (p. 130). Esta última metáfora es muy indicativa de la legitimación de obediencia en la que debe reposar el ejercicio de tan noble oficio. Además de criada del “único Maestro” (p. 15) digno de emulación, esta maestra quiere ser también tierra, “infatigable en su fecundidad” (p. 95). Nótese cómo, sirviéndose de la retórica religiosa con que alabanza a lo rural, el narrador insiste en esa idea de vasallaje. Así, al igual que la tierra tras la labranza, doña Teresina, ya educada al sometimiento, será ella también recurso fecundo de sometimiento, garantizando el relevo generacional del patriarcado. Y, efectivamente, sus enseñanzas en las aulas van encaminadas a la reiteración de ese propugnado modelo de feminidad: “mis niñas (...) serán, pasando los años, mujeres dignas, madres ejemplares” (pp. 197-198).

A la luz de este compromiso educativo, saltan a la vista las referencias a la impartición de conocimientos instrumentales y complementarios. Lógicamente, destaca por importancia el taller donde las niñas pueden desarrollar y poner en práctica unas habilidades estrictamente femeninas, “aprender a cortar, a manejar la máquina de punto y el telar, y a cultivar las labores a base de malla y bordado popular” (p. 101). A la repetida consideración de carácter social relacionada con estas actividades, se suma otra de naturaleza moral con la que el narrador expresa una de las preocupaciones más difundidas en estos primeros años de autarquía:

Y una pena tengo, y es que hay varias, ya con quince años, que han de salir de la Escuela y empezar a trabajar, porque sus padres lo necesitan. Tres o cuatro se van a poner a servir. ¡Qué dolor! Cuando es en casa conocida y con garantía, muy bien está... Pero las que se van a la capital, un poco al azar, ¿qué será de ellas? Tengo que idear algo que las recoja al salir de la Escuela y que las prepare para ganar la vida. (p. 98).

Se insinúan, de esta manera, los peligros a los que se enfrentaban las chicas del campo que, a partir de los años cincuenta, protagonizaron el éxodo a las ciudades (García-Nieto París, 1993, p.

667). Aquí, las que trabajaban como domésticas en las casas de las familias más acomodadas, se enfrentaban a las posibles insinuaciones de sus amos, poniendo a riesgo su valor máspreciado, la virginidad. El taller rural, al contrario, permitiría explotar su potencial en los espacios cerrados de sus casas, salvaguardando su moral. “¡Y qué consuelo es para mí haber dado a estas niñas un medio de vida, evitando que fuesen a servir, sabe Dios adónde!” (p. 161), anota satisfecha doña Teresina en su diario. Además de las labores femeninas, cobran también relevancia las enseñanzas religiosas y patrióticas, en claro prejuicio de la formación intelectual. Las pocas referencias que aparecen al respecto dejan entrever la impartición de una educación fuertemente ideologizada. Hacemos referencia a “alguna narración; la vida de un santo; la relación de un viaje; la biografía de un personaje ilustre” (p. 55) que doña Teresina extrae de las revistas comprometidas con las instancias del régimen. Este material formativo se complementa con la lectura y la memorización de todas aquellas obras nacionales que habían superado el proceso de censura. Así, aparecen los nombres de Jorge Manrique, Cervantes, fray Luís de León, Rubén Darío y Lope de Vega.

En un contexto pedagógico tan exclusivo y excluyente, las niñas, “tan ricas (...) tan sensibles y tan afectuosas” (p. 18), son asimiladas a “una bandada de palomas” (p. 86), a un “campo de azucenas” (p. 131), a una grey (p. 54). Como ya apuntábamos en el caso de Álvarez de Cánovas, el interés narrativo por la psicología de las alumnas aparece sacrificado en favor de una representación grupal de las mismas. Todas responden, y tienen que responder, a ese principio aglutinador que ha de conformar sus actitudes y sus comportamientos. En cambio, las únicas discentes de las que tenemos algún dato se distinguen entre las demás por un exceso de virtudes dignas de imitación o bien por ser ejemplo de mala conducta, un modelo a rechazar. Así, por ejemplo, ya desde los comienzos, nos tropezamos con la historia de Tina, “sucias, harapienta y despeinada” (p. 22). La actitud de esta alumna, que ha tenido como modelo negativo a su madre, abandonada por su marido “aburrido, sin duda, del desgobierno” (p. 22), no es la propia de una mujer española. De ahí que sufra las reprimendas de doña Teresina, fautora de un modelo femenino cosificado, encauzado hacia la celebración del orden y de la belleza (Peinado Rodríguez, 2016). Nótese, de paso, la relación causa-efecto que el narrador establece entre falta de orden e infelicidad. A tenor de lo narrado, ser una mujer desorganizada y alborotadora implicaría, por regla general, el fracaso de la vida conyugal, pero también el rechazo

comunitario. La intervención de doña Teresina producirá una mejora en la personalidad de Tina, pero también en la de su madre, salvándola de un destino tan adverso. A estos requerimientos estéticos se suman las exhortaciones a la modestia, a un entusiasmo paciente —“la excitación, que cuando no es excesiva favorece” (p. 59)—, al alejamiento de la vanidad y a una “auténtica religiosidad operante” (p. 161).

El cumplimiento de este catálogo de virtuosismos que se aplicaba al colectivo femenino convertirá a las niñas en mujeres ideales, mujeres socialmente aceptadas. Pero, para obrar una modelación tan útil al Estado, hacen falta educadoras como doña Teresina que, tras el inicial sufrimiento por las condiciones desfavorables de la enseñanza rural, se verán recompensadas con el triunfo personal y social. Así lo demuestra la construcción de una nueva escuela a expensas de los aldeanos más pudientes, pero sobre todo el matrimonio de doña Teresina con Nisio, el chico más rico de la aldea. Es en este punto en el que hemos de insistir para concluir con el retrato de esta maestra ejemplar y, de paso, dejar constancia de ese mandato que el patriarcado dio a las mujeres: ser esposas. Ahora bien, a pesar de las escasas referencias con las que el narrador nos da a conocer la consolidación de este amor, los datos presentes en la obra permiten hacer inferencias por dos flancos. Tenemos, por un lado, la cristalización de esos usos amorosos propios de la postguerra que ven a doña Teresina como objeto de adulación por parte de Nisio. Ella, entronizada en una firme pasividad, es presentada como expresión de un amor “tan alto, tan inaccesible, tan inmerecido” (p. 182). Nisio, como es de esperarse, desarrolla un papel más activo. Así, el clásico retrainamiento de doña Teresina inaugura una primera etapa de miradas, enrojecimientos, sobrentendidos y celos. Eludiendo cualquier atisbo de fisicidad, serán las cartas las que darán pie “a la efusión sentimental” (Martín Gaité, 1987, p. 175), alimentando ese deseo romántico que habrá de llevarlos al matrimonio. El himeneo, por su parte, revela su faceta de vivencia no solo personal, sino sobre todo social. Al respecto, es revisable en *Diario de una maestría rural* esa idea del matrimonio como ritual basado en un sistema normativo estricto, preconcebido, y en el que las divergencias en los roles de género y una deseada despersonalización han de garantizar su éxito. Indicativo de esta tendencia es el regalo que doña Teresina recibe tras su boda, *La perfecta casada* de fray Luis de León, manual útil para constreñir su voluntad a una conducta ideal.

4. A modo de epílogo

Como hemos ido desgranando a lo largo de las páginas precedentes, la escuela rural del primer Franquismo fue, para las mujeres, un espacio de construcción identitaria mediada por los intereses del régimen. El proyecto adoctrinador franquista encontró en la red de maestras afines al nacionalcatolicismo un valioso instrumento de propaganda. En consonancia con el modelo propugnado, educaron a sus alumnas a la sumisión. Sometidas a Dios, a los intereses de la Patria, a la familia. Rendidas ante una educación de corte paternalista que no les exigía mayor preparación que la adecuada para su limitado horizonte de expectativas. Ser mujeres piadosas, ciudadanas ejemplares, esposas y madres dignas. Maestras y alumnas serán perfectas representantes de este modelo de feminidad. Las primeras, tal y como Mari-Sol y doña Teresina, aun rompiendo el molde de los tradicionales mandatos de género que las quería amansada en el espacio cerrado de sus casas, fueron un espejo de virtudes femeninas en la que sus alumnas, así como la sociedad rural en su conjunto, podían encontrar el reflejo más genuino y fructífero de esa mística de la feminidad. Las educandas, por su parte, se iban entendiendo a sí mismas como detentoras de una identidad homogénea, común para todas. Como consecuencia, incorporarán a su imaginario personal una serie de perspectivas y roles tradicionales, revigorizando ese sistema de pensamiento único que tenía su base en el patriarcado. Ambas, maestras y alumnas, sujetos pasivos en un tiempo desfavorable para el sexo femenino. Un tiempo en el que las mujeres que accedían a los ya reducidos espacios de actuación pública, comprobaron y validaron la supremacía del varón.

Referencias bibliográficas

Agulló Díaz, M.^a del C. (1999). “Azul y Rosa”: franquismo y educación femenina. En A. Mayordomo (Coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (pp. 243-303). Universitat de València.

Almendros, H. (1934). La escuela rural. *Revista pedagógica*, (145), 6-14.

Álvarez de Cánovas, J. (1944). *Mari-Sol. Maestra rural. Libro de lectura para niñas*. Editorial Magisterio Español.

- Ballarin Domingo, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Revista interuniversitaria de historia de la educación*, (8), 245-260.
- Caballé, A. (1995). *Narcisos de tinta. Ensayo sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (siglo XIX y XX)*. Megazul.
- Cortada Andreu, E. (2000). El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro? *Historia social*, (38), 35-55.
- Cortina, R. y San Román, S. (2006). *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*. Palgrave Macmillan.
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, (269), 55-76.
- G. y Fernández-Castañón, J. (1955). *Diario de una maestra rural*. Editorial Escuela Española.
- García-Nieto París, M^a. C. (1993). Trabajo y oposición popular de las mujeres durante la dictadura franquista. En Thébaud, F. (Dir.), *Historia de las mujeres en Occidente. 5. El siglo XX* (pp. 661-671). Taurus Ediciones.
- Hernández Díaz, J. M.^a (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación* (número extraordinario), 113-136.
- Huguet, M. (2013). Memoria del franquismo: mujeres, niños y cuentos de infancia. 1-29. Recuperado el 2 de junio de 2021 de <http://hdl.handle.net/10016/16414>
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, 385-416. Recuperado el 30 de mayo de 2021 de <http://boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- Maíllo García, A. (1943). *Educación y revolución. Los fundamentos de una Educación nacional*. Editora nacional.
- Martín Gaité, C. (1987). *Usos amorosos de la postguerra española*. Anagrama.

- Mayordomo, A. (1999). Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar. En A. Mayordomo (Coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, (pp. 7-39). Universitat de València.
- Otero, L. (2004). *La Sección Femenina*. Edaf.
- Peinado Rodríguez, M. (2016). “Las mujercitas” del franquismo. *Estudios feministas*, 24 (1), 281-293.
- Rodríguez Martínez, D. (2017). La Sección Femenina de Falange como guía adoctrinadora de la mujer durante el Franquismo. *Asparkía*, (30), 133-147.
- Ruiz Rodrigo, C. (1997). Maestro, escuela y sociedad (de la Restauración a la II República). *Historia de la educación*, (16), 155-176.
- Scanlon, G. M. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea (1986-1974)*. Akal.
- Serrano de Haro, A. (1941). *La escuela rural*. Escuela Española.
- Tena Fernández, R., Martens, H. y Soto Vázquez, J. (2016). Dos modelos diferentes de escribir para niñas durante el franquismo. En Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (pp. 75-82). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vázquez Vargas, M. (2003). La actual narrativa infantil y juvenil española. *Filología y Lingüística*, XXIX (1), 61-84.

CAPÍTULO 9. LAS INFOGRAFÍAS EN INSTAGRAM COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DIGITAL: PROBLEMÁTICAS ACTUALES Y LÍMITES DISCURSIVOS

Dr. Iván Gómez Beltrán
Consejo de la Juventud del Principado de Asturias

Diego Fernández Fernández
Universidad de Oviedo

Dra. Soraya Calvo González
Universidad de Oviedo

1. Introducción: redes de producción de conocimiento

Los cambios tecnológicos y culturales de las últimas décadas han condicionado la manera en la que “decimos las cosas”, pero, a la vez, se han entrelazado con nuestra mochila experiencial, con “lo que somos”, “lo que queremos ser” o “con quién queremos estar” (Fernández y Gómez, 2019, p. 9). Las redes sociales se han instaurado como espacios que ofrecen nuevas formas de lenguaje, comunicación, interacción y relación (Medicus Mundi Sur, 2018). Frente a las críticas que señalan la decadencia posmoderna proyectada en las tecnologías móviles ejemplificada en la deshumanización del contacto y las relaciones sociales (Bonavitta, 2015), autoras como Amparo Lasén insisten en señalar precisamente el carácter afectivo de estos nuevos espacios comunicativos:

Mobile phones' presence and expression in everyday life contribute to the personal development of the users' social skills, emotional behaviour and emotions management. Their use entails the renegotiation of social norms about the public display of emotions or the management of potentially embarrassing situations (2004, p. 2).

Así mismo, otras obras han insistido en las posibilidades educativas de las redes sociales y, en concreto, de Instagram en diferentes niveles educativos (Ruiz-San-Miguel, Ruiz-Gómez, Hinojosa-Becerra y Maldonado-Espinosa, 2020).

Abordar un análisis riguroso de estos espacios implica tener presentes cuestiones relativas al impacto de los procesos de globalización y digitalización de las prácticas socioculturales, así como características intrínsecas a la gestión de las identidades digitales, la inmediatez y el

aceleracionismo (Calvo, 2017). En este texto se pretende realizar una aproximación al contexto de producción de un determinado contenido mediático como son las infografías de divulgación de contenidos relativos a las teorías feministas y de género, las sexualidades plurales y el movimiento LGTBIA+. Para ello se buscarán abordar algunas taxonomías implicadas en la categorización, producción e interpretación de estos nuevos formatos de conocimiento, así como de su difusión en las redes.

Se parte, por consiguiente, de considerar las redes no solo como espacios legítimos de producción de conocimiento científico, sino también como divulgadores necesarios y accesibles para nuevos públicos. Apuntar a una reapropiación transformadora de los espacios digitales obedece a una necesidad de revalorizar contextos que no son tenidos en cuenta ni como productores legítimos de conocimiento, ni como espacios fundamentales de aprendizaje(s). Esto no implica realizar un abordaje dulcificado de las implicaciones capitalistas en la construcción y modulación de las relaciones sociales contemporáneas de estas plataformas, sino más bien encontrar en ellas espacios complejos también de alianzas que permitan transgredir sus propios objetivos fundacionales.

Instagram se ha convertido en un espacio que, además de profundizar en dinámicas propias de la sociedad global capitalista, ha generalizado la utilización de infografías como medio de transferencia de conocimientos y datos, antes reservados a una élite científica. Estas herramientas educativas cuentan con una gran difusión, ofreciendo, además, la capacidad de establecer debates, re-compartir dicho material o incluso de comunicarse directamente con la persona encargada de su producción. Esta potencialidad didáctica debe ser tenida muy en cuenta, más aún cuando se presenta como una necesidad para muchos jóvenes que desean aprender conocimientos que su educación formal no presta especial atención y que están en constante evolución y debate en las redes sociales.

La generación de conocimiento en torno a los estudios de género y la educación mediática es necesaria. Redes sociales como Instagram están llenas de posibilidades educativas y como profesionales de la educación, de las sexualidades y de los estudios de género, “es esencial involucrarnos y empaparnos de las diferentes maneras de entender y usar las redes sociales, y sobre todo plantearnos los modos y las maneras en que podemos mejorar nuestra práctica

docente para generar entornos de aprendizaje reales” (Calvo, 2017, p. 5) que respondan a las necesidades que la sociedad demanda actualmente, entre ellas la aceptación, el respeto y el cultivo de las diferentes maneras de vivir nuestra sexualidad.

2. Dualidades: conocimiento verdadero/no verdadero, profesional/personal, público/íntimo

La virtualidad ofrecida por estos espacios ha servido para poner en el foco la liminalidad de discursos, prácticas y conocimientos que han sido construidos tradicionalmente. Para tratar esta interrelación significativa se pondrán en diálogo las teorizaciones de Eve K. Sedgwick concernientes a las taxonomías duales elaboradas en su *Epistemología del Armario* (1998); el análisis de los pares contrapuestos de lo masculino y lo femenino propio del sistema patriarcal, señalado por Pierre Bourdieu en *La dominación masculina* (2000); y, por último, la producción de saberes “verdaderos” de Michel Foucault en *La voluntad del saber* (1998).

El espacio de las redes sociales es habitualmente considerado como de menor importancia e incluso separado completamente del mundo material y “real” (Fernández Fernández, 2017). Tal y como señala Eve K. Sedgwick (1998), la deconstrucción de un sistema normativo binario pasa por revelar la inestabilidad argumental de los términos que lo constituyen dentro de un contexto o *episteme* de significado específico. Estos binarismos no son inocuos, sino que definen la manera en la que comprendemos e interpretamos el mundo al igual que cómo nos relacionamos y comunicamos. La separación discursiva entre lo virtual/material refleja, en este sentido, una manera de entender el primer término en tanto que espacio de segunda clase, como una copia o simulacro del mundo real. Esto se traduce en muchas ocasiones en la deslegitimación de las producciones teóricas que emanan de esos espacios virtuales al no adscribirse estas a los marcos de referencia del conocimiento científico del mundo analógico. El conocimiento legítimo, en este contexto, es aquel que se produce dentro de un canon preestablecido y autorreferente en el que solo aquella producción que sea articulada desde estos límites del científicismo racionalista será autorizada como conocimiento útil.

El espacio académico se ha considerado tradicionalmente como un centro productor de conocimiento. En este sentido puede considerarse como un espacio sancionador de un régimen de verdad, que condiciona, tomando las palabras de Foucault:

Los tipos de discurso que acepta y hace funcionar como ciertos; los mecanismos e instancias que nos permiten distinguir declaraciones verdaderas y falsas, los medios por los cuales cada una es sancionada; las técnicas y los procedimientos a los que se les otorga valor en la adquisición de verdad; la condición de aquellos encargados de decir lo que cuenta como verdad (1978, p. 131).

La legitimidad de la academia emana tanto de la utilización de herramientas y metodologías de verificación científica como de su propia autoridad cultural. Esta autorización es construida a la par que el sujeto investigador masculino propio de las sociedades occidentales en el que este es definido en términos de neutralidad, trascendencia y objetividad (Harding, 1993). Este sujeto solo puede llevar a cabo su trabajo de manera apropiada siempre y cuando se encuentre en un estado de “asepsis cultural” por el que se abandona a sí mismo, en tanto que subjetividad, y toma la postura de un ser incorpóreo alejado de la realidad material y de sus condicionamientos sociales, históricos, económicos y políticos.

La oposición internet/academia está atravesada por la contraposición de un conocimiento legítimo a otro ilegítimo, puesto que es articulada como proyección de un sujeto masculino y autorizado frente a uno femenino y desautorizado. Internet asume la significación de un espacio de caos informativo y de subjetividad plena en la que la experiencia personal obstaculiza cualquier intento de trascendencia informativa dentro de los cánones positivistas y científicistas. Es precisamente este aspecto el que debemos tener muy presente y que condiciona nuestras valoraciones sobre el contenido cultural que consumimos en internet. Este es visto como, si no ya ilegítimo, sí, al menos, de menor calidad, como un conocimiento de segunda e incluso como una apropiación o copia del verdadero conocimiento de las instituciones reglamentadas del mundo real.

De igual manera, Internet ha surgido en las sociedades occidentales a la par que la cristalización de los diferentes procesos de consolidación de los Estados democráticos. El espacio digital se ha popularizado como un entorno virtual en el que predomina la democratización del acceso a la información, así como del intercambio de opiniones múltiples y diversas. De este modo, internet representa el caos de la sociedad posmoderna, pero a su vez, la crisis del discurso unívoco de la verdad positivista científica. Frente al proceso de “monosemización”, es decir, una “operación semántica que produce términos conceptuales capaces de conducir al sujeto interpretante a

realizar una sola interpretación” (Peytard en Berruecos, 1995: 98), internet puede servir como vehículo de propuestas interpretativas múltiples.

Otra dualidad presente es aquella que constituye una separación radical entre lo personal y lo profesional y que opera en las sociedades contemporáneas occidentales como una división entre lo mostrable socialmente y lo perteneciente a la intimidad. El mundo profesional vendría aquí a representar un espacio público masculinizado de actuación en el que el ideal de persona profesional se entrelaza con atribuciones y discursos capitalistas, individualistas y patriarcales. El sujeto profesional es definido en términos de productividad, eficiencia y, a través de una racionalidad heredera de la ilustración, se rodea de una esterilización emocional, vinculada al cientificismo contemporáneo (Bourdieu, 2000: 113). Como señala la autora Elizabeth M. Schneider en su artículo “The Violence of Privacy” (1991) la “retórica de la privacidad” ha servido como mecanismo para aislar lo definido como femenino en el ámbito doméstico y privado a través de una dicotomización de género que se servía del biologicismo como método de autojustificación. Es por lo tanto fundamental prestar atención a cómo la estructura de género cobra un papel principal también en la construcción de saberes verdaderos frente a otros íntimos y distanciados de lo valorado por la comunidad.

La extrapolación del dualismo cartesiano cuerpo/mente, se traduce también en el ámbito educativo en la introducción de un sujeto investigador que parece construirse a sí mismo alejado de las emociones humanas y de toda subjetividad, puesto que esta es interpretada como impropia del conocimiento objetivo, científico y racional o dicho, en otros términos, dentro del patrón de la masculinidad hegemónica (Schippers, 2007). Contra esta perspectiva de la ciencia positivista se han elaborado críticas muy relevantes desde el pensamiento feminista, algunas imprescindibles como las elaboradas por Donna Haraway (1988), Sandra Harding (1993) o Rosi Braidotti (1993). Desde sus diferentes perspectivas promueven el desmantelamiento del sistema de pensamiento patriarcal que subyace sobre dicho sujeto investigador y las dualidades natural/cultural, digno/indigno, moral/amoral como producto que emana de la división masculino/femenino.

La divulgación de conocimiento en las redes se integra dentro de un espacio de uso múltiple en el que habitualmente los mismos perfiles que publican infografías teóricas comparten diferentes

aspectos sobre sus vidas. Este aspecto se enfrenta a la deshumanización del sujeto investigador/productor tradicional, pero también a la manera en la que socialmente se construye el conocimiento valorado/valorable como aquel alejado de la subjetividad. De este modo, puede valorarse aquí el carácter reivindicativo y también colectivo de esta manera de comprender el intercambio de saberes en el mundo digital, en la línea de las aportaciones de Donna Haraway en lo relativo al “conocimiento situado”, es decir, a que todo sujeto/comunidad está inserto en un contexto de producción:

Situated knowledges are about communities, not about isolated individuals. (...) Its images are (...) the joining of partial views and halting voices into collective subject position that promises a vision that means of ongoing finite embodiment, of living within limits and contradictions –of views from somewhere. (Haraway, 1988, p. 590).

3. Adultocentrismo como marco de referencia de legitimidad

El adultocentrismo es otro factor que tener muy presente en cualquier estudio relacionado bien con la juventud directamente o bien con aquellos productos culturales que son comprendidos como propios de este sector poblacional. El adultocentrismo puede ser entendido como un conjunto de discursos, prácticas y esquemas cognitivos que constituyen una relación desigual entre la adultez y la juventud (Florio et al., 2020), asimilando que esta es una etapa marcada por la irracionalidad y la estabilidad frente a la figura legítima del adulto racional y estable. Esta perspectiva no solo discrimina la visión de una parte de la población, sino que además invisibilizan sus propias necesidades, experiencias, fórmulas comunicativas y, en lo relativo a este trabajo, sus métodos de intercambio de conocimiento.

Es importante romper con las perspectivas adultocentristas (Ardévol y Gómez-Cruz, 2012), lo que conlleva abordar los motivos, necesidades, efectos y afectos que se ven involucrados en el uso de los espacios digitales como Instagram (Fernández y Gómez, 2019), y reconocer el valor que tienen los contenidos mediáticos que se crean y se consumen en torno a las teorías de género, la sexualidad y el movimiento LGTBIA+.

4. Crítica a las dinámicas neoliberalistas de las redes sociales y crítica a los flujos consumistas de la Academia tradicional

Habitualmente, los análisis sobre el papel de las redes sociales se han convertido en críticas al consumo capitalista y a la liquidez con la que la globalización está saturando las frágiles relaciones sociales, laborales y educativas. Es necesario adoptar una perspectiva que también reconozca las potencialidades transformadoras de estas herramientas, puesto que esta parece ser la mejor manera de integrar la visión de los y las jóvenes, pero también de sus lenguajes y necesidades educativas. De este modo, es necesario construir críticas que no se ciernan sobre los espacios juveniles, para así no adolecer de adultocentrismo, y prestar atención con la misma intensidad a los flujos consumistas y mercantilistas de las grandes industrias de conocimiento en las que se han convertido gran parte de las universidades europeas y norteamericanas. A través de una crítica más general y a su vez específica, se podrán establecer ejes de análisis más contundentes y rigurosos que exploren tanto las dinámicas aceleracionistas de los entornos virtuales como el mercantilismo y el elitismo del mundo académico.

Las infografías que son compartidas en Instagram en cuentas como @tigrilloig, @_emirau @eugenitenenbaum, @hombrescontraelpatriarcado e @iván_gombel, dentro de la diversidad temática y estilística, muestran una forma de entender la divulgación científica cercana a la pedagogía accesible, conectada con el presente de cada contexto geográfico e interesada en la reflexión tanto la teoría como la práctica activista feminista y LGTBIA+.

Habitualmente el término divulgación remite a una manera de hacer accesible un conocimiento para el gran público, sin embargo, en la práctica suele vincularse con el reduccionismo y la simplificación del conocimiento científico como algo negativo. Se expresa aquí una tensión con lo popular elaborada desde un sesgo de clase instaurado en nuestras sociedades. Vincular divulgación con simplificación obedece a la proyección de una estrategia capitalista de configuración de una élite cultural frente a la población vulgar general. La oposición de una alta cultura a otra considerada generalista y de menor categoría no solo impone una división temática, sino también de manera en la que se valora la calidad otorgada a un conocimiento concreto. La producción del conocimiento científico en las vías tradicionales como pueden ser las publicaciones científicas ostenta un mayor reconocimiento social independientemente de la

calidad del contenido expuesto. El alejamiento de lenguajes específicos no implica una reducción del contenido en sí mismo. La presuposición de esto constituye una jerarquización del conocimiento que implica, de por sí, obstaculizar el acceso a ese mismo conocimiento. Tal y como señala Brigitte Vasallo en su libro “Lenguaje inclusivo y exclusión de clase” (2021, p. 38) es necesario prestar atención al “refinamiento de clase y de género” que constituyen parte indispensable del éxito social; que puede ser comprendido como una performance de clase a través de la que se moldea una voz subalterna como única manera de acceder al reconocimiento de “voz política”.

Estas infografías permiten, así mismo, crear redes comunitarias en las que las personas usuarias pueden acceder a otros conocimientos a través de las herramientas propuestas por la propia aplicación, por ejemplo, cuentas similares o compartir publicaciones ajenas en *stories*. De esta manera, el acceso a una de estas infografías permite, por la propia estructura de la app, tener acceso a otros perfiles de creadores/as que sean de interés para el/la usuario/a e incluso poder intercambiar opiniones con estos/as. Indudablemente esto también lleva asociado la contrapartida del fenómeno de los *haters* y de la “cultura de la cancelación” como dinámicas que han potenciado fenómenos sociales existentes.

5. Conclusiones

La divulgación es entendida tradicionalmente como una transferencia generadora de legitimidad, lineal y elitista y no como un intercambio productivo de saberes. Actualmente, el conocimiento científico y académico se asemeja al saber de los claustros, un saber “despensa”, depositado en unos textos y manuscritos que se encuentran en un lugar físico —ahora también virtual—, donde se encuentra “la Verdad”. Este saber se contrapone a la accesibilidad y a la democratización del conocimiento; se trata de un saber cerrado, clausurado y aislado del exterior, con muros, paredes y puertas.

La producción de contenido en las redes sociales de gran consumo y acceso global, como es el caso de las infografías en Instagram, podría presentarse como una reescritura de los regímenes de verdad impuestos (Foucault, 1998) por las grandes instituciones académicas que siguen las mismas dinámicas que aquel saber claustral. Las infografías de Instagram en torno a las teorías

de género, la sexualidad y el movimiento LGTBIA+ pretenden estimular la reflexión individual y colectiva a través de la educación mediática crítica, basada en la diversidad y que incorpora estos nuevos formatos de comunicación y divulgación. Estos materiales deben ser reconocidos como parte de un proceso amplio de divulgación científica que se sirve de las redes sociales como mecanismo para alcanzar a un público mayor y probablemente alejado de los flujos de comunicación académica y por consiguiente menos familiarizada con conceptualizaciones y procedimientos metodológicos propios de este espacio. Como parte de una “ciberpedagogía” trasciende modelos prefijados de justificación y producción de conocimiento científico, pero también ofrece nuevas herramientas de transmisión y transferencia de saberes.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E. y Gómez-Cruz, E. (2012). Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. 67(1), 181-208.
- Berruecos V., L. (1995). La producción discursiva de la ciencia. *Argumentos*, 23, 93-108.
- Bonavitta, P. (2015). El amor en los tiempos de Tinder. *Cultura y representaciones Sociales*. 10(19), 197-210.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Calvo, S. (2017). *Nuevos modelos de comunicación en parejas jóvenes: Propuesta para la intervención en entornos socioeducativos*. Conseyu de la Mocedá del Principáu d’Asturies,
- Fernández, D. y Gómez, I. (2019). *Nuevos espacios de seducción*. Oviedo: Conseyu de la Mocedá del Principáu d’Asturies.
- Florio, E., Caso, L., & Castelli, I. (2020). The Adultcentrism Scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation. *New Ideas in Psychology*, 57, 100762-100762.

- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. La Piqueta.
- (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber (vol. 1)*. Siglo XXI.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones de la Tempestad.
- Lasén, A. (2004). Affective technologies: emotions and mobile phones. *Receiver*, 11, 1-8.
- Medicus Mundi Sur (2018). *Fichas didácticas TRICS*. Adolescencias y cuerpos, transformando realidades. <https://bit.ly/2SQK0Wj>
- Ruiz San Miguel, Francisco Javier; Ruiz Gómez, Lorea Ariadna; Hinojosa Becerra, Mónica y Madonado-Espinosa, Mónica (2020). Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje. En *5th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19673/349.pdf?sequence=1>
- Schippers, Mimi (2007). Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85-102.
- Schneider, E. M. (2001). The violence of privacy. En *Privacy* (pp. 263-289). Routledge.
- Vasallo, B. (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Larousse.

CAPÍTULO 10. IDENTIDAD DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA ÚLTIMA DÉCADA

Rosa Domínguez Martín
Universitat Internacional de València

Marta Luján Expósito
Universitat Internacional de València

Susana Tallón Rosales
Universidad de Jaén

1. Introducción

El ser humano se caracteriza por necesitar de la relación con sus iguales, como animal social, para desarrollar sus potencialidades y su crecimiento. Esta relación implica aspectos sexuales y toda la diversidad que conlleva.

Construimos nuestra personalidad, quién somos y quién podemos llegar a ser, en una sociedad que se caracteriza por estar en constante cambio.

Por ello resulta de especial interés tener en cuenta las diferentes opciones afectivo-sexuales, más allá de la heterosexualidad normativa.

Entendemos que es necesario durante el proceso vital, sobre todo en etapas como la infancia y la adolescencia, ofrecer una visión inclusiva de las distintas orientaciones e identidades de género. Consideramos que ello favorecerá la oportunidad de que los futuros adultos construyan su identidad respetando la diversidad, promoviendo la empatía y entendiendo cualquier opción desde la igualdad, siendo esto un gran beneficio tanto individualmente como a nivel social.

En este sentido, la educación tiene un rol esencial y con ella su profesorado. Los docentes influyen de forma voluntaria e involuntaria en sus estudiantes mediante los comentarios, las creencias asumidas y la convivencia cotidiana. Cultural y socialmente ha cambiado la visión en general de los profesionales de la educación respecto a la temática que nos ocupa.

Nuestro estudio pretende así verificar la evolución en el tratamiento de la diversidad sexual durante el proceso de formación inicial docente, entendiendo que este es un colectivo de principal protagonismo en la influencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas que guían nuestro trabajo son las siguientes:

- ¿Ha evolucionado realmente la formación inicial docente en esta temática?
- ¿Los futuros egresados de las facultades de educación tienen formación adecuada a este respecto?
- ¿Saben los docentes que en unos años impartirán docencia cómo trabajar y gestionar la diversidad sexual en sus aulas?

Así el objetivo principal de nuestra investigación es realizar una revisión sistemática de la literatura en la última década que relacione la formación docente inicial con la identidad de género y la diversidad sexual.

2. Formación inicial docente y la educación en la identidad de género y diversidad sexual

En la línea de Wynnee (2008) consideramos que la carencia de educación afectivo-sexual tiene, entre otras causas, como nexo común la falta de formación del propio claustro para atender la diversidad actual. Esta desinformación provoca que un contenido que históricamente ha sido considerado tabú lo siga siendo, a pesar del interés y la normalización creciente en las conversaciones que podemos observar entre los estudiantes.

Para Gallardo y Escolano (2009) hay una serie de conceptos básicos que conformarían el marco conceptual a estudiar por los futuros profesionales de la educación en las diferentes facultades. Estos son los que aparecen en la tabla 1, a continuación.

Tabla 1*Temáticas a incluir en la formación inicial docente*

Aspecto principal	Conceptos relacionados
Género	Género, sexismo, heteronormalización, movimiento feminista
Identidad LGTBQIA+	Identidad sexual, características movimiento
Homofobia	Principales creencias y características
Familia y diversidad	Diferentes modelos familiares
Teorías diversidad afectivo-sexual	Análisis crítico de las principales teorías explicativas
Estrategias educativas	Estrategias para trabajar y sensibilizar a los estudiantes

Nota: elaboración propia a partir de Gallardo y Escolano (2009)

Estos autores ponen el foco en conceptos y propuestas de conocimiento a tener en cuenta en la formación inicial docente pero, es de especial importancia tener en cuenta cómo esos docentes atenderán las necesidades de los estudiantes al respecto.

Más allá de la curiosidad que pueda generar la temática, puede haber un grupo de personas que se sientan identificadas con este colectivo y deben sentir, por parte de sus profesores, el mismo trato y seguridad en la construcción de su identidad y personalidad que sus compañeros.

En este punto, se destaca una de las principales dificultades que implica trabajar la diversidad afectivo-sexual, de acuerdo con McConaghy (2004), que es el propio rechazo del claustro a este colectivo por su propia ideología o pensamiento más conservador. Por tanto, es un aspecto a trabajar desde las facultades de educación poniendo el centro en las necesidades del estudiante y en la gran influencia que los docentes ejercen sobre ellos.

Partiendo de estas premisas, se ha llevado a cabo este estudio cuya muestra y resultados presentamos a continuación.

3. Metodología

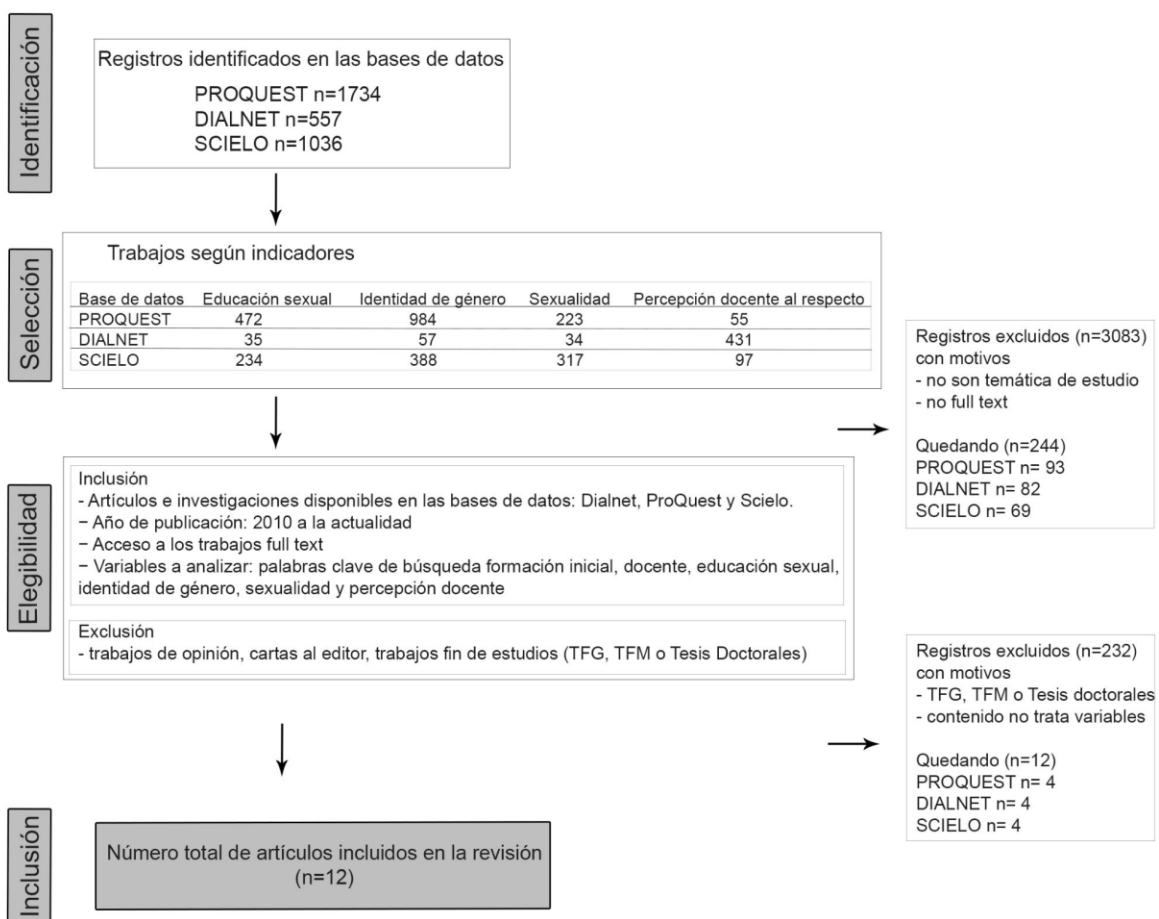
La formación inicial docente sobre diversidad de género o diversidad sexual, se desconoce desde el punto de vista de la aplicabilidad y de cómo se aborda desde los distintos planes formativos universitarios. Por lo tanto, esta investigación es una oportunidad para ampliar el panorama de la

educación sexual al indagar las publicaciones científicas sobre la temática en la última década, con la finalidad de ofrecer visibilidad al respecto, sobre qué se está acometiendo en las etapas educativas para integrar o no, o en qué forma, los contenidos necesarios para abordar la gestión de la diversidad afectiva-sexual.

Para realizar la revisión sistemática del presente estudio, se ha empleado la declaración PRISMA. La selección de esta declaración tiene la intención de mejorar la transparencia, calidad y consistencia de la información metodológica y los resultados presentados. A continuación, en la Figura 1, se puede visualizar el desarrollo del trabajo mediante un diagrama de flujo.

Figura 1.

Diagrama de flujo según declaración PRISMA



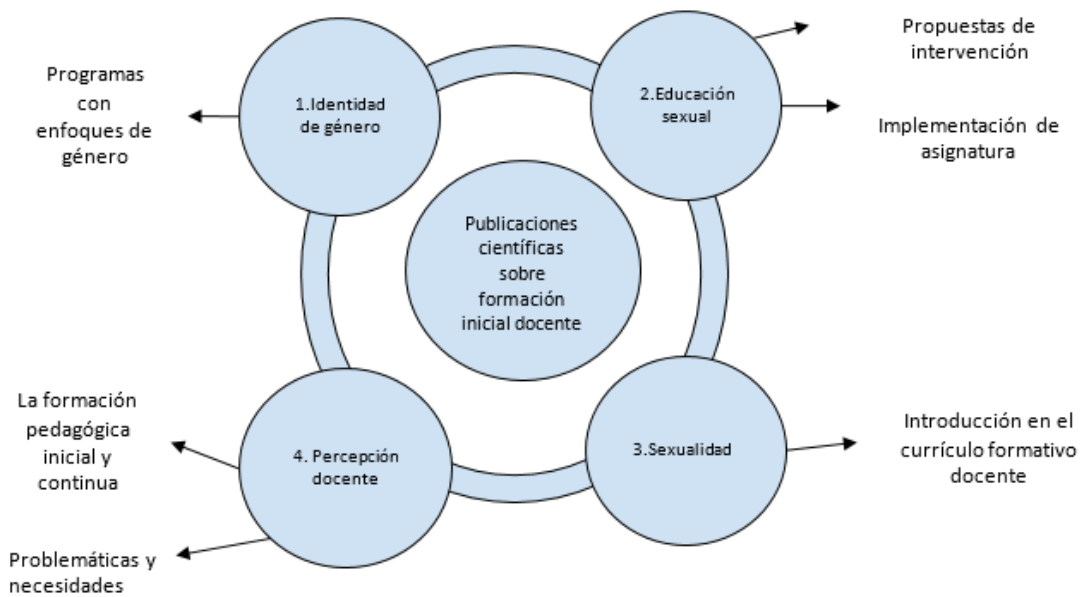
Nota: Diagrama de flujo declaración PRISMA. Elaboración propia.

Se puede observar en el diagrama de flujo que, los estudios finalmente seleccionados son una pequeña proporción del número de partida. Se confirma así la importancia de establecer previa búsqueda, unos criterios de inclusión y exclusión reflexionados para que el resultante de artículos elegidos finalmente esté relacionado con la investigación que se realiza y de esta forma puedan obtenerse conclusiones fiables.

A partir de la revisión y en un intento por describir las tendencias de investigación desde las cuales se ha estudiado la formación inicial docente en la última década, se presenta una propuesta que permite agrupar los artículos revisados por medio de cuatro categorías. Estas no tienen un orden específico, pero en la Figura 2, se enumeran con fines descriptivos.

Figura 2.

Relación de categorías sobre la temática investigada



Nota: Elaboración propia.

La investigación ha seguido los siguientes criterios de selección:

- Artículos e investigaciones disponibles en las bases de datos: PROQUEST, DIALNET y SCIELO
- Año de publicación: 2010-2021
- Acceso a los trabajos: full text

- Palabras clave: Formación inicial docente, Educación sexual, Identidad de género, Sexualidad, Percepción docente

Una vez se ha concretado la temática, las categorías a relacionar, así como los criterios de selección se inicia la búsqueda en las bases de datos establecidas. Los hallazgos iniciales son los que aparecen en la tabla a continuación.

Tabla 2.

Muestra inicial del estudio. Trabajos según indicadores

Base de datos	Educación sexual	Identidad de género	Sexualidad	Percepción docente al respecto
PROQUEST	472	984	223	55
DIALNET	35	57	34	431
SCIELO	234	388	317	97

Nota: Elaboración propia.

4. Resultados

Tal y como se puede observar en la tabla anterior no hay homogeneidad respecto a los hallazgos entre las diferentes bases de datos. En Proquest y Scielo se han encontrado un gran número de artículos, en la búsqueda inicial, en relación con la *Identidad de género*. Mientras que en la base de datos Dialnet el mayor número de hallazgos pertenece al indicador *Percepción docente al respecto*.

En los siguientes puntos, se extrae el análisis de la información encontrada, teniendo en cuenta que finalmente, como se puede observar en el diagrama de flujo, la muestra está compuesta por 12 artículos, cuatro de cada una de las bases de datos seleccionadas.

A continuación, se exponen de forma pormenorizada los estudios que finalmente componen la muestra de este estudio. Para una mejor comprensión se han dividido atendiendo a la base de datos en la que fueron hallados.

4.1. PROQUEST

En tabla 3 se presenta la información más relevante, en materia de Formación Inicial del Docente, respecto a los 4 artículos seleccionados de la muestra general de esta base de datos científica, atendiendo a las variables coincidentes objeto de este estudio.

Tabla 3

PROQUEST: Formación inicial docente en referencia a las variables coincidentes.

Nombre de artículo	Educación sexual	Identidad de género	Sexualidad	Percepción docente
SOCIALIZACIÓN Y SOCIABILIDAD DE GÉNERO EN UN ESCENARIO UNIVERSITARIO ALTAMENTE MASCULINIZADO. Revista Feminismo/s (2017). España.	La desigualdad, es visible en la escuela en espacios como el recreo, niñas evitando pelotazos y niños usando más espacios, acusando diferencias y discriminación hacia las mujeres, que les interesa lo académico más que lo deportivo.	Cada sociedad otorga diferencias al hecho de ser hombre o mujer, según la cultura, época, lugar, edad, raza...el género adquiere un significado distinto.	Comentar sobre la sexualidad de las mujeres, su cuerpo, albuces, apariencia física), es un elemento de identificación de ser hombre y un vínculo socializador entre varones.	Las relaciones institucionales en el ámbito universitario muestran un fuerte arraigo patriarcal. Las relaciones entre mujeres y hombres está marcada por la competencia académica.
LA EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: ANÁLISIS NORMATIVO Y POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN. Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação. (2016). Brasil.	La atención a la sexualidad es un derecho que debe ser tratado en el ámbito educativo desde edades tempranas. Erradicar el rol del maestro como mero transmisor de saberes para mutar a un agente de cambio.	La identidad de género no es expresiva del género anatómico, radica su base en la construcción social. Ha habido esfuerzos por estabilizar la relación entre identidad de género, sexo y orientación sexual.	La realidad actual indica que hay seres humanos sexuados que viven la sexualidad de diferente manera y que se sitúan fuera de lo que se ha venido a llamar la heteronormatividad.	Existe la necesidad de impartir una educación que permita a los alumnos formar su propia identidad, fomentando valores como la tolerancia y el respeto, para participar en la sociedad de forma responsable.
CLAVES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DESDE UN ENFOQUE GLOBAL ESCOLAR. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (2015). España.	La escuela tiene que trabajar valores de convivencia y la aceptación de la diversidad a través del aprendizaje cooperativo, la empatía y la potencialidad de los recursos personales y sociales del alumnado.	La escuela debería ofrecer formación a los padres/madres para educar a sus hijos en el respeto hacia la sexualidad y orientaciones e identidades de género de los alumnos y de la comunidad educativa.	El tratamiento de la homofobia, transfobia y el bullying homofóbico y transfóbico se debe trabajar de forma transversal, para disminuir cualquier forma discriminatoria sobre relaciones afectivo-sexuales e identidad de género.	La diversidad afectivo-sexual, debería estar presente en las políticas educativas. Visible en el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Ciclo, Programación de Aula, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial.
DIFICULTADES DE LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Revista Feminismo/s (2017). España	La falta de formación con perspectiva de género dificultará, dotar al alumnado de capacidad de interpretación de la realidad, y desarrollar justicia social.	Las relaciones entre los sexos se edifican mediante discursos, prácticas, ordenamientos legales, costumbres, imágenes, símbolos, con elementos de desigualdad.	La coeducación es un proceso educativo intencionado que tiene la finalidad de desarrollar de forma integral las personas, con una perspectiva diferenciada según su sexo.	El género está presente en algunas de las guías docentes de los grados de educación, pero su presencia debería ser mucho más evidente y relevante en los planes formativos.

Nota: Elaboración propia.

4.2. DIALNET

Seguidamente, podemos encontrar, en materia de Formación Inicial del Docente, atendiendo a las variables coincidentes del objeto de este estudio la información más destacada.

Tabla 4

DIALNET: formación inicial docente en referencia a las variables coincidentes.

Nombre de artículo	Educación sexual	Identidad de género	Sexualidad	Percepción docente
FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN SEXUAL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO. Revista Magister (2013) España	La educación sexual se incluye como materia transversal en el curriculum educativo aunque depende de la universidad donde se imparta pueden ser, contenidos de manera implícita o parcial. Además no hay unanimidad de criterios.	Puede abordarse de manera transversal el estudio de la sexualidad infantil y adolescente y la educación sexual por áreas temáticas, como género, identidad, familia, sociedad, etc.	Los centros de formación del profesorado deberían incentivar la preparación en el campo de la sexualidad para poder subsanar errores o faltas en la formación inicial universitaria.	Uno de los motivos u obstáculos más frecuentes para no hacer educación sexual en la escuela es su falta de preparación en este campo y las dificultades para acceder a ella.
COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: DE LA TRANSVERSALIDAD A LA VIVENCIA A TRAVÉS DE LA ÉTICA DEL CUIDADO COEDUCATION IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS: FROM TRANSVERSALITY TO LIVING THROUGH THE ETHICS OF CARE. Multiárea Revista de didáctica. (2016) España	Se detecta la escasa presencia que adquieren estas cuestiones en la práctica real de la formación inicial docente, a pesar de los esfuerzos e impulsos generados desde el desarrollo legislativo, la investigación y la teoría feminista.	La escuela y el profesorado junto a la familia son determinantes en la estructuración de la identidad y categorización de género, en la construcción de igualdades y desigualdades de género.	La desigualdad en el contexto universitario sigue estando presente y se evidencia la ausencia de materias que incluyan las relaciones entre hombres y mujeres desde diferentes disciplinas.	El profesorado ha manifestado su interés por la inclusión de contenidos de género para la formación docente pero, finalmente, la presencia de contenidos y perspectivas queda más bien a voluntad del profesorado individual.
EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO ANTE LA DIVERSIDAD SEXUAL. Revista REIDOCREA (2019). España	Es necesario incluir en la formación de los futuros docentes la temática de la diversidad sexual para un conocimiento de la realidad social y convertir nuestros centros educativos en centros inclusivos.	Sigue existiendo cierto grado de prejuicio hacia las personas con diversa orientación sexual e identidad de género entre los docentes por falta de conocimientos.	El profesorado masculino presenta un porcentaje más alto al rechazo de colectivos con identidades de género minoritarias frente al profesorado femenino.	La inexistente formación específica en las titulaciones, propicia que no se detecten conductas homófobas y por tanto, no se incida en la erradicación de estas.
LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD CON ENFOQUE PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. Revista Mendive (2019). Cuba	A pesar de las múltiples vías para trabajar la educación de la sexualidad, la sociedad, la comunidad y la familia tiende apoyarse en la escuela para el desarrollo de esta tarea, específicamente en los docentes.	Dotar de conocimientos al estudiante para que viva su sexualidad de forma libre, digna, plena y responsable, y como resultado, influya en la educación de los otros, en sus contextos de actuación, como parte de su rol profesional.	La responsabilidad de la formación de seres humanos sujetos de derechos, la oportunidad de tener una vida digna y tomar decisiones responsables en lo personal y profesional, especialmente en el ámbito del comportamiento sexual y reproductivo.	Las carencias en los conocimientos relacionados con la sexualidad, tienen repercusión negativa en sus formas de actuación, como ser sexuado y como educador de las nuevas generaciones.

Nota: Elaboración propia.

4.3. SCIELO

Y en último lugar, atendiendo a las variables coincidentes del objeto de este estudio en materia de Formación Inicial del Docente, cabe destacar la siguiente información:

Tabla 5

SCIELO: formación inicial docente en referencia a las variables coincidentes.

Nombre de artículo	Educación sexual	Identidad de género	Sexualidad	Percepción docente
TIZA DE COLORES: HACIA LA ENSEÑANZA DE LA INCLUSIÓN SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. Revista latinoamericana de educación inclusiva. (2016) Chile	Gran parte de las actitudes e identidades se conforman en su paso por la escuela. Por ello, generar espacios de interacción protegida resulta vital para la conformación inclusiva de la diversidad en el espacio educativo.	Es necesario promover la empatía y abordar la desmitificación de la diversidad en la orientación sexual e identidad de género, las creencias, características y actitudes.	La formación docente continúa arrastrando visiones estereotipadas sobre los roles de género, que a su vez, generan propuestas pedagógicas excluyentes de la diversidad presente en la realidad social.	
ESCUELA Y DIVERSIDAD SEXUAL – ¿QUE REALIDAD? Educação em Revista (2012) Portugal	La escuela como uno de los lugares privilegiados en la construcción de la identidad individual. Es, también, uno de los lugares por excelencia de la construcción de los valores que forman la identidad colectiva de un país.	Es a partir del sistema de género, donde se genera la homofobia. Esta es el resultado del incumplimiento de los roles establecidos, es un castigo por traspasar las fronteras, por cuestionar los papeles asignados.	Una política educativa basada en la diferencia y la diversidad; que respeta los derechos humanos y la dignidad del alumnado; que reconoce el lugar de la sexualidad en la vida; construir una sociedad que integre y respete a todos/as por igual.	La invisibilidad y el desconocimiento de la realidad de la diversidad sexual particularmente en el ámbito educativo, evidencia que los casos de violencia homófoba en las aulas no se detectan y por tanto, el profesorado no ayuda a prevenir o a solucionar.
DESAÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MATERIA DE EDUCACIÓN SEXUAL. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) (2015) Costa Rica	Una herramienta que proporciona los conocimientos y habilidades necesarias para la toma de decisiones. Propiciando una vivencia sana, segura y placentera de su sexualidad.	Son necesarios espacios en los que se reconozca la diversidad en sus diferentes manifestaciones, no solo sexual y se construyan espacios seguros e igualitarios	Cursos para el futuro profesorado sobre el fortalecimiento de capacidades para construir y desarrollar metodologías adecuadas en el aula para abordar la sexualidad.	Expresa que sus conocimientos en sexualidad son escasos e insuficientes y afirma que requiere mayor formación para ejercer la carrera que cursa.
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL. NOTAS SOBRE UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA ENTRE EL ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA. (2017) Ex quo. España	Existe la necesidad de seguir trabajando desde la escuela, junto con la familia o los medios de comunicación. La búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres continúa siendo vital en nuestra sociedad.	Introducir la perspectiva de género posibilita entre el alumnado, conocer la realidad y poder deconstruir o construir una educación basada en la tolerancia, el respeto y la libertad.		Actualmente existe un relajamiento sobre la formación en estas propuestas. Esto provoca que sean poco recordadas por el alumnado preuniversitario y que ha cursado recientemente.

Nota: Elaboración propia.

5. Resultados finales

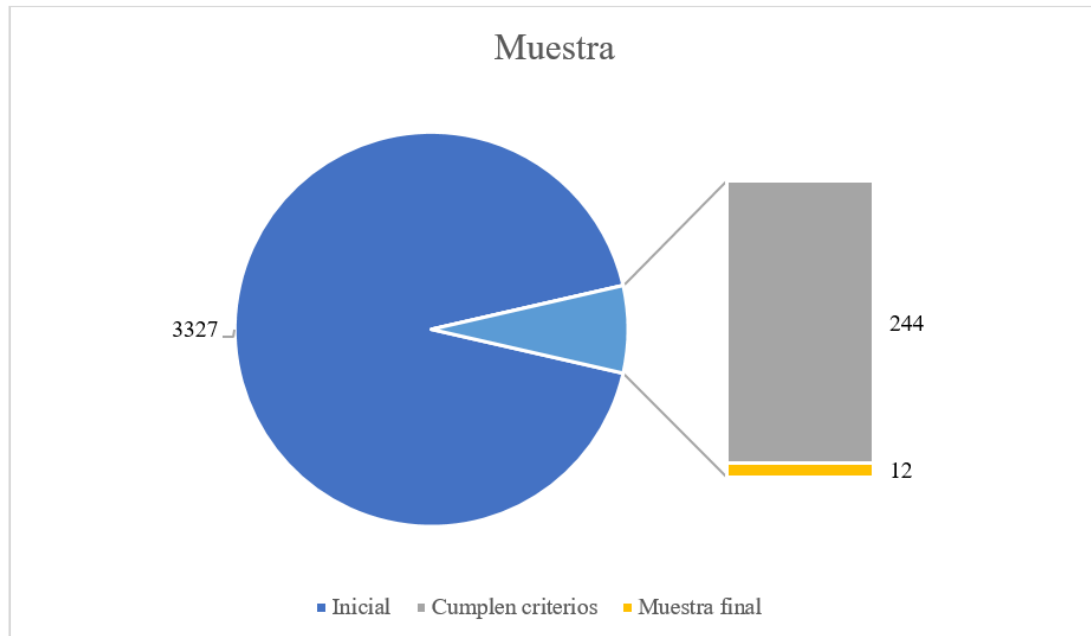
Se extrae que resulta significativa la disminución de la muestra al aplicar los diferentes criterios de inclusión y exclusión. De los 3327 trabajos de partida solamente han sido seleccionados el 7% (244) tras quedar excluidos por no ser temática foco de este estudio o no estar disponible full text.

Tras profundizar en los 244 estudios elegidos se excluyeron un 95% (244) de los mismos por ser trabajos fin de estudios (TFG, TFM o Tesis doctorales) o bien porque su contenido no respondía a la información que marca la trayectoria de esta investigación.

De esta forma finalmente la muestra se compone de 12 estudios seleccionados: cuatro de PROQUEST, de los 1734 iniciales; cuatro de DIALNET, de las 557 de partida y 4 de SCIELO, de los 1036 seleccionados al inicio.

Figura 3.

Composición de la muestra final



Nota: Elaboración propia.

Es interesante destacar que, en DIALNET los hallazgos se dirigen hacia la variable Percepción del Docente, mientras que en SCIELO lo hace hacia la variable Identidad de Género, al igual que en PROQUEST. Ambas bases muestran coincidencia en la tendencia mayoritaria de las investigaciones encontradas en la literatura científica.

6. Conclusiones

Tras los resultados encontrados derivados de la literatura científica existente, la mayoría de artículos consisten en estudios de índole descriptiva, y/o futuras opciones de mejora, presentando deficiencias en propuestas reales o prácticas docentes que se hayan implementado o lo estén haciendo con rigor científico. Por tanto, se aleja de la perspectiva de búsqueda de este trabajo, motivo por el cual se han descartado dichas aportaciones.

Para ello, en un primer momento, destacamos las principales conclusiones extraídas de esta investigación, que se muestran en la Figura 3, en torno a las variables coincidentes seleccionadas.

Tabla 6.

Conclusiones principales

<i>Tratamiento diversidad afectivo-sexual</i>	<i>Formación inicial docente al respecto</i>	<i>Identidad de género</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Avances educativos a nivel transversal ● Carencias de contenidos en planes curriculares ● Necesidad de coordinar cómo trabajar en la realidad del aula 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escasa ● Parcializada ● Heterogénea ● Necesidad de garantizar una formación armónica, justa y democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Construcción social ● Arraigo cultural ● Imprescindible la formación en valores y nuevos roles entre hombres y mujeres

Nota: Elaboración propia

A pesar de estar incluida la temática en relación con el género, en algunas guías docentes de estudios universitarios educativos, la presencia respecto a la sexualidad y cómo trabajar con los estudiantes es muy escasa; siendo prácticamente inexistente si atendemos a los planes de formación del profesorado una vez se convierten en egresados.

Se hace necesario que los estudiantes, asuman las nuevas realidades respecto a identidades de género y diversidad sexual en la cotidianidad de sus vidas. Esto requiere de un trabajo explícito también en las aulas y centros educativos. Ofrecer al alumnado la perspectiva de género potenciará que amplíen sus concepciones, que se cuestionen e investiguen para replantear algunas conclusiones asumidas por ellos mismos o sus familias.

En materia de educación sexual, los futuros docentes trabajan a través de la optatividad o materias transversales que, teóricamente, abordan contenidos parciales como la igualdad de género, la educación en valores o la educación para la salud.

En el ámbito educativo, existe cierto desapego hacia las personas con diversidad afectivo-sexual e identidad de género entre los docentes. Esto puede deberse, entre otros motivos más cercanos a la cultura y las creencias individuales, a la desinformación y escasa o inexistente formación específica al respecto.

En base a los hallazgos o la falta de ellos, parece imprescindible la creación de espacios de reflexión. Lugares físicos y mentales en los que, evitando los prejuicios y las ideas preconcebidas, se invite al pensamiento crítico, desde la perspectiva educativa y teniendo en cuenta la realidad que encontrarán en las aulas y la sociedad, para trabajar temáticas como la que nos ocupa.

Es esencial entender, que para mejorar la sociedad debemos partir de la premisa del trabajo en y por la educación y este debe iniciarse en los profesionales que imparten docencia e influencia en las aulas día a día.

Referencias bibliográficas

- Bejarano Franco, M. y Mateos Jiménez, A. (2016). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 1507-1521.
- Peixotó Caldas, J.M., Fonseca, L., Almeida, S. y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158.

- Flores Hernández, A. y Jiménez Montes, L. (2017) «Socialización y sociabilidad de género en un escenario universitario altamente masculinizado». En Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Revista Feminismo/s*, (29), 71-98.
- Gallardo Linares, F.J. y Escolano López, V.M. (2009) *Informe Diversidad Afectivo Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. CEDMA.
- García-Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Revista Ex aequo*, (36), 43-57.
- García-Cano, M. e Hinojosa Pareja, E. (2017) Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. Coeducation in the initial training of teachers: from transversality to living through the ethics of care. Multiárea. *Revista de didáctica*, (8), 61-86.
- Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A., y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Revista Magister*, 25(1), 35-42.
- Martxueta Pérez, A. y Etxeberria Murgiondo, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128.
- McConaghy, C. (2004) On Cartographies of Anti-Homophobia in Teacher Education (and the Crisis of Witnessing Rural Student Teacher Refusals). *Teaching Education*, 15, 63-79.
- Preinfalk-Fernández, M.L. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 85-101.

- Rausell-Guillot, H. y Talavera-Ortega, M. (2017). «Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado». En Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Revista Feminismo/s*, (29), 329-345.
- Reyes Torres, A.C., Barrera Cabrera, I., Castillo Rocubert, N., y Llivina Lavigne, M.J. (2019). La educación integral de la sexualidad con enfoque profesional en la formación de docentes. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 276-292.
- Romero-Códez, V. y Gallardo-Vigil, M.A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *REIDOCREA*, (8), 357-366.
- Salas Guzmán, N. y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91.
- Wynee, N. (2008). *An analysis of student teacher preparation in relation to homophobia*. [Tesis doctoral. Universidad del Estado de Humboldt, California].

CAPÍTULO 11. EL DESPERTAR DEL TERRITORIO DE LOS SILENCIOS: VISIBILIZANDO EL CURRÍCULUM OCULTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

M^a Carmen Alemany Moreno
Instituto de Educación Secundaria Jorge Juan-Sagunto

Helena Aparicio Sanmartín
Universidad Internacional de Valencia

1. Introducción

Ante la evidencia de que la violencia de género no es un hecho aislado, que afecta a determinadas mujeres, con determinadas características, edad, nivel cultural y económico, se hace necesario reflexionar y establecer las medidas oportunas para sensibilizar, orientar, formar y educar a toda la sociedad para prevenir y erradicar la violencia de género. Ya que cuando se pone en marcha el aparato judicial, el hecho ya ha sucedido, el daño ya se ha causado, y la acción protectora y preventiva de los poderes públicos ha fracasado.

Por ello, la presente investigación parte de la convicción de que es necesario anticiparse al hecho y prevenir la violencia de género desde el principio: desde el ámbito educativo, aplicando el principio de coeducación. Así, la presente investigación se divide en dos partes:

En la primera, se recogen las principales líneas teóricas en las que se fundamenta la investigación: el marco normativo que regula la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo y el análisis del currículum educativo y el currículum oculto.

La segunda parte, pone de manifiesto, cómo se sigue perpetuando el currículum oculto en los libros de texto del módulo de Formación y Orientación Laboral (módulo transversal impartido en los primeros cursos de los ciclos formativos de grado medio y superior, de los Centros Educativos de titularidad pública de la ciudad de Valencia) y la necesidad de reflexionar sobre cómo despertar del territorio de los silencios y visibilizar el currículum oculto que obvia y omite temas de estudio como la genealogía de las mujeres, la lucha por sus derechos sociales y laborales y sus logros, entre otros.

2. Marco normativo de la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo

La Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género parte del reconocimiento de que la violencia contra las mujeres es un problema social. Por ello, tiene un carácter integral o transdisciplinar, y en este contexto, el aspecto al cual se va a hacer referencia es a la sensibilización e intervención educativa.

De ahí la importancia, de conocer y analizar cuál es el contexto normativo existente en el ámbito educativo, que determina el marco que se ha de seguir para prevenir la violencia de género.

2.1. Análisis de la Ley Orgánica 1/2004 en el ámbito educativo

La Exposición de Motivos III y el Título I, la Ley Orgánica 1/2004, determinan las medidas de sensibilización, prevención, detección e intervención en diferentes ámbitos. En concreto, en el ámbito educativo, se especifican como obligaciones la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y la igualdad entre mujeres y hombres.

El Capítulo I del Título I (artículos 4 a 9) establece la necesidad de promover orientaciones educativas contra la violencia de género en todas las etapas educativas, desde infantil hasta la formación de personas adultas, y la necesidad de formar al profesorado. Además, establece como principios y valores del sistema educativo la difusión y el refuerzo de la tolerancia, la dignidad de la persona, el respeto a los derechos y libertades de los demás, y la resolución pacífica de los conflictos.

2.2. La Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y sus propuestas en materia educativa

La Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, recoge los distintos avances con relación al principio jurídico universal, de la igualdad entre mujeres y hombres. En relación al sistema educativo, señala la importancia de la eliminación de las discriminaciones por razón de sexo y la consolidación de una sociedad justa, donde mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades.

En el artículo 24 se establece que, son las administraciones educativas las que deben garantizar un igual derecho a la educación de mujeres y hombres, desarrollando, entre otras, las siguientes actuaciones relacionadas con:

- La atención especial al principio de igualdad entre mujeres y hombres tanto en currículos como en todas las etapas educativas.
- La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, teniendo especial consideración de ello en los libros de texto y materiales educativos.
- Aplicación del principio de igualdad para la formación, tanto inicial como permanente del profesorado.
- Promover que exista una presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros educativos.
- La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para fomentar el conocimiento y la difusión de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

En consecuencia, desde un punto de vista jurídico se reconoce la igualdad de todas las personas ante la Ley, pero hace falta, además, que se produzcan cambios sociales y estructurales que hagan de ese principio constitucional, una igualdad real y efectiva.

2.3. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE y Ley Orgánica de 3/2020

Como ha ocurrido con prácticamente todas las leyes educativas, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, denominada popularmente como “*Ley Wert*”, generó mucha inquietud. Una ley polémica rechazada por diversos sectores sociales, llegando incluso a llevarse a cabo una huelga para demostrar su rechazo.

Una de las novedades que introdujo, fue establecer conciertos con colegios que separan por sexos. Medida contradictoria, puesto que en su articulado recogía y regulaba la coeducación, que como se desarrollará más adelante, trata de revisar las pautas sexistas y dominantes para cuestionarlas.

La última reforma a nivel educativo que se dispone en España y que ha suscitado un gran debate social en los últimos meses, es la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, LOMLOE.

La LOMLOE establece como objetivo la inclusión de todos y todas en el sistema educativo. Así, en el preámbulo, hace alusión a la igualdad de oportunidades y la importancia de adquirir valores que fomente la cohesión social.

En concreto en el párrafo 23 establece que,

Adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. (LO 3/2020, 122871).

Muy significativo al citar expresamente la coeducación y configurarse como uno de los principios inspiradores de la actual ley educativa.

En relación con el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, en la Disposición Adicional 25, establece que, los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, y no separarán al alumnado por su género.

Además, se hace referencia a que las administraciones educativas deben favorecer e impulsar la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como, en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina. Y promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y que no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios, incluyendo estos contenidos en los programas de formación inicial del profesorado.

En relación a los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos, la Disposición Adicional 41 establece que:

En el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se atenderá al aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir, en todo caso, la igualdad entre mujeres y hombres, la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género y el acoso escolar o cualquier otra manifestación de violencia. Se recogerá asimismo el conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española. (LO 3/2020, 122939)

Una vez analizado y desarrollado el marco normativo que regula la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo, a continuación, se va a hacer referencia al análisis del currículum educativo y el currículum oculto.

3. El currículum educativo y el currículum oculto

Los contenidos del currículum educativo responden a las siguientes preguntas: ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Para qué se enseña?, ¿Cuándo se enseña?, ¿A quién se enseña?

Es decir, hablamos sobre los objetivos, contenidos, actividades, organización, recursos, metodología y materiales que se ponen en marcha durante un curso escolar. El currículum permite planificar las actividades académicas.

Existen 3 tipos de currículum:

- El currículum formal: que consiste en transmitir el saber cultural.
- El currículum real: es la puesta en práctica del currículo formal, adaptándolo al alumnado correspondiente.
- El currículum oculto, se define como el conjunto de aprendizajes vividos a través de la organización específica del centro y de lo que en él se practica.

Aunque niñas y niños se educan en las mismas escuelas y, en principio, no existen diferencias de trato, cuando se analiza el currículum oculto aparecen las discriminaciones por razón de sexo.

Existe una variante del currículum oculto, denominado currículum por omisión, en el cual, algunos aspectos de la realidad parecen no tener cabida en el sistema educativo pese a que contribuyen a la formación de las chicas y chicos de manera subliminal. Se suele calificar, como el territorio de los silencios.

De manera, que obviar algunos temas de estudio como, la diversidad de opción sexual, las características culturales, el derecho sobre la propia vida, etc., es otra forma de educar y seguir invisibilizando demasiados temas que van calando en el alumnado.

Por todo ello, a continuación, se analiza uno de los aspectos del currículum oculto presente en el ámbito educativo, que ha sido objeto principal de investigación: los contenidos curriculares de los libros de texto, puesto que constituyen uno de los elementos más importantes en la transmisión de conocimientos, valores y modelos sociales.

4. Análisis en los libros de texto del módulo de Formación y Orientación Laboral

Se ha analizado la representación actual de las mujeres en las unidades didácticas del bloque de derecho del trabajo, de las 6 editoriales de los libros de texto utilizados en el módulo de Formación y Orientación Laboral (módulo transversal impartido en los primeros cursos de los ciclos formativos de grado medio y superior), utilizados en los Centros Educativos de titularidad pública de la ciudad de Valencia.

Para ello, se ha utilizado un enfoque metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo, analizando los libros de texto de seis editoriales: Mc Graw Hill, Edebé, Editex, Flexibook, Paraninfo y Tulibrodefp.

La metodología cuantitativa se ha llevado a cabo a través del estudio de la frecuencia en que las mujeres aparecen representadas. Mediante la búsqueda de los datos observados en los libros de texto, de forma objetiva, permitiendo realizar una comparativa entre las distintas editoriales.

La metodología cualitativa, se ha realizado a través del método investigación-acción, con la finalidad de reflexionar y profundizar sobre, la forma y ámbitos en los que se hace alusión a las mujeres, su importancia social y aportaciones, el lenguaje utilizado y los escenarios en los cuales están invisibilizadas.

Así, de las 6 editoriales, se han analizado un total de 7 ítems:

Ítem 1. Uso de lenguaje inclusivo en el texto; Ítem 2. Uso de lenguaje inclusivo en las actividades; Ítem 3. Puestos de las mujeres en las actividades; Ítem 4. Imágenes de mujeres; Ítem 5. Referencia a logros de la mujer; Ítem 6. N.º de veces que se hace referencia a la mujer en el texto e Ítem 7. N.º de veces que se hace referencia a la mujer en las actividades.

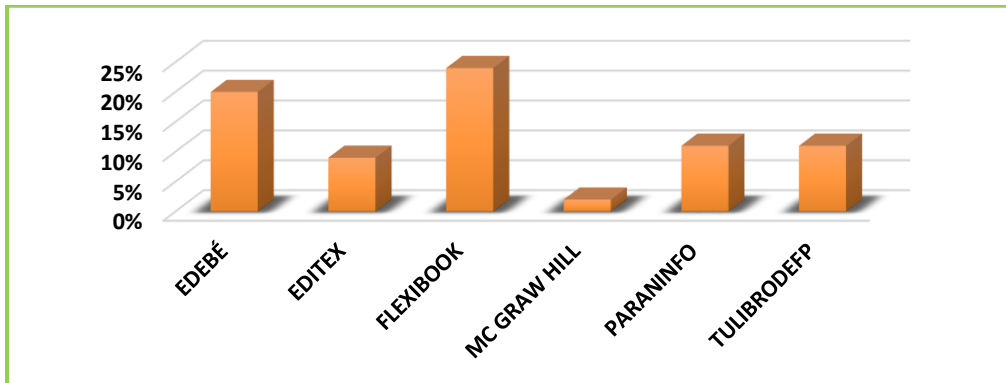
A continuación, se va a hacer referencia a los resultados obtenidos tras el análisis de los siete ítems en cada una de las editoriales.

4.1. Uso de lenguaje inclusivo en el texto

En relación al uso que se ha realizado de lenguaje inclusivo en el texto, los resultados han sido:

Figura 1.

Resultados ítem 1 uso de lenguaje inclusivo en el texto



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en el ítem 1 del análisis de los libros de texto de las seis editoriales.

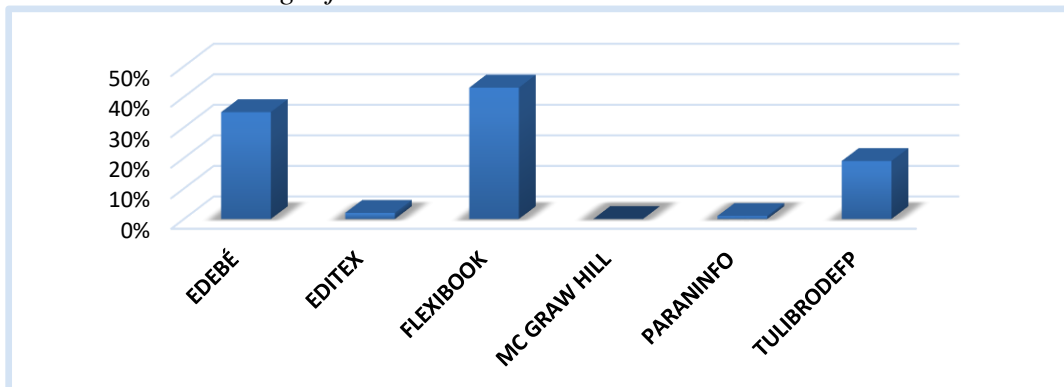
Como se puede observar el lenguaje está prácticamente masculinizado en todas las editoriales, salvo en Flexibook con un 24% y Edebé con un 20% de lenguaje inclusivo.

4.2. Uso de lenguaje inclusivo en las actividades

En cuanto al uso de lenguaje inclusivo en las actividades, los resultados han sido los siguientes:

Figura 2.

Resultados ítem 2 uso de lenguaje inclusivo en las actividades



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en el ítem 2 del análisis de los libros de texto de las seis editoriales.

En este ítem, al igual que en el anterior, los resultados muestran que el uso del lenguaje está altamente masculinizado, salvo en las editoriales Flexibook con un 43% y Edebé con un 35%.

4.3. Puestos de las mujeres en las actividades

En cuanto a los puestos que ocupan las mujeres en las actividades en cada una de las 6 editoriales, los resultados revelan los siguientes datos:

Es Mc Graw Hill la editorial que más referencia hace a puestos de mujeres en las actividades, en concreto, los puestos más recurrentes son: auxiliar administrativa, administrativa, técnica de farmacia y cocina.

En la editorial Edebé, el puesto más recurrente es auxiliar administrativa, y es de las editoriales donde menos puestos de mujeres se nombran en las actividades.

En Editex, los puestos más nombrados son auxiliar administrativa y dependienta. Flexibook es la editorial donde menos se nombra a la mujer en actividades, solo 9 veces, siendo el puesto más nombrado el de limpiadora.

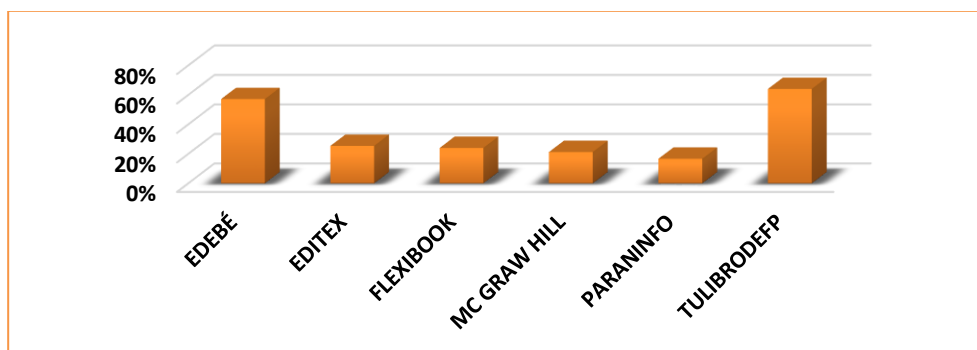
Y Paraninfo en su contra, es la que más referencia hace a mujeres en sus actividades y son como educadora infantil, dependienta y auxiliar administrativa. Finalmente hay que señalar que la editorial Tulibrodefp nombra a la mujer 4 veces como empresaria.

4.4. Imágenes de mujeres

En cuanto a las imágenes de mujeres, los resultados han sido los siguientes:

Figura 3.

Resultados ítem 4 imágenes de mujeres



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en el ítem 4 del análisis de los libros de texto de las seis editoriales.

La editorial que más imágenes muestra es Tulibrodefp con 48 imágenes de mujeres de un total de 75, representando un 64%. Y la que menos Flexibook con un 12%, 5 imágenes de 48.

4.5. Referencia a logros de la mujer

En cuanto a la referencia de los logros de la mujer en cada una de las 6 editoriales, únicamente en una editorial, Tulibrodefp, se hace referencia al logro de las mujeres en una actividad referida a la igualdad salarial. El resto de las editoriales no hacen referencia a logro alguno.

4.6. Número de veces que se hace referencia a la mujer en el texto

Los resultados en este ítem muestran que la referencia a la mujer es más significativa en las unidades didácticas relativas a contenidos relacionados con la reducción de jornada y suspensión de contrato, donde la mujer aparece como referente cuando hay que conciliar y reducir jornada por cuidado de hijos e hijas. También en las unidades sobre prestaciones por cuidado de menores.

4.7. Número de veces que se hace referencia a la mujer en las actividades

En cuanto al número de veces que se hace referencia a la mujer en las actividades de cada una de las 6 editoriales, los resultados, al igual que en el ítem anterior, muestran que donde más se hace referencia a la mujer en las actividades es en las unidades didácticas dedicadas al horario laboral, suspensión de contrato y prestaciones.

4.8. Conclusiones

Tras el análisis de las unidades didácticas del bloque de derecho del trabajo, de las 6 editoriales de los libros de texto utilizados en el módulo de Formación y Orientación Laboral, las conclusiones son las siguientes:

En cuanto al uso de lenguaje, en el texto de las unidades didácticas y en la redacción de las actividades, éste está prácticamente masculinizado, no se hace apenas uso del lenguaje inclusivo.

Los puestos que desempeñan las mujeres en las actividades, en su mayoría son de auxiliar administrativa, administrativas, dependientas, limpieza y cocina. Y en aquellas actividades sobre flexibilidad horaria y conciliación de la vida personal y familiar, la mujer es referente.

En cuanto a las imágenes, la figura de la mujer es escasa en la mayoría de las editoriales. Y cuando aparecen, están representadas como trabajadoras, cuidadoras, madres y no como empresarias.

La visibilidad de los logros de la mujer es prácticamente nula, únicamente en una editorial y en relación con una actividad de cine sobre las trabajadoras de la Ford, que a través de la huelga consiguieron la igualdad salarial. En el resto de las editoriales no hay referencias a los logros de las mujeres en el ámbito laboral

Las veces que se hace referencia a la mujer en el texto y en las actividades, es en cuestiones de índole estrictamente jurídico como las reducciones de jornada por cuidado de familiares, planes de igualdad, permisos y excedencias por conciliación familiar y personal. Continúan vigentes los patrones culturales androcéntricos y sigue siendo la mujer la protagonista en el ámbito del cuidado.

Cabe destacar, que en todas las presentaciones de los libros se hace constante alusión a autores, cuando han sido elaborados por hombres y mujeres. Además, también hacen referencia a que están dirigidos a profesores y alumnos incluyendo una sola vez, referencia al profesorado.

Resaltar que, en una editorial, en el prólogo del libro se excusan diciendo que hacen uso del masculino genérico para economizar el lenguaje.

En definitiva, lo que no se nombra no existe, por ello, se pone de manifiesto la necesidad de una revisión urgente de los libros de texto y plantear la necesidad de adoptar las medidas necesarias, para que sea un objetivo primordial de la educación (en todas las etapas educativas y en concreto en la Formación Profesional) cuya finalidad, es poner en práctica la normalización del currículo coeducativo para el cumplimiento de la ley. Siendo la coeducación, un pilar fundamental para prevenir conductas y acciones discriminatorias, y la violencia contra las mujeres.

5. La coeducación

En el ámbito educativo, aparentemente, no existe ninguna discriminación entre chicas y chicos, pero si se observa críticamente la realidad educativa y los valores que se transmiten, encontramos que existen comportamientos sexistas y androcéntricos, que, en ocasiones, están tan interiorizados que pasan desapercibidos. Por ello, cabe reflexionar en qué consiste la coeducación, como propuesta educativa para la prevención de la violencia contra las mujeres.

5.1. La Coeducación como herramienta para la prevención de la violencia de género

La coeducación es un proceso intencionado a través del cual se fomenta el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la existencia de dos sexos diferentes, para lograr un desarrollo personal y una construcción social común. Por tanto, la coeducación parte de la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados masculinos y femeninos, con la finalidad de que sean aceptados y respetados por personas de cualquier sexo, y así, lograr el desarrollo completo de la personalidad, al margen de cualquier estereotipo de género. Esto supone y exige situaciones de igualdad real, tanto de oportunidades académicas y profesionales, como, sociales.

Pero no podemos limitar la coeducación a una mera igualación de las condiciones de partida; la acción de coeducar consiste en educar conjuntamente niñas y niños, sin establecer relaciones de poder que subordinen un sexo al otro, e incorporando la igualdad y la historia de mujeres y hombres.

En España, pese a que la escuela mixta constituyó un gran avance, la educación sigue sin tener una representación paritaria, se siguen unificando los currículos, diferenciando los espacios, las aulas y al profesorado y no se utilizan lenguajes inclusivos. Así, la escuela que coeduca prepara para la vida, educa para la crítica, la convivencia, el compromiso y la justicia.

Por tanto, podemos establecer, entre otras, las siguientes estrategias coeducativas:

- Promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a la cultura, a los conocimientos, las actividades, los recursos, los juegos, los deportes, etc. a los que tienen acceso los niños.
- Utilizar un lenguaje que represente a ambos sexos.
- Ampliar las oportunidades educativas y formativas de todas las personas.

- Dar el mismo valor al hecho de ser hombre o al hecho de ser mujer.
- Educar a hombres y mujeres proporcionándoles saberes que les ayude a entender este mundo, dándoles la oportunidad de conocer y trabajar sobre sus emociones y sentimientos.
- Potenciar el desarrollo integral de las personas, sin condicionar el desarrollo de las capacidades según el sexo.

En definitiva, el objetivo de la coeducación es el de formar a personas integrales según sus propias cualidades, aptitudes, capacidades y conseguir un desarrollo basado en el respeto, comprensión y no violencia. Y para lograrlo es necesario poner en práctica el currículum coeducativo. Ya que cuando se produce un caso de violencia de género, ya existe una víctima y es función de toda la comunidad educativa reflexionar y establecer las medidas necesarias para sensibilizar, orientar, formar y educar en la igualdad y la no violencia, para prevenir, e incluso erradicar, la violencia contra las mujeres.

Referencias bibliográficas

Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto. En: M. A. Santos, (Coord.) *El Harén pedagógico*. Barcelona: Ed. Graó.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre 2004, n.º.313, p. 42166-42197.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, n.º 106, p. 17158-17207.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de marzo de 2007, n.º.71, p. 12611-12645.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, n.º 295, p. 97858 a 97921.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, n.º 340, p. 122868 a 122953.

Méndez Miras, A. y Sasiain Villanueva, I. (2006). *En femenino y en masculino. Nombra.en.red*. Series Lenguaje nº3. Ed. Instituto de la mujer.

Pérez, G. y Pérez, M. V. (2011). *Aprender a convivir como oportunidad de conocimiento*. Ed. Narcea Ediciones.

Petit, M. y Prat, M. (2011). *Prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Ed. Icariaochodemarzo.

Sasiain Villanueva, I. y Mateos Gil, A. (2010). *Coeducación en la escuela. Responsables de Coeducación en los centros educativos*. Ed. CEAPA.

Sau, V. (1986). *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*. Ed. Icaria.

Simón Rodríguez, E. (2017). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Ed. Narcea.

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo para un mundo global*. Ed. Cátedra, Feminismos.

CAPÍTULO 12. MUJERES DOCENTES INVESTIGADORAS EN EL MARCO DE LA CONCILIACIÓN ENTRE LO FAMILIAR Y PROFESIONAL

Dra. María Guadalupe Ñeco Reyna
Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz México

1. Introducción

En este capítulo se presenta un análisis respecto a la conciliación entre lo familiar y lo profesional de mujeres docentes e investigadoras, desde la perspectiva del género. Las mujeres trabajadoras, necesitan espacios, en los cuales se puedan desarrollar y logren asegurar un tiempo de calidad para sus familias, tanto como para la propia persona y encontrar el equilibrio en el aspecto profesional y familiar. La búsqueda de ese equilibrio es lo que lleva a hablar sobre el tema de la conciliación.

Esta situación llamó la atención, debido a la cantidad de inconvenientes que se presentan cuando las docentes-investigadoras de la Universidad Veracruzana (UV), se enfrentan a la penuria de hacer malabares, para distribuir sus tiempos y resolver los compromisos de vida familiar y responsabilidades profesionales. Sobre todo, por la disyuntiva de priorizar, sin dejar de sentir angustia por la presión social existente. Principalmente, por el hecho de ser mujer y ejercer una vida dedicada a la docencia e investigación, además del detalle de entrar al mundo de la investigación, que muchos hombres consideran terreno de su propiedad.

En 2010 se realizó la Décima Primera Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en Brasil. En la que se convino, conquistar mayor autonomía económica e igualdad en la esfera laboral, mediante la adopción de una política social y económica para avanzar en la valorización social y el reconocimiento de políticas y programas de formación profesional para las mujeres en áreas competitivas y dinámicas de la economía (CEPAL, 2010). No obstante, en México este tema, ha sido de total indiferencia por parte del estado, puesto que no se han creado políticas públicas, que impulsen el ejercicio de la conciliación de vida familiar y profesional de las mujeres.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2017) las mujeres aún ganan un 15% menos comparado con los hombres y dedican entre una décima y una quinta parte de su tiempo al trabajo no remunerado. La distribución de las tareas dentro de la familia aún está condicionada por los roles de género: las mujeres buscan lograr compaginar el trabajo remunerado con el doméstico, las responsabilidades familiares y tiempo libre, es una cuestión que afecta directamente, ya que en la cotidianidad se deben organizar los espacios de participación, para estabilizar y mejorar la convivencia y armonía familiar.

2. Retos y tensiones de las docentes e investigadoras para lograr la conciliación.

Ante esta necesidad de las docentes e investigadoras de la facultad de pedagogía, se plantearon las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las experiencias de las docentes e investigadoras respecto a la conciliación de la vida familiar y profesional?, ¿Cuáles retos y tensiones afrontan para su crecimiento profesional como docentes e investigadoras en la UV? ¿Qué actitudes asumen las familias, ante el ejercicio de la docencia e investigación? ¿Qué papel asumen la Universidad Veracruzana ante esta problemática?

Los objetivos planteados: Analizar las experiencias de las docentes e investigadoras, de la facultad de pedagogía, respecto a la conciliación de su vida familiar y profesional, identificar los retos y tensiones para su crecimiento profesional por el hecho de ser mujeres docentes e investigadoras y reconocer actitudes, que regularmente asumen sus familias. Buscar el equilibrio forma parte vital para que las personas, logren estabilizar sus participaciones y se descubran como plenas y realizadas en todos los ámbitos de desarrollo de su vida.

El hilo conductor sucede con la definición de conciliación, entendida como la participación moderada de las mujeres en distintos ámbitos, derivados de la situación social y estilos de vida, que afectan a la ciudadanía y que surge del deseo de hacer compatibles distintos roles que se han atribuido a las mujeres, lo cual requiere una planificación sobre la distribución del tiempo en lo familiar, profesional y social. Se describe la postura de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2011) respecto a la conciliación en México y la ausencia de voluntad política, para atender las recomendaciones. Se enfatizan los beneficios que traería, si la Universidad Veracruzana,

transversaliza sus acciones, prestaciones y beneficios, desde una perspectiva de género, propiciando ambientes de aprendizajes saludables, formación humana y justicia social.

2.1. Marco Internacional sobre la conciliación desde la perspectiva de género

Desde los años setenta, en los países nórdicos la conciliación se plantea desde la perspectiva de la igualdad de género, enfoque que “influyó en la legislación de la Unión Europea, dada la creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral” (Hernández e Ibarra, 2019, p.160). La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2011a) ha definido la conciliación como el equilibrio de las tensiones que se generan entre las responsabilidades profesionales y familiares, a través de una estrategia en los programas sociales, para mejorar el bienestar y no provocar el desorden de lo familiar como señala Roudinesco (2010) ni en la seguridad social y económica, de las familias.

El marco internacional más trascendente sobre conciliación, es señalado por la OIT (2011b) en el Convenio 156 y la Recomendación 165, sobre la igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares, los cuales, se consideran los instrumentos internacionales más relevantes en materia de conciliación, pues reconocen que se deben mejorar las condiciones laborales de las mujeres trabajadoras, siendo esto una responsabilidad de todos, del estado, la sociedad, de la familia, y no exclusivo de las mujeres.

En México, el conflicto en las negociaciones para conciliar la vida personal, familiar y laboral se intensifica por la falta de disposiciones en la materia, tal como lo señalan Hernández e Ibarra (2019a, p. 1) “La indiferencia del derecho ha provocado la invisibilidad de esta problemática, es necesario sacarlo de lo privado y llevarlo a lo público, para que las políticas establezcan medidas que aseguren la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres”.

Es significativo señalar que México, no ha ratificado el Convenio 156 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares, ni lo ha articulado con las cuestiones jurídicas y las iniciativas nacionales, dejándolo en agenda pendiente sobre políticas de igualdad de género.

Siguiendo (Alberdi, 2003), existen ámbitos fundamentales en la experiencia vital de las personas: uno de ellos es el conjunto de las relaciones afectivas, de pareja y derivado de ello, la formación de una familia. Sin embargo, se reconoce que históricamente la participación de las mujeres en el ámbito profesional se vuelve complejo, debido al sistema patriarcal heredado.

Por tanto, las brechas de género en el trabajo remunerado y no remunerado en México son de las más altas en la zona (OCDE, 2012), la falta de apoyo público en prestaciones y servicios para las mujeres trabajadoras, dificultando con esto la anhelada conciliación.

Así mismo, el conflicto trabajo-familia es originado por diversas situaciones, (Greenhaus y Beutell, 1985, en Peiró y Prieto, 1996) señalan que dicho conflicto se deriva paralelamente de los roles de trabajo y de la familia. Se describen tres tipos de conflicto; a) Conflicto basado en el tiempo b) Conflicto basado en la tensión o el agotamiento, el cansancio originado por el trabajo. c) Conflicto basado en la conducta, este comportamiento define que las conductas desarrolladas en una esfera no sean compatibles con la otra.

3. La Conciliación entre el ámbito familiar y ámbito profesional.

La conciliación entre lo familiar y lo profesional, tiene un impacto directo en la familia. Minuchin (2001) señala que, no es un hecho estático, sino que se modifica y altera en correspondencia con las influencias culturales y sociales. Actualmente la familia, al igual que la sociedad, se encuentra en un periodo de transformación. Siguiendo con (Minuchin, 1997), la familia cambiará a medida que cambie la sociedad y se adapte a los estilos de vida, provocado por la Transformación Sociocultural de la Sociedad, pero principalmente por los diversos acontecimientos sociales, económicos y culturales que se han dado a nivel mundial, como la pandemia provocada por el COVID-19, en México desde marzo de 2020, el confinamiento envió a todos y todas las docentes a trabajar desde sus casas, exigiendo un mayor esfuerzo.

Demandando con esto, mayor utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y reinventando formas de educar a distancia por parte de las Instituciones de Educación Superior. Siguiendo a Alles (2010) la conciliación, se refiere a la compatibilización de los tiempos; pero en general, hace referencia al desarrollo pleno de las personas en los ámbitos del trabajo, familia, personal, ratos de ocio, para la propia persona. Las preguntas obligadas hasta

aquí sería ¿Por qué México no ha ratificado el Convenio 156, ni implementado la Recomendación 165? ¿Qué programas de la Universidad Veracruzana, tienen perspectivas de género?

En el último apartado, se contemplan los resultados desde las experiencias de las participantes, respecto a la importancia que atribuyen, a la conciliación para alcanzar el equilibrio, entre las múltiples facetas que desempeñan como mujeres, docentes e investigadoras de la UV.

4. Diseño con alcance descriptivo

La aproximación metodológica cuenta con un enfoque cuantitativo, el escenario la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana, en Xalapa Veracruz México. Las participantes, 31 docentes e investigadoras que laboran en dicha institución. El estudio es de alcance descriptivo, no experimental “Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p.152). El diseño metodológico, se clasifica como investigación transeccional, es decir, los datos se recopilan en un solo lapso, “Los diseños de investigación transeccional recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Liu, 2008 y Tucker, 2004, citado por Sampieri, 2018).

La técnica utilizada fue la encuesta, que en palabras de García (2000) “utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra representativa de una población más amplia, que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar características” (s.p.). El instrumento fue una escala Likert, que consistió en treinta ítems presentados en forma de afirmaciones, estructurados por dimensiones, familiar, profesional, económica y psicológica. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala (Hernández Sampieri et al., 2014).

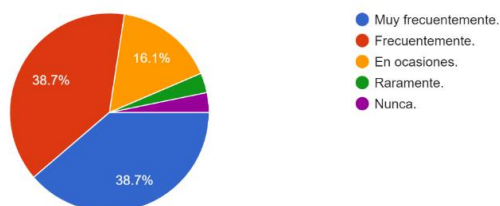
4.1. Presentación de resultados

En este apartado se hace la presentación y análisis de las cifras obtenidas, es importante señalar que solo se muestran las categorías elegidas por su relevancia y significado con la temática que se analiza. Se precisa que, por tanto, en algunas gráficas, no hay coincidencia con el número de ítem.

Figura 1.

Distribución y uso de los tiempos para el trabajo, familia y profesión.

1.-Distribuir mis tiempos para atender, trabajo, familia, lo profesional, a sido complicado, al dedicarme a la docencia e investigación.
31 respuestas



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en el ítem 1 del análisis de la distribución de los tiempos para atender, familia, docencia e investigación.

En la figura 1, se muestra las respuestas de las docentes e investigadoras, ante el cuestionamiento sobre la distribución de sus tiempos, evidentemente se refleja la complejidad que han afrontado al tratar de equilibrar sus tareas para cumplir con los ámbitos en los que se desarrollan, se muestra que las mujeres en su mayoría han sufrido la complicación de hacer malabares para cumplir con su responsabilidad, sobre todo por el compromiso adquirido y el sentido de ética profesional.

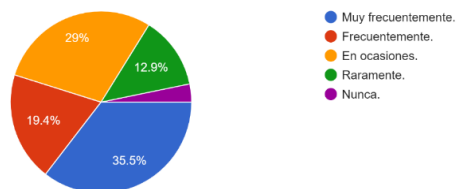
4.2 Los hábitos alimenticios saludables

En cuanto a los hábitos alimenticios, el esfuerzo y sacrificio que constantemente hacen las docentes e investigadoras, debido al compromiso con el que asumen las tareas académicas.

Figura 2.

Descuido en hábitos alimenticios saludables

2.-En muchas ocasiones he descuidado mi alimentación por estar concentrada en la realización de tareas académicas.
31 respuestas



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en el ítem 2 del análisis sobre el descuido de la alimentación, por atender tareas académicas.

En la figura 2, se puede observar, ante el cuestionamiento relacionado con los hábitos alimenticios, el esfuerzo y sacrificio que constantemente hacen las docentes e investigadoras, debido a la concentración que disponen para las tareas académicas asumidas, de tal suerte que desatienden el hecho de su alimentación en los tiempos oportunos, la suma de criterios arroja un total de 96.8% casi el cien por ciento de las mujeres, posponiendo su salud. Valga decir, que esta es una factura que se paga posteriormente y con creces, debido a que los problemas de salud.

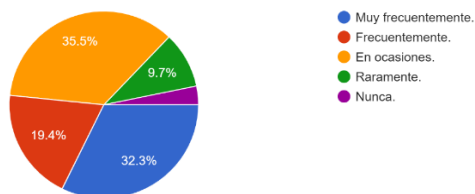
4.3 De las relaciones interpersonales y emocionales.

En cuanto al estrés, que inevitablemente se genera por alcanzar la conciliación, en el manejo y regulación de las emociones de las docentes investigadoras de Pedagogía.

Figura. 3

Relaciones Interpersonales y emocionales afectadas

3. Mis relaciones interpersonales y emocionales en ocasiones se han visto afectadas por falta de tiempo para atender, generándome gran tensión.
31 respuestas



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en el ítem 3 del análisis sobre el estrés y la afectación en las relaciones interpersonales y emocionales.

En la figura 3, se manifiesta la tensión y sus repercusiones en las relaciones interpersonales y emocionales, que invariablemente se ven afectadas por falta de tiempo para atenderlas. La suma de los porcentajes da como resultado un 87.2% del grupo de 31 mujeres en estudio, que señalan la gran tensión que les ha traído, el no poder forjar este tipo de relaciones. Otra condición observada en las docentes de Pedagogía, es su estado civil. La gran mayoría se encuentran sin pareja sentimental, atribuyéndolo a la falta de tiempo y dedicación para este tipo de relaciones afectivas.

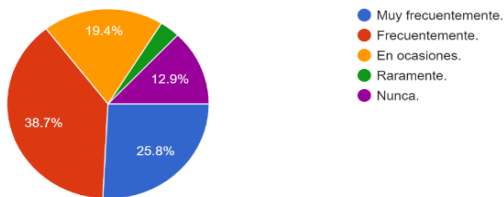
4.4 Del confinamiento de la pandemia e incremento de la violencia doméstica

En cuanto a relativo al periodo de la pandemia por el COVID-19, y el incremento de la violencia doméstica contra las mujeres.

Figura. 4

Confinamiento en la pandemia e incremento de violencia doméstica

26.-En este periodo de pandemia se ha multiplicado la violencia doméstica al colocar a la mujer entre atender (familia, docencia, investigación) haciendo malabares para cumplir con todo.
31 respuestas



Nota: la figura cuatro, muestra los resultados obtenidos en el ítem 26, sobre la multiplicación de la violencia doméstica, derivado de la pandemia del COVID-19.

En la figura 4. ante el cuestionamiento relativo al periodo de la pandemia por el COVID-19, reconocen el aumento de la violencia doméstica contra las mujeres, denotando con esto, la cantidad de roles y de carga de funciones a las docentes, que se atribuyen en parte por el sistema patriarcal que históricamente han afrontado las mujeres, recrudeciéndose por el confinamiento, el 83.9% de las encuestadas, coinciden en el incremento de este tipo de violencia doméstica, provocando en la mayoría de los casos el divorcio necesario, rupturas familiares.

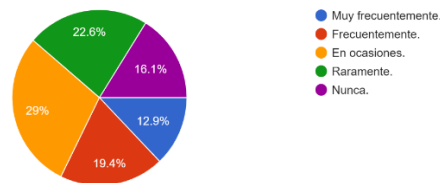
4.5. Reflexiones de las docentes, cargando algunas culpas.

En cuanto a las culpas que se acreditan las mujeres, cuando reflexionan en la forma en que han organizado sus tiempos.

Figura 5.

Reflexiones de las mujeres en cuanto al uso de sus tiempos

30.-En muchas ocasiones, he sentido que debí quedarme solo con la docencia, hacer menos investigación y dedicar más tiempo a mi familia.
31 respuestas



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en el ítem 30, sobre decisiones respecto a dedicar más tiempo a la familia, ser docente y hacer investigación.

En la figura, se buscó recuperar ese balance que las mujeres docentes e investigadoras realizan constantemente, al reflexionar si habrá válido la pena, el esfuerzo, el sacrificio y sobre todo el éxito obtenido en lo profesional, sacrificando a veces lo familiar, en busca de la conciliación. En un 83.9 % de las 31 mujeres encuestadas, sienten que debieron conciliar de mejor manera su trabajo de docente e investigadora. De tal suerte, que no restara tiempos para estar con su familia, esto no es frecuente y un 16.1% no muestran arrepentimiento.

5. Conclusiones

Para concluir, el analizar las experiencias de las docentes e investigadoras de la facultad de pedagogía, respecto a la conciliación de lo familiar y lo profesional, se encontró que, la mayoría reconocen los grados de dificultad que han afrontado. Sin embargo, encuentran que, si tuvieran la oportunidad de elegir entre lo profesional y familiar, seguramente tomarían las mismas decisiones, y buscarían el equilibrio y la estabilidad, sin menoscabo de cargar con culpas o autoflagelarse más adelante.

Sobre retos y tensiones enfrentados en su crecimiento profesional, por el hecho de ser docentes e investigadoras, en su mayoría se sienten satisfechas, de pertenecer a la generación que ha ido acortando las brechas de desigualdad social, en el reconocimiento de las Competencias Profesionales de las Mujeres, Docentes e Investigadoras y su participación activa en distintos ámbitos de la Historia de la Humanidad.

En relación con las actitudes que asumen, familiares directos o parejas sentimentales, ante el desarrollo profesional, este ha sido de mayor comprensión, en el entendido del importante apoyo económico para el gasto familiar, ante la situación económica difícil que prevalece en el contexto mexicano y varios países del mundo.

Así mismo, insisten en señalar que la Universidad Veracruzana, como institución de Educación Superior, debe iniciar una reestructuración y reorganización de sus procesos y recursos humanos tanto en lo laboral, educativo y social con perspectiva de género, para resignificar el Derecho de las mujeres trabajadoras, que cumplen distintos roles en situaciones de desigualdad. Las Sociedades Modernas que históricamente han evolucionado, reconocen el papel de las mujeres para la Transformación Sociocultural.

La Universidad, debe satisfacer las necesidades fisiológicas y de seguridad a través del pago de salario digno, mejores prestaciones, y brindar un ambiente saludable para la comunidad en general. La conciliación es uno de los signos de autorrealización y salud emocional, pero sobre todo permite variar los roles y estereotipos tradicionales, que garantizan la igualdad entre hombres y mujeres, reduciendo el absentismo, aumentando la identidad universitaria, la Educación Socioemocional y aspirando a la calidad en la educación que requiere el país.

Referencias bibliográficas

Alberdi, I. (2003). *Conciliación entre el trabajo y las responsabilidades familiares en hombres y mujeres* en: Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Jornadas de 17, 18,19 de febrero de 2003. Madrid (España).

Alles, M. (2010). *Conciliar vida profesional y personal*. Ed. Garnica.

- CEPAL (2010). *Décima Primera Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. Brasilia: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- García, F y M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (2000). El análisis de la realidad social. *Métodos y técnicas de investigación*. Alianza.
- Greenhaus, JH y Beutell, Nueva Jersey (1985). Fuentes y conflicto entre roles laborales y familiares. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Recolección de datos cuantitativos. R. *Hernández Sampieri, Metodología de la investigación*. (4ª Volumen). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Limonchi, M. D. P., e Ibarra Uribe, L. M. (2019). Conciliación de la vida familiar y laboral. Un reto para México. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 40(86), 159-184.
- Minuchin, S. y Fishman, H. C. (1997). *Técnicas de terapia familiar*. Ed. Paidós, Terapia Familiar.
- Minuchin, Salvador. (2001). *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa.
- OECD (2007). Base de datos de familias. Recuperado de www.oecd.org/els/social/family/database
- OECD (2012). Organization for Economic Cooperation and Development. Closing the gender gap: Act now. Recuperado de www.oecd.org/gender/closingthegap.htm
- OIT (1986). Convenio 156, sobre la igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares, Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Peiró, J.M. y Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen II: El Trabajo como fenómeno social*. Ed. Síntesis.
- Roudinesco, E., (2010). *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 13. EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE LA MUJER OCULTO BAJO LA MÁSCARA DEL CANON PATRIARCAL DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO

Noemí Martí Ferre
Consejería de Educación Junta de Andalucía

1. Introducción

Esta investigación nace de la observación y la reflexión crítica de la realidad acerca de los valores de igualdad en el ámbito educativo a través del desempeño de la labor docente llevada a cabo durante el curso 2020-2021. El objeto de investigación es el alumnado correspondiente a las asignaturas de Valores Éticos, Filosofía e Historia de la Filosofía en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato respectivamente.

La metodología utilizada se encuadra dentro del tipo mixto, mediante la integración de los métodos cualitativo y cuantitativo en un solo estudio. La investigación cuantitativa es de tipo inductivo, partiendo de la observación de realidades particulares para poder establecer conclusiones generales. Las técnicas que se han empleado para recabar los datos han sido los cuestionarios de evaluación inicial para el alumnado y la observación participante.

En cuanto al método cualitativo, se ha utilizado un enfoque basado en el método investigación-acción, implicando la unión de la teoría y la práctica para mejorar la acción como motor impulsor para el cambio social. Se parte de una preocupación temática, a saber, el desconocimiento de mujeres filósofas en el ámbito educativo, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción.

Finalmente, se muestran los resultados obtenidos y las conclusiones. En las que se puede comprobar que el espejismo de la igualdad se hace patente en el ámbito educativo, pues, existe un gran desconocimiento de referentes femeninos en el ámbito de la filosofía dentro del contexto educativo.

La investigación se divide en dos partes. En la primera de ellas, se traza el marco teórico, tratando de poner de relieve la relación entre espejismo de la igualdad en el aula y la falta de visibilidad de referentes filosóficos femeninos en la práctica docente. Se plantean también,

nociones para romper las paredes del aula en lo tocante a la temática de valores de igualdad y su aplicación práctica en el ámbito educativo, para desmontar tal espejismo que tiene unas consecuencias muy negativas para la sociedad. De esta forma, se previene la exclusión de la mujer en las distintas áreas temáticas, pues, generar conocimiento con perspectiva de género implica un aumento de la calidad en la educación mostrándolo en su totalidad y no de manera sesgada.

Y en la segunda parte, se muestran los resultados obtenidos en los cuestionarios de evaluación inicial realizados al alumnado de la muestra y las conclusiones de la investigación.

2. Marco Teórico

En relación con el espejismo de la igualdad en el aula, fue Amelia Valcárcel la que acuñó el término espejismo de la igualdad. Este fenómeno consiste en la creencia que mujeres y hombres han dotado de carácter de verdad, sobre que los sexos son iguales y, por tanto, la igualdad no necesita de ninguna argumentación para justificarla o defenderla. Esta afirmación, pues, la convierte en real de manera instantánea, pensando ilusoriamente que la situación entre mujeres y hombres en la sociedad actual es justa y que se poseen los mismos derechos y las mismas oportunidades. En la obra *Feminismo en el mundo global*, Amelia Valcárcel, ahonda en esta noción aludiendo a que las generaciones más jóvenes de mujeres están influenciadas por ella, situándolas en la comodidad, creyendo que todo está conseguido y no permite vislumbrar el camino que aún queda por recorrer.

En esta investigación, se concreta este espejismo en el ámbito de la educación y se pretende arrancar la máscara ante la que se oculta para plantear soluciones, abordándolo desde su raíz.

Sobre la visibilidad de la mujer en la historia de la filosofía, encontramos las reflexiones de Eugene Sun Park en su artículo *Why I Left Academia: Philosophy's Homogeneity Needs Rethinking*, las de Susan Price en el artículo *Reviving the Female Canon* y las de Jennifer M. Saul, en el artículo *Philosophy has a sexual harassment problema*. En todos ellos, se apuntan nociones sobre la escasez de referentes femeninos en el pensamiento filosófico y la “desaparición” de aportaciones realizadas por mujeres de la historia del pensamiento. Esta situación lleva a una carencia de conocimiento y a una evidente ausencia de ellas en las aulas. Su

origen radica en la visión patriarcal que establece un criterio inamovible, que ha de ser cumplido para entrar dentro de la “élite del pensamiento filosófico”, a saber: ser varón, blanco. Este canon se sustenta, extrañamente, sobre una falacia heredada del patriarcado, que afirma que la mejor capacitación para el ejercicio de la actividad filosófica está vinculada con el género, en este caso, el masculino. Este canon es el vehículo en el que transita el espejismo de la igualdad en la práctica docente de la filosofía.

Entre las diversas obras relativas al pensamiento de mujeres filósofas, haremos referencia a cuatro de ellas por plantear un recorrido histórico del pensamiento filosófico de la mujer, que ha sido de gran utilidad para el desarrollo de esta investigación.

La primera obra relativa a las mujeres filósofas es *Historia de las Mujeres Filósofas* de Gilles Ménage. En ella, el autor recaba el pensamiento de sesenta y cinco mujeres de la antigüedad. Esta obra abre la puerta para romper el techo de cristal de las filósofas permitiendo poner las aportaciones de las mujeres al pensamiento filosófico en un primer plano y sacarlas del papel estereotipado como madres, hijas, esposas o amantes que el planteamiento patriarcal de la historia les había otorgado hasta ahora.

En la obra de Mary Ellen Whaite en *A history of women philosophers*, encontramos la primera enciclopedia de mujeres filósofas articulada en cuatro volúmenes ordenados por períodos históricos. En ella, se saca a la luz el pensamiento de mujeres que había sido omitido en las historias de la filosofía o que solamente aparecían como meras notas al pie de página. Así mismo, proporciona acceso a escritos filosóficos de mujeres hasta ahora no conocidos, lo que supone un gran avance en la investigación y en la divulgación en este campo.

María Luisa Femenias, en *Ellas lo pensaron antes*, nos presenta las aportaciones de ventidós filósofas que posibilitaron a la mujer constituirse como sujeto intelectual sacándolas del anonimato. En esta obra se pone de manifiesto la crítica y el cuestionamiento del rigor del canon filosófico y la objetividad del conocimiento científico, que, hasta ahora, ha supuesto un desequilibrio en la organización y la transmisión del saber. Este desequilibrio, presentado por pares dicotómicos mujer/hombre debido al canon patriarcal, siempre se ha inclinado hacia lo

masculino como eje único, modélico e ideal, lo cual cimenta las relaciones asimétricas sexo/género sesgando el conocimiento.

En esta línea, también se encuentra la obra de Ingeborg Gleichauf *Mujeres Filósofas en la Historia: desde la antigüedad hasta el siglo XXI*. En ella se reivindica la acción de filosofar como una capacidad y necesidad universal humana no solamente como un privilegio masculino, presentando a cuarenta y cuatro pensadoras que desarrollaron sus planteamientos en paralelo a los planteados por los hombres filósofos. Todos ellos, desde una perspectiva patriarcal, son conocidos como los “grandes filósofos de la historia”. Así, se hace patente la exclusión de la mujer en el ámbito del pensamiento filosófico ocultándola bajo la sombra del patriarcado.

Todas estas obras nos han hecho reflexionar sobre la situación de invisibilidad de la mujer como referente de pensamiento en la sociedad, en general, y en el ámbito educativo, en particular, lo que se traduce en desigualdad social y política. Dicha desigualdad, queda recogida en los currículos educativos que, debido a la costumbre androcéntrica, plasman el sello patriarcal en forma de contenidos educativos. Su lectura y aportaciones originaron el punto de partida de la investigación empírica de este estudio cuyos resultados se muestran en el siguiente apartado.

3. Resultados

A continuación, mostramos los resultados más significativos recogidos de los cuestionarios de evaluación inicial realizados al alumnado durante el curso 2020-2021. El objetivo de este cuestionario es comprobar de forma empírica el grado de conocimiento de mujeres filósofas del alumnado. Dentro de las preguntas también se incluyen dos específicas para ver si el alumnado presenta las mismas dificultades para reconocer figuras del pensamiento masculinas con el fin de poder establecer una comparativa y fundamentar las conclusiones.

La muestra total es de 67 personas, de las cuales 41 son mujeres y 26 son hombres (véase tabla 1).

Tabla 1.*Datos Totales diferenciados por sexo*

Mujeres	% Mujeres	Hombres	% Hombres	Total Población
41	61,19%	26	38,81%	67

Nota: esta tabla muestra los datos totales de la muestra analizada diferenciados por sexo.

Los niveles de confianza para cada uno de los grupos en los que se ha dividido la muestra tienen un error máximo de 0% para el 99%,97% y el 95% (véase tabla 2).

Tabla 2.*Niveles de confianza de los datos de la muestra por materia y curso*

	Población	Tamaño Muestral	Error Máximo/Nivel de Confianza	Niveles de Confianza	
Materia/Curso	Valores Éticos 1º, 2º y 4ºESO	13	13	0%	99%
				0%	97%
				0%	95%
	Educación para la Ciudadanía 3º ESO	15	15	0%	99%
				0%	97%
				0%	95%
	Filosofía 1º Bach	19	19	0%	99%
				0%	97%
				0%	95%
	Historia de la Filosofía 2º Bach	20	20	0%	99%
				0%	97%
				0%	95%

Nota: esta tabla expone los datos y los niveles de confianza de la muestra analizada para el estudio.

Se ofrecen también los datos de la muestra desglosados por materia y curso diferenciados por sexo (véase tabla 3).

Tabla 3.

Datos por materia y curso diferenciados por sexo

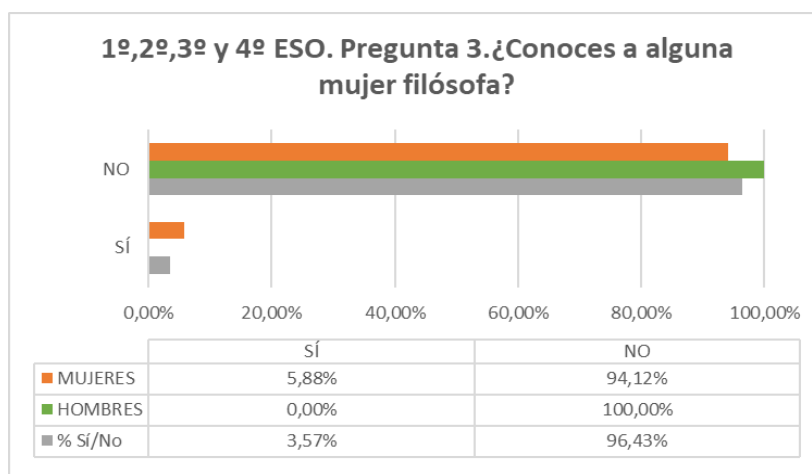
		Mujeres	% Mujeres	Hombres	% Hombres	Total M/H
Materia/Curso	Valores Éticos 1º,2º y 4ºESO	8	61,54%	5	38,46%	13
	Educación para la Ciudadanía 3º ESO	9	60,00%	6	60,00%	15
	Filosofía 1º Bach	11	57,89%	8	42,11%	19
	Historia de la Filosofía 2º Bach	13	65,00%	7	35,00%	20

Nota: esta tabla presenta los datos por materia y curso de la muestra analizada diferenciados por sexo.

El análisis de los datos revela que en 1º, 2º, 3º y 4º ESO el 96,43% desconoce a mujeres filósofas (véase figura 1).

Figura 1.

Conocimiento de alguna mujer filósofa del alumnado de 1º,2º,3º y 4º de ESO

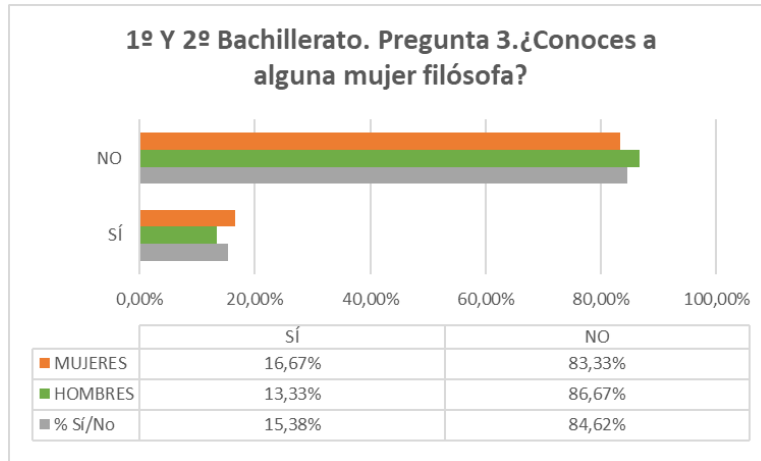


Nota: esta figura muestra las respuestas que ha dado el alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO a la pregunta sobre el conocimiento de alguna mujer filósofa.

En los cursos de 1º y 2º de Bachillerato el porcentaje de desconocimiento de mujeres filósofas es de 84,62%, algo menor que en los cursos de la anterior etapa, pero con un porcentaje de desconocimiento alto (véase figura 2).

Figura 2.

Conocimiento de alguna mujer filósofa del alumnado de 1º y 2º de Bachillerato

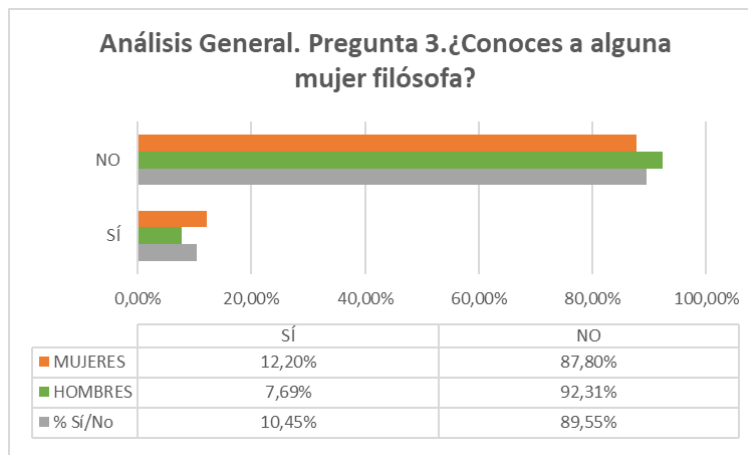


Nota: esta figura muestra el porcentaje de conocimiento de alguna mujer filósofa del alumnado de 1º y 2º de Bachillerato.

En el análisis general de la muestra, un 89,55% desconoce a mujeres filósofas y no las nombra (véase figura 3). En el sesgo por sexos de este análisis general, son las mujeres las que en un 12,20% muestran conocer a mujeres filósofas frente a un 7,69% de los hombres (véase figura 3).

Figura 3.

Resultados de la respuesta ¿Conoces alguna mujer filósofa? del total de la muestra

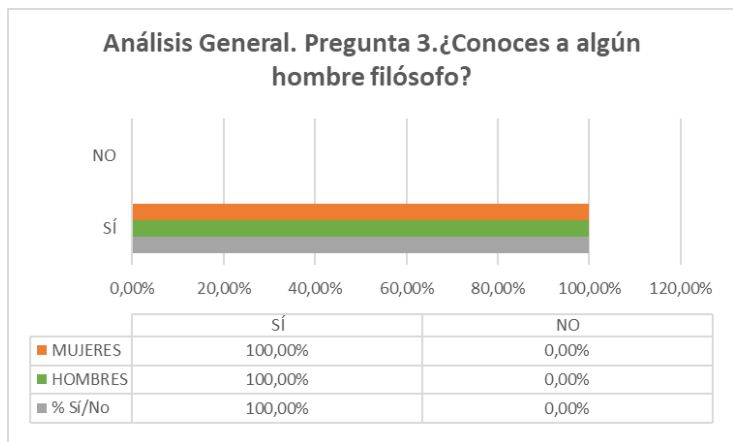


Nota: esta figura muestra la respuesta del alumnado total de la muestra a la pregunta sobre el conocimiento de alguna mujer filósofa.

En lo relativo al conocimiento de hombres filósofos y la capacidad para nombrarlos, el 100% del alumnado del total de la muestra no presenta dificultades, a diferencia de lo que sucede en el caso de las mujeres filósofas, como se verá posteriormente (véase figura 4 y figura 5 respectivamente).

Figura 4.

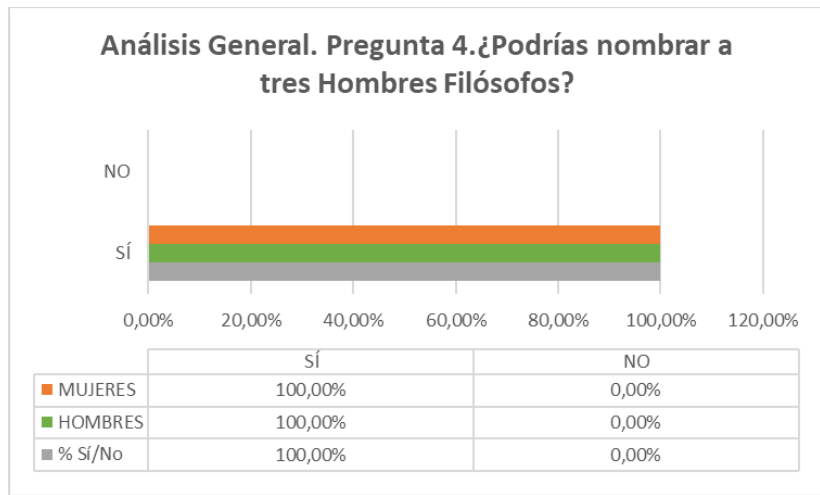
Resultados de la respuesta ¿Conoces a algún hombre filósofo? del total de la muestra



Nota: esta figura muestra las respuestas que ha dado el alumnado total de la muestra a la pregunta sobre el conocimiento de hombres filósofos.

Figura 5.

Resultados de la respuesta ¿Podrías nombrar a tres hombres filósofos? del total de la muestra

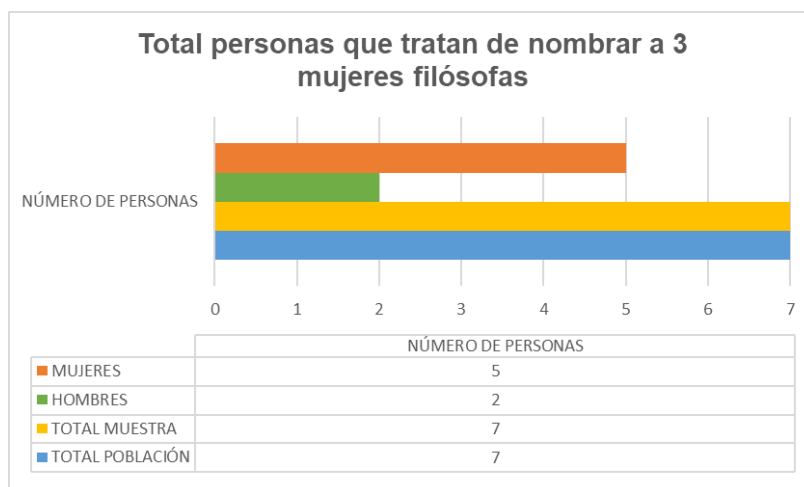


Nota: esta figura muestra las respuestas que ha dado el alumnado total de la muestra en la pregunta sobre la capacidad de nombrar a tres hombres filósofos.

En lo que concierne a nombrar a tres mujeres filósofas, solamente 7 personas de las 67 han tratado de nombrarlas, de las cuales 5 son mujeres y 2 son hombres (véase figura 6).

Figura 6.

Número de personas del total de la muestra que tratan de nombrar a 3 mujeres filósofas

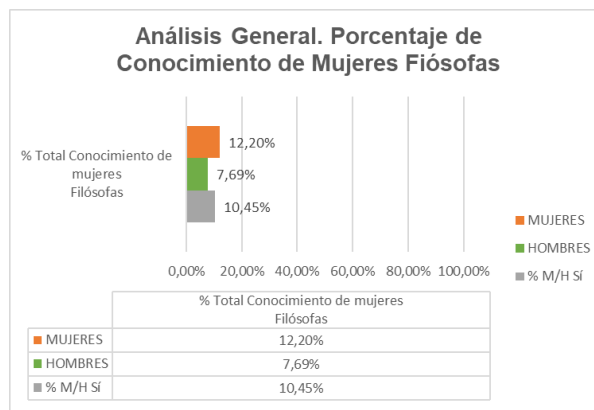


Nota: esta figura muestra las personas que han intentado nombrar a tres mujeres filósofas.

Se extrae una muestra concreta de las personas que intentan nombrar a 3 mujeres filósofas. Esta muestra simboliza un 10,45% del total de la población. En ella, el 12,20% son mujeres y el 7,69% son hombres (véase figura 7).

Figura 7.

Porcentaje de personas que tratan de nombrar a 3 mujeres filósofas del total de la muestra

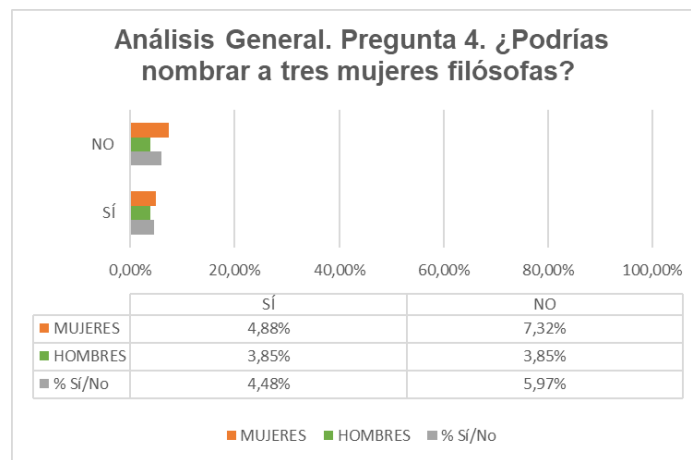


Nota: esta figura muestra el porcentaje del alumnado total de la muestra que trata de nombrar a tres mujeres filósofas.

En cuanto al porcentaje de mujeres que nombra correctamente a tres mujeres filósofas, de las 5 que lo intentaron, solamente lo logran 2 suponiendo un 4,88% del 12,20% inicial. En el caso de los hombres, de los 2 que lo intentaron, solamente alcanza este objetivo 1 de ellos, representando un 3,85% del 7,69% de la muestra concreta. Por tanto, únicamente, un 4,48% del 10,45% que representaba esta muestra concreta, nombra correctamente a tres mujeres filósofas (véase figura 8).

Figura 8.

Porcentaje que nombra correctamente a tres mujeres filósofas

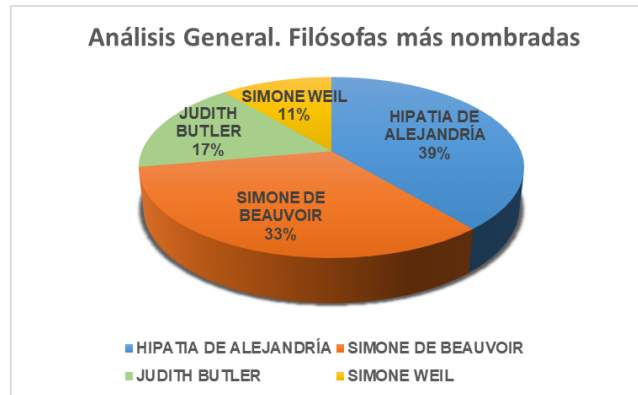


Nota: esta figura muestra el porcentaje de la muestra concreta que nombra correctamente a tres mujeres filósofas.

En cuanto a las filósofas más nombradas, en primer lugar, aparece Hipatia de Alejandría, con un 39%, en segundo lugar, Simone de Beauvoir, con un 33%, en tercer lugar, Judith Butler, con un 17% y en último lugar Simone Weil, con un 11%. Resulta significativo que no haya ninguna filósofa española dentro de las nombradas.

Figura 9.

Porcentaje de filósofas más nombradas



Nota: esta figura muestra las filósofas más nombradas en el grupo del alumnado que trata de nombrar a alguna mujer filósofa.

4. Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, podemos comprobar que el espejismo de la igualdad se manifiesta en el contexto educativo, por tanto, es necesario un cambio de paradigma que permita romper las paredes del aula impregnadas de la sombra patriarcal. Su principio rector debe ser la coeducación para la impartición de la Filosofía en todas sus asignaturas. De este modo, se suplirían las carencias mostradas y la coeducación conformaría un criterio de calidad fundamental dentro del contexto educativo, pues presentaría el conocimiento de manera integral y no solamente mostrando una faz. Para ello, han de realizarse un conjunto de buenas prácticas y revisar los materiales y los libros de texto con el objetivo de suplir las carencias del currículo de filosofía. Puesto que, en la investigación, se ha constatado que, a menor edad, existe un mayor desconocimiento de mujeres filósofas. Es vital diseñar unidades didácticas desde los cursos iniciales, donde se incorporen las aportaciones de la mujer al ámbito filosófico incluyendo a las filósofas españolas, ya que el alumnado ha mostrado un desconocimiento total de las mismas.

Como se ha señalado, el canon filosófico patriarcal es limitante en cuanto a la visibilidad de las aportaciones de las mujeres al pensamiento filosófico, pues a lo largo de la historia éstas han quedado excluidas. Es imprescindible el cuestionamiento y crítica a dicho canon y transformarlo en un canon igualitario en el que no se excluya a la mujer.

Somos conscientes de que la muestra presentada puede parecer pequeña, pero los resultados de la investigación son muy reveladores y sirven como base para continuar la investigación ampliándola, y así realizar un estudio más amplio que sirva de referente para la comunidad científica en un futuro. De esta forma, se podrá erradicar el espejismo de la igualdad en la educación alzando la voz de las grandes olvidadas por la historia, no solo en el ámbito de la filosofía, sino en el conjunto del conocimiento en general.

Referencias bibliográficas

Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Ed. Cátedra.

Amorós, C. (2000). *Feminismo y Filosofía*. Ed. Síntesis.

Aparicio, H. (2019). *Educación, género y políticas de igualdad en la escuela*. Universidad Internacional de Valencia.

Bruzzese, M. y de Martino, G. (2000). *Las filósofas*. Ed. Cátedra.

Femenías, M.L. (2019). *Ellas lo pensaron antes*. Ed. Lea.

Gleichauf, I. (2010). *Mujeres filósofas en la historia: desde la antigüedad hasta el siglo XXI*. Ed. Icaria.

Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Ed. Herder.

Pagés, A. (2018). *Cenar con Diotima. Filosofía y feminidad*. Ed. Herder.

Price, S. (2015). Reviving the female canon. *Atlantic monthly (Boston, Mass.: 1993)*. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/05/reviving-the-female-canon/393110/>

Rius Santamaria, M. (2014). *Contra filósofos. O ¿en qué se diferencia una mujer de un gato?* Ed. Biblioteca Nueva.

Saul, J. M. (2013). *Philosophy has a sexual harassment problem*. Salon.com. Recuperado de https://www.salon.com/2013/08/15/philosophy_has_a_sexual_harassment_problem/

Simón Rodríguez, E. (2017). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Ed.Narcea.

Sun Park, E. (s.f.). *Why I Left Academia: Philosophy's Homogeneity Needs Rethinking*. Hipporeads.com. Recuperado de <https://hipporeads.com/why-i-left-academia-philosophys-homogeneity-needs-rethinking/>

Valcárcel, A. (1991). *Sexo y filosofía. Sobre mujer y poder*. Ed. Antthropos.

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo Global*. Ed. Cátedra.

Whaite, M.E. (1987). *A History of Women Philosophers*. Vols.1,2,3 y 4. Kluwer Academic Publishers.

CAPÍTULO 14. *LOS ESPEJOS MIENTEN* Y LA BÚSQUEDA DEL YO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INCLUSIVA

Dra. Rocío Domene Benito
Universitat de València

1. Introducción

En los albores del segundo decenio del siglo XXI, la multiculturalidad toma mayor protagonismo, si cabe, en las aulas de educación primaria. Al calor de esta afirmación, Aguado (2003) aboga por identificar la heterogeneidad como la norma y no como la excepción. En estos términos, la mentada heterogeneidad ahonda en una compleja diversidad que se expande desde la esfera étnica, cultural y de género/sexo. Así, tomando como referencia esta contextualización del alumnado, se producen varias fases en la aceptación de tal realidad.

Estas fases se describen de la manera siguiente: en un primer término, se toma conciencia de la existencia de la diversidad, se acepta, se respeta y, en última instancia, se admira y se integra como parte del Yo. Se trata de un proceso arduo y complejo que debe ser llevado a cabo en las aulas a través de distintas herramientas. En esta línea argumentativa, el principal objetivo de nuestra investigación será el uso de la literatura infantil y juvenil como recurso para abordar las fases, antes mencionadas, de una manera eficaz.

Por lo que respecta a la estructura del presente capítulo, en primer lugar, profundizaremos en la idiosincrasia del alumnado actual en las aulas españolas y en la necesidad de ensalzar la importancia de la heterogeneidad y la diversidad de toda índole. A tales efectos, nos centraremos en el colectivo LGTBIQ+ y, especialmente, en el auge de las representaciones transgénero en la literatura infantil y juvenil adaptadas al contexto actual (Soler, 2015). Para ello, examinaremos las posibilidades didácticas de la obra *Los espejos mienten* (2020) escrita por Sara López e ilustrada por Noa Vera. Tras este análisis, se propone una secuencia didáctica dirigida a alumnado de tercer ciclo de primaria. En lo concerniente a esta explotación didáctica, se observan dos partes diferenciadas pero complementarias. Por un lado, se diseña un taller basado en la lectura colaborativa en voz alta (Roché, 2015; Chambers, 1993) donde se pretende

desarrollar la competencia lectora del alumnado a través del fomento del pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación. Por otro lado, se ofrecen una serie de actividades interdisciplinarias basadas en los principales mensajes que nos ofrece la lectura tanto en su vertiente narrativa como visual.

En conclusión, consideramos que la lectura de álbumes ilustrados como *Los espejos mienten* es necesaria y beneficiosa ya que permite al alumnado no solo conocerse mejor y aceptarse tal cual es, sino también ahondar en la importancia del Otro como complemento de su Yo y en el enriquecimiento personal de la diferencia.

2. Objetivos

Por lo que respecta a los objetivos del presente trabajo de investigación, enumeraremos los que consideramos más relevantes y realizaremos una breve reflexión final, antes de ocuparnos del marco teórico en el que se sustenta la propuesta didáctica inclusiva, parte fundamental de nuestro estudio. Así pues, estos son algunos de los objetivos de nuestro trabajo:

- Dar voz y visibilidad a una minoría dentro de una minoría, es decir, a una parte de un colectivo como el LGTBIQ+ que, pese a los avances e hitos conseguidos en los últimos años, todavía necesita adquirir legitimación y reconocimiento social. En este caso, el objetivo será visibilizar la identidad de género desde la niñez y el proceso en el que se ven inmersos los niños y niñas desde su infancia.
- Representar la realidad LGTBIQ + y concretamente el universo transgénero a través de la literatura infantil y juvenil.
- Enfatizar el papel de la educación como transformación y motor del cambio social, en este caso, mediante el álbum ilustrado.
- Subrayar la importancia de la idiosincrasia del álbum ilustrado como herramienta narrativa y visual que fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la imaginación entre el alumnado.
- Mostrar la realidad de las aulas españolas donde la heterogeneidad y la diversidad son las tónicas predominantes a través de una perspectiva de ética comunicativa, democracia y justicia social.

- Analizar el álbum ilustrado *Los espejos mienten* como ejemplo de literatura LGTBIQ+ dirigida a un público infantil y juvenil.
- Destacar la relevancia de la educación literaria como potenciadora del desarrollo integral del ser humano y como un elemento clave en la aceptación del Yo y el Otro a través del respeto y la solidaridad.
- Desarrollar una propuesta didáctica inclusiva dirigida al último curso de educación primaria, basada en la interdisciplinariedad y el impulso de valores morales y cívicos a través de la lectura colaborativa en voz alta.

Como se puede comprobar, se enumeran y describen de manera exhaustiva los objetivos más notables de esta investigación. En este sentido, destacamos una primera toma de contacto con la realidad de las aulas, así como el acento que se pone en la educación literaria como herramienta indispensable no solo para el desarrollo de las competencias lectoras y literarias, sino también interculturales y críticas que favorecen el desarrollo integral del ser humano desde la más tierna infancia y que forma futuras generaciones de ciudadanos empáticos, críticos y con la justicia social como máxima.

Este objetivo tan amplio se consigue a través de la literatura y en este caso de la presencia en las aulas de personajes que pretenden reflejar la realidad de un colectivo minoritario dentro de una minoría. En esta línea argumentativa, Noah, la protagonista principal de *Los espejos mienten*, nos desvela una situación que se vive actualmente en las aulas donde niños y niñas luchan por entenderse a sí mismos y también por ser aceptados y valorados por el resto de sus compañeros y compañeras.

3. Heterogeneidad y diversidad en las aulas desde una perspectiva de ética comunicativa, democracia y justicia social

No es un asunto baladí enfatizar la predominancia de la heterogeneidad y la diversidad en las aulas, un hecho que examina Aguado (2003) que percibe su propuesta de pedagogía intercultural como una aproximación educativa clave en el proceso de aceptación del Yo y el Otro, como una pareja indisoluble. Paralelamente, Domene-Benito (2015) recalca el uso de la literatura como elemento esencial en este arduo y complejo proceso donde los personajes de los libros reflejan la

realidad de la niñez actual (tal y como podremos cerciorarnos, a su vez, en los y las personajes y temáticas de *Los espejos mienten*).

Recuperamos, a continuación, un párrafo de Rodríguez (2021, p.15) que espeta la notoriedad del papel de la escuela en la reivindicación de la heterogeneidad y en la necesidad de crear espacios para cimentar una sociedad más democrática:

La diversidad es una característica de todas las escuelas en la actualidad. Las personas que conforman la comunidad educativa proceden de distintos lugares y pertenecen a universos culturales que pueden ser más o menos parecidos, pero nunca iguales. Valorar esta heterogeneidad y generar los espacios necesarios para construir una sociedad más democrática es también tarea de la escuela.

Esta última noción de “generar espacios” puede ser, sin duda, aplicada a la literatura. En este sentido, el álbum ilustrado que presentaremos en secciones posteriores representa una posibilidad factible y poderosa de generación de espacio transversal no solo en el ámbito de la interculturalidad, sino también en el de género en tanto visión plural y cultural no homogénea que permite vislumbrar realidades como las identificaciones no binarias. En consecuencia, a través de la literatura, el alumnado podrá contemplar, comprender y empatizar con un mundo más auténtico, real y diverso.

Así, se produce lo que Morcillo (2018) señala como “aulas para la justicia social” donde la presencia de distintas culturas, géneros, religiones y características de diversa índole se encuentra igual de valorada y representa un añadido de enriquecimiento intercultural entre el alumnado. Se manifiesta, por consiguiente, la imperante necesidad de incentivar la creación de espacios donde llevar a cabo experiencias didácticas basadas en la literatura y la estética, como describiremos en el epígrafe correspondiente a la propuesta didáctica elaborada a partir de la explotación didáctica de una obra literaria, en este caso, del álbum ilustrado *Los espejos mienten*.

En esta línea de pensamiento, enfocaremos el reconocimiento de la heterogeneidad y la diversidad de las aulas desde una perspectiva de ética comunicativa, democracia y justicia social. En otras palabras, debemos tomar ventaja de las distintas realidades que nos ofrece el aula (en este caso, centradas en la diversidad LGTBI+) para desarrollar propuestas y enfoques educativos que partan de las premisas que fomentan la ya citada ética comunicativa, la democracia y la justicia social.

En referencia a la primera parte del enfoque, las principales líneas de la ética comunicativa se sustentan en las teorías de filósofos con Rawls o Habermas y tiene su aplicación educativa en las consideraciones de Freire. Hoyos (1995) expone las siguientes características: (1) fenomenología de lo moral (experiencias vividas por el alumnado en el aula), (2) Relación entre los sentimientos y los principios morales a través del dialogo (lectura colaborativa en voz alta e interpretación de lecturas), (3) Hermenéutica (uso del lenguaje para reconocer y respetar las diferencias como elementos enriquecedores), (4) Moral neocontractualista (capacidad de alcanzar consensos entre el alumnado), (5) teoría de la acción comunicativa (fomento de la argumentación y el diálogo entre el alumnado), (6) Relación entre consenso y disenso (huida de los absolutismos). Observaremos en la parte didáctica de nuestro estudio cómo estas premisas se siguen a la hora de enfocar la lectura, interpretación y aplicación para la vida de una obra literaria.

La segunda parte está constituida por la democracia, que en palabras de Tonucci (2004, p.101): “no puede enseñarse, hay que vivirla”. Asimismo, Apple y Beane (2000, p.157-158) expresan que: “el significado más profundo de la democracia se forma, no en la brillante retórica, sino en los detalles de la vida cotidiana”. Encontramos en estas dos citas dos afirmaciones esenciales relacionadas con la vida y la cotidianidad, aspectos esenciales de un enfoque democrático, donde el día a día tanto en la escuela como fuera de ella forma un ecosistema predominante en el desarrollo integral del ser humano. Así, a través de la literatura se propulsa el ejercicio de una democracia militante mediante el afianzamiento de la comprensión de la heterogeneidad de las aulas y la diversidad de sus integrantes como parte de la cotidianidad y de la vida diaria.

Finalmente, el tercer elemento correspondería a la ya referida como justicia social, que está íntimamente ligada y conectada con la democracia en tanto que la práctica de esta justicia es un acto democrático que garantiza y legitima la presencia de diferentes culturas, identidades de género, formas de pensar y estilos de vida dentro del aula.

4. Educación literaria y perspectiva de género/sexo

Dos son las principales aportaciones que realizaremos en este epígrafe. Por un lado, incidiremos en la importancia de la educación literaria y cómo a través de este enfoque se desarrollan las

competencias lectoras y literarias interculturales que permiten al alumnado interpretar un texto, más allá de un simple desciframiento de signos (Ballester, 2007). Por otro, haremos hincapié en la importancia de adoptar una perspectiva de género/sexo que, en este caso, es amplia y se extrapola también a la identidad de género y a la reinterpretación del ser humano como ente no binario. Por tanto, observamos cómo estudiaremos ambas concepciones de manera integrada, ya que se enriquecen mutuamente.

En lo concerniente a la educación literaria, podemos constatar que, pese a ser una disciplina relativamente joven, la didáctica de la lengua y la literatura ha crecido exponencialmente en los últimos tiempos e incluso ha demostrado su polivalencia e interdisciplinaridad al mostrar un vasto grado de afinidad con otras disciplinas como las humanidades (lengua y literatura) e incluso con campos de conocimiento tradicionalmente más alejados como las ciencias naturales y las experimentales. En este caso, en secciones posteriores, cuando analicemos *Los espejos mienten* y elaboremos la propuesta didáctica veremos cómo se imbrican distintas disciplinas a través de la lectura y las actividades posteriores basadas en una obra literaria.

Así pues, en el presente capítulo pretendemos describir un nuevo modelo de educación literaria más transversal y plural y donde los intereses del alumnado y la realidad de las aulas del siglo XXI sean claves en el fomento del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad, a través de la promoción de la ética comunicativa, la democracia y la justicia social, conceptos estos últimos desarrollados en el apartado anterior.

Por consiguiente, se concibe la literatura como una manifestación artística favorecida, por ejemplo, por el álbum ilustrado (Colomer, 2002 y Durán, 2000) que combina texto e imagen y permite entrelazar disciplinas como la didáctica de la lengua y la literatura con la de las artes plásticas. En este sentido, lo que se promueve es la creación de experiencias en el aula a través de la literatura, tal y como constataremos en la propuesta didáctica. Asimismo, uno de los objetivos de la creación de dichas experiencias es el desarrollo de la competencia literaria que incluye saberes, habilidades y destrezas lingüísticas, literarias, discursivos y pragmáticos, así como los denominados saberes estratégicos de los que habla Mendoza (2004, p.139) y que describen la activación de los distintos componentes de la lógica que permiten realizar diversas interpretaciones y lecturas de diferentes tipos de textos.

Por lo que respecta a la perspectiva de género/sexo, tal y como hemos comentado previamente, se encuentra estrechamente relacionada con la educación literaria, sobre todo, en lo que atañe a la selección de lecturas donde uno de los criterios esenciales en una educación literaria intercultural e inclusiva del siglo XXI es la inclusión de la perspectiva de género/sexo y también de temáticas actuales como la identidad de género y la realización de una primera aproximación a personajes no binarios como es el caso de *Los espejos mienten*. Así, siguiendo las premisas de Harding (1987), que aplicaremos a un contexto literario, se debe fomentar la selección de lecturas escritas e ilustradas por mujeres (criterio que cumple *Los espejos mienten*), personajes femeninos (en este caso, personaje no binario con implicaciones femeninas que será analizado en la próxima sección) y una visión que huya de los estereotipos.

Así pues, en la siguiente sección analizaremos *Los espejos mienten* para corroborar que se cumplen estas condiciones.

5. *Los espejos mienten*

Con el objeto de realizar un análisis filológico de los principales elementos narrativos de *Los espejos mienten* seguiremos las premisas de Lukens, Smith y Miller (2013).

En primer lugar, nos centraremos en la trama de la historia que recrea las experiencias vitales de Noah (profundizaremos, a continuación, en el personaje) y sus sentimientos con respecto a la incongruencia entre su sexo de nacimiento y el que siente. Asimismo, todo el proceso se muestra impregnado de diversas acciones, acompañadas de las personas que participan en los mismos (amistades, familia, entorno escolar).

Tal y como acabamos de comentar, la protagonista de esta historia es Noah. Nos detendremos en la elección del nombre, no binario, con la finalidad de integrar tanto a niños como a niñas. En este caso, se trata de una niña en un cuerpo de niño y que, poco a poco, vive un proceso de transformación que la llevará a aceptarse a ella misma y posteriormente, mediante la ayuda de familiares y amistades, ser aceptada y tener reconocidos sus derechos ante el resto de la sociedad.

Esta es, sin duda, una de las temáticas principales: la identidad de género. A través de un lenguaje sencillo y metafórico, Noah, descubre su identidad: “Entonces Noah se mira, cierra los ojos y se imagina con las uñas pintadas de azul y un vestido con falda de tul. Pero cuando los ojos abre, se le hiela hasta la sangre” (López, 2020). Observamos aquí cómo en un primer momento el descubrimiento no es del todo placentero y le produce cierto rechazo y sobre todo tristeza. Seguidamente, expresa:” ¿No tendré yo la culpa? ¿Será que veo un disfraz y ni siquiera es carnaval?” (López, 2020). Finalmente, gracias a la ayuda y a la comprensión de los compañeros/as del colegio y sobre todo de su familia: “Su reflejo por fin es la viva imagen de su interior. Ahora se conoce mejor y se quiere mogollón” (López, 2020).

En esta misma línea, otro de los personajes clave en la historia, en este caso, entendido desde un prisma metafórico, es el espejo: “los espejos, traidores, que mienten sin cesar. En su cuarto, en el baño, en casa de los abuelos, mienten todo el año...Y eso le hace mucho daño” (López, 2020). A través de este juego metafórico, la autora va reflejando las diferentes fases del proceso de aceptación de Noah y al final se ve tal cual se siente gracias a la inestimable ayuda de sus familiares y de sus compañeros/as. Estos son teóricamente personajes secundarios, pero con altas dosis de protagonismo ya que intervienen directa y decisivamente en el proceso de aceptación de Noah a través de pequeñas acciones como la vestimenta, pintado de uñas o el apoyo en sus gustos e intereses. Sin embargo, al inicio vemos cómo no es un proceso fácil, ya que se encuentra con algunas muestras de acoso escolar, pero afortunadamente su familia la apoya, especialmente su abuela y su madre que ejercen para ella un interesante rol de fuerza y empoderamiento femeninos.

Una vez realizado el anterior análisis, nos centraremos ahora en examinar las imágenes del álbum ya que este se identifica con una compenetración entre texto e imagen (Nodelman, 1988 y Nikolajeva y Scott, 2001) que permite un entendimiento más global e intercultural entre el alumnado a través de las diferentes experiencias de aula.

Ya desde la portada advertimos la importancia de los espejos que aparecen en las letras “o” del título y como marco de la presentación de Noah. En esta línea, constituyen un elemento clave en muchas de las acciones. También, resaltamos la imbricación del texto y la imagen en tanto que se manifiestan las emociones del personaje principal: de la tristeza inicial reflejada en la portada y

en los primeros compases de la historia a las últimas fases de la historia a raíz de la transformación y posterior aceptación del mentado personaje. Este hecho se refleja claramente en la imagen final con toda la familia y amigas sonriendo y Noah también con una profunda sonrisa ante el espejo.

6. Propuesta didáctica

Una vez analizadas las principales características del álbum ilustrado *Los espejos mienten*, nos disponemos a presentar una propuesta didáctica dirigida al último ciclo de educación primaria, concretamente a sexto de primaria.

En primer lugar, formularemos los objetivos principales de dicha propuesta:

- Acercar la temática de la identidad de género a alumnado de último curso de educación primaria.
- Fomentar el gusto por la lectura para crear hábitos literarios sólidos que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad.
- Realizar lecturas colaborativas en voz alta que impulsen la creación de una ciudadanía crítica y empática.
- Mostrar opiniones y emociones a través de producciones plásticas, orales y escritas.
- Promover el uso de la argumentación y el respeto a los turnos de palabras y opiniones del Otro.
- Aplicar los contenidos y mensajes de *Los espejos mienten* a la vida diaria
- Enfatizar la importancia del trabajo colaborativo.

Seguidamente, realizamos un breve resumen de la propuesta de desarrollo de sesiones dividida en dos apartados diferenciados, pero complementarios entre sí: (1) una primera parte dedicada a la lectura colaborativa en voz alta (Roché, 2015, Chambers, 1993 y Turkle, 2015) y a la interpretación de los mensajes de *Los espejos mienten*; (2) una segunda parte cuyo objetivo es realizar una serie de actividades interdisciplinares destinadas a interiorizar esos mensajes y a su aplicación a la vida diaria.

Comenzaremos por desentrañar aquellos aspectos más relevantes de las sesiones relativas a la lectura colaborativa en voz alta. Serán dos: la primera ella desde el inicio hasta el momento clímax en el que gracias a la comprensión de familiares y amigos/as Noah inicia su transformación y la segunda desde ese punto hasta el final. Como hemos comentado, será una lectura colaborativa en voz alta donde el profesorado ejerce como guía y mediador intercultural formulando preguntas y buscando despertar el interés y la curiosidad del alumnado. Se persigue que se produzca una charla distendida, a modo de conversación dialógica, donde todo el estudiantado exponga sus puntos de vista y se respeten todas las opiniones. Al tratarse de un álbum ilustrado, no solo se promueve una lectura narrativa sino también visual, es decir, observar todo lo que las ilustraciones buscan transmitir al lector/a.

Tras estas dos sesiones, examinamos la segunda parte de la propuesta, orientada a la realización de una serie de actividades grupales. En esta parte se plantean tres sesiones:

- Sesión 1: Se realiza un breve *brainstorming* de la historia para refrescar sus principales mensajes y contenidos, con un énfasis especial en la identidad de género y en la aceptación del Yo y del Otro. Seguidamente, se divide al alumnado por grupos y se les otorgan unos determinados roles con el objetivo de que adquieran ciertas responsabilidades (estos roles irán rotando en cada actividad para que todo el alumnado ejerza las diferentes funciones: portavoz, redactor/a, organizador/a de ideas). La actividad principal de esta sesión será la realización de una portada alternativa para el cuento. Para ello, se muestra la original y se recuerdan algunos de sus componentes.
- Sesión 2: Ya conformados los grupos y con los roles rotatorios en marcha, esta sesión estará destinada al desarrollo de la producción escrita, ya que tendrán que redactar un diálogo delante del espejo entre la abuela Azucena (ya fallecida) y Noah. Como a lo largo de todas las sesiones y actividades, el profesorado supervisa y atiende las dudas que puedan surgir en los grupos de trabajo. El objetivo principal de esta actividad será desarrollar la competencia comunicativa y lingüística y el tipo de texto del diálogo.

- Sesión 3: Partiendo de la actividad previa de la creación del diálogo, esta sesión se dedica a la interpretación del diálogo utilizando el lenguaje verbal pero también haciendo énfasis en el rol de la comunicación no verbal. Así, los diferentes grupos eligen a sus interlocutores y uno por uno realizan su presentación. Finalmente, reciben un determinado *feedback* por parte del profesorado y el alumnado a su vez evalúa las representaciones mediante la técnica de *Two Stars and a Wish* (indicando qué dos elementos sobresalen y qué aspecto se debería mejorar en futuras ocasiones). En este caso, la finalidad principal será el desarrollo de las habilidades y destrezas orales e interpretativas.

En recapitulación, proponemos una secuencia con dos partes diferenciadas pero interdependientes, ya que tras la lectura colaborativa e interpretativa de un álbum deviene la realización de una serie de actividades interdisciplinares donde se combinan el fomento de destrezas orales y escritas y también la promoción de las artes plásticas.

7. Conclusiones

La identidad de género es, incuestionablemente, una de las temáticas que generan más controversia en su adecuación/idoneidad en educación primaria. Al hilo de esta afirmación, surgen comentarios sobre si debería ser incluida o no. En esta propuesta consideramos que no solo debería incluirse, sino que debería trabajarse desde la interdisciplinaridad y, para ello, la literatura es clave, ya que a través de historias como la que presenta *Los espejos mienten* se profundiza en esta temática y permite que el alumnado se familiarice con la misma. Así, no solo se realiza un acto de empatía, democracia y justicia social, sino que también se muestra la realidad de las aulas del siglo XXI, una realidad heterogénea y diversa con distintas manifestaciones culturales, de género, etc.

En conclusión, a lo largo de este trabajo de investigación, corroboramos la idoneidad y también la urgente necesidad de introducir este tipo de lecturas en el aula con el fin de crear una ciudadanía más democrática y con más empatía. Así pues, presentamos un primer estudio sobre una propuesta didáctica que esperamos poder llevar a cabo próximamente en las aulas con el propósito de obtener resultados de aprendizaje significativo entre el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGrawHill.
- Apple, M. W. y Beane, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Ballester, J. (2007). *L'Educació Literària*. PUV.
- Chambers, A. (1993). *Tell Me - Children, Reading and Talk*. Thimble Press.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Domene-Benito, R. (2015). *The Other Side as a Rule Rather than an Exception*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (178), 66-69.
- Durán, T. (2000). *¡Hay que ver: Una aproximación al álbum ilustrado!*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology: Social Science issues*. Indiana University Press.
- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y Educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7), 65-91.
- López, S. y Vera, N. (2020). *Los espejos mienten*. Sanguina.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., y Miller, C. C. (2013). *A critical handbook of children's literature*. Pearson.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Algibe.
- Morcillo, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(1), 37-54.

- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picturebooks*. University of Georgia Press.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland Pub.
- Roché, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks: A guide for primary and early years students and teachers*. Routledge.
- Rodríguez, A. (2021). *Aulas multiculturales: Nuevos desafíos para la enseñanza de la lengua*. Universidad Nacional de la Plata.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.

CAPÍTULO 15. MASTURBACIÓN FEMENINA Y LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES DURANTE EL CONFINAMIENTO: NORMALIZACIÓN, TOLERANCIA Y RESPETO

Dra. Rosa Domínguez Martín
Universitat Internacional de València

M^a del Carmen Pardal del Pozo
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Durante el transcurso del año 2020, debido a la situación pandémica inusual provocada por el COVID19, nos adentramos en una serie de confinamientos globales. En este periodo las redes sociales se establecieron tomando el protagonismo total en nuestra forma de comunicación con el resto de la sociedad.

La curva de crecimiento de las visualizaciones en redes sociales como Facebook, Instagram y Youtube, creció exponencialmente durante los confinamientos del pasado año, según un análisis realizado por Digital Insights de GfK sobre el uso de las redes sociales en el 2020.

En este tipo de plataformas podemos encontrar diferentes marcas, influencers, educadoras que promovieron la visualización de la sexualidad femenina y la masturbación, como forma de autoplacer y autoconocimiento, alejándose así de la concepción morbosa y masculinizada que la sociedad suele ofrecer (Guarín et al., 2019).

De esta forma la pandemia ha hecho que muchas chicas y mujeres de diferentes edades encuentren el momento, la curiosidad y la oportunidad para explorar y normalizar la masturbación femenina.

Siguiendo a Anna Boldu (2020), directora de Platanomelon, podemos afirmar que la información ofrecida por las redes sociales sumada a la soledad provocada por la pandemia se ha convertido en una oportunidad para la exploración, el autoconocimiento y la búsqueda de juguetes sexuales.

Este trabajo presenta preludio teórico sobre la temática que nos ocupa para, en un futuro, desarrollar una investigación en la que se analice la influencia que han ejercido las redes sociales en la construcción de una perspectiva respetuosa y tolerante de la masturbación femenina.

2. Conceptualización de las redes sociales

Las redes sociales se han convertido en un medio de gran importancia en la última década siendo ya la consulta de información y la interacción con otros usuarios un hábito de comportamiento (Parra-Castrillón, 2010; Sabater, Martínez y Santiago, 2017).

Siguiendo a Gathegi (2014), la privacidad y la propiedad intelectual son puntos a trabajar, ya que establecemos un intercambio de contenido e información privada que debe ser equilibrado.

El estar conectados de forma constante a Internet ha provocado que las redes sociales sean consideradas como un medio de socialización que permite mostrar lo que se elija de uno mismo (Almansa-Martínez, Fonseca y Castillo-Esparcia, 2013).

Según Machado (2017), la realidad virtual y la vida cotidiana suelen ser mundos indisociables, paralelos que lejos de permitir una nueva sociedad libre de estigmas cada vez encuentra la frontera entre los dos planos menos nítida.

De esta forma, diversos autores (Hodkinson 2017; Santos, 2018), aluden a la configuración de la identidad a través de las redes sociales virtuales como una realidad diferente, no algo irreal, sino una forma diferente de existir en el tiempo y el espacio.

3. La masturbación femenina

La masturbación es instintiva, una afirmación que consideramos aclarar. Lo que sí se rige por estereotipos de género y cultura son la frecuencia y naturalidad con la que se da, siguiendo las normas sociales de cada género y sociedad (Barriga-Jiménez 2013).

La religión ha considerado durante mucho tiempo la masturbación como un acto impuro, algo que la comunidad científica secundó afirmando que era una práctica perjudicial para la salud

provocando así cantidad de prejuicios y tabúes que hoy siguen presentes (Vázquez y Seoane, 2004).

Según el análisis de Cortazar-Rodríguez (2013) entre los siglos XVII y XVIII la masturbación femenina era considerada pecaminosa y provocante de enfermedades físicas y mentales. En la época los médicos *acariciaban* el clítoris de las pacientes con *paroxismo histérico*. El deseo sexual femenino fue considerado una enfermedad de forma que los vibradores fueron inicialmente una solución médica. Siglos después, en 1914, Gallichan advierte en su libro que la masturbación femenina causa apatía y frialdad ante el coito matrimonial.

La masculinización de lo sexual y la masturbación, social e histórica, provoca que aún hoy la masturbación femenina se entienda como búsqueda de placer por insatisfacción en pareja (Zamora, 2020). Esto plantea: el rol pasivo de la mujer y la dependencia de su placer del compañero sexual.

4. Redes sociales y confinamiento

Durante el año 2020 el confinamiento a nivel mundial afectó significativamente a cómo nos relacionamos con los demás. Internet, y las redes sociales como extensión, se convierten así en herramientas para mantener una comunicación con seres queridos y con el resto de la sociedad (Sahin. 2018).

Durante las restricciones las redes sociales se convirtieron en forma prioritaria para relacionarnos. Esto reduce el estrés por un tiempo (Araujo, 2016) pero también puede provocar un uso desadaptativo representando riesgo de dependencia psicológica (Escurra y Salas, 2014). La reducción del contacto presencial hace que el aislamiento provoque estrategias de afrontamiento desadaptativas a las crisis (Zhao y Zhou, 2021) y potencie la preferencia por la conexión virtual a la física.

El incremento en el uso de las redes sociales se ha dado especialmente entre adolescentes y jóvenes, edades en las que se percibe cierta comorbilidad entre la adicción a sustancias y a las redes sociales (Gómez-Galán et al., 2020). El uso pedagógico de las redes sociales es hoy algo habitual y atractivo para usuarios de todas edades. Podemos, con este fin, establecer similitud

entre los elementos clave del marketing y los aspectos a potenciar desde el punto de vista pedagógico. Siguiendo a Ruiz-Cartagena (2017) estos podrían ser los que aparecen en la figura que encontramos a continuación.

Figura 2.

Elementos para potenciar en el uso pedagógico de las redes sociales.

<p>Comunicación multiplataforma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los destinatarios se mueven indiscriminadamente por diferentes redes sociales. 	<p>Lenguaje empático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de conectar, aludir a las emociones para establecer un vínculo. 	<p>Contenido relevante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta intereses y necesidades de la población destinataria, su estilo de vida, deseos y demás.
<p>Autenticidad y sinceridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscan valores reales, apertura y honestidad ante el público. 	<p>Contenido audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizando diferentes formatos. 	<p>Recompensa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usuarios proactivos, descuentos, promociones o simplemente una interacción real

Nota: elaboración propia a partir de Ruiz-Cartagena (2017).

5. Redes sociales, sexualidad y masturbación femenina

Si atendemos a la evolución del desarrollo de la sexualidad en los seres humanos históricamente se ha visto influenciada, más allá de los aspectos fisiológicos, por los elementos diferenciadores del momento sociocultural del entorno en el que se da. La sexualidad se ve mediada así por el entorno relacional y social, alejándose del mero acto instintivo (Romero, 2015).

La sexualidad resulta de la interacción de factores culturales, éticos, biológicos, religiosos, psicológicos y espirituales (OMS, 2011) y en la actualidad la sexualidad es practicada, además de físicamente, de forma virtual surgiendo así toda una variedad de conceptos relativa (Hernández et al., 2018).

Como bien señala Teresa Rodríguez en su blog (2019), es más que evidente, la cantidad de mitos y creencias morales construidas, principalmente a partir de la religión, para evitar la autosatisfacción sexual, llevando el sexo a un lugar oscuro, pecaminosa, llena de tabús y secretos. Muy alejado de la conversación habitual.

Según el estudio de Gelpi, Pascoll y Egorov (2019) las imágenes y mensajes que podemos encontrar en las redes sociales se interpretan según el usuario y pueden afectar a la configuración del deseo y a la subjetividad e identidad de los adolescentes. Esto tiene un impacto significativo en la forma en que se establecen dinámicas de discriminación, identidades de género, preferencias sexuales y demás.

Entre los usos de las redes sociales más habituales, potenciado por la pandemia, se encuentra el sexting. El sexting es una práctica en la que se comparten mensajes y/o archivos sexuales de forma virtual, comúnmente a través de redes sociales. Se plantea así un reto educativo y pedagógico en lo que a la concienciación sobre los peligros que estas prácticas entrañan se refiere (Tort y Lorente, 2020).

Este cambio de actividad y también de actitud ha provocado el aumento de interés en la satisfacción sexual de las mujeres, a través de la masturbación, llegando a buscar información en diferentes medios, talleres de sexualidad, mediante el acceso a plataformas eróticas o adquiriendo un juguete sexual (Baños y Zamora, 2020).

Por tanto, y teniendo en cuenta lo comentado en líneas superiores, el diálogo sobre la sexualidad en la actualidad debe establecerse en relación con las redes sociales. Tanto la construcción de la propia identidad, la autoestima, las creencias, las asunciones sociales, así como la información más leída tienen una conexión vinculante hoy en día con las redes sociales, algo que las posiciona en un lugar privilegiado para acceder a la población.

Entre las páginas y perfiles que ayudan a la expansión de una información afectiva-sexual en castellano podemos encontrar como los de principal consulta los que aparecen en la figura a continuación.

Figura 1.

Cuentas y perfiles que ofrecen información fiable sobre sexualidad.



Nota: elaboración propia.

Internet y el condicionamiento relacional del confinamiento ha marcado un antes y un después en la sexualidad repercutiendo directamente en la forma de ofrecer y recibir placer. Podemos afirmar que la distribución de información y la comunicación entre personas se ha vuelto inmediata, provocando la intercomunicación de las personas y un nuevo modelo de relaciones (Agustina, 2010).

De esta forma, los y las jóvenes, han encontrado ante su activa curiosidad, una apertura en las redes sociales, como fuentes de información real, con perspectiva de género, activa y sobre todo versátil, fácil de entender y en un lenguaje apto para su rápida expansión.

6. Conclusiones

Todas las personas precisan de una educación, como explica Fernández Blasco (2018), en España no se está satisfaciendo las necesidades de información que demandan los y las jóvenes, por lo que estos acaban recurriendo a Internet, sobre todo a redes sociales.

Nos encontramos inmersos en, la que muchos entienden como cuarta ola del feminismo, cuyas características son la intergeneracionalidad y la globalidad a nivel mundial. El movimiento #MeToo ha dado voz a una gran cantidad de mujeres que, a través de las redes sociales, han

encontrado el lugar y el auditorio para expresarse y animar a otras a hacerlo. Esto sumado al confinamiento provocado por la pandemia que afectó a gran parte del mundo durante el 2020 han creado una situación favorable para la búsqueda de la sexualidad femenina como autoconocimiento, potenciando la masturbación como medio para llegar a él, independientemente de si se mantienen o no relaciones con otras personas.

Esta ruptura con los patrones patriarcales ha abierto un abanico de experiencias que tiene gran difusión y las redes sociales han sido el principal lugar para ello. Siguiendo los datos de AMSSAC (2020) el 43% de la población disminuyó su actividad sexual por falta de contacto con otras personas, algo que se vio compensado con el incremento de acciones autoeróticas como la masturbación.

En el presente estudio se han analizado los cambios en vivencias sexuales de las personas con vulva y el papel de las redes sociales en su autoplacer durante la cuarentena. , y cómo las redes sociales y la expansión de la publicidad e información de diferentes juguetes para el ámbito sexual ha podido provocar dicho crecimiento, como expone la marca LELO (López, 2021) en su propia web, donde afirma que la venta de sus productos ha aumentado un 72% algunos días comprendidos entre la última semana de marzo y el mes de abril.

Consideramos que la situación educativa, el avance de la sociedad y el uso de las redes potenciado por la pandemia están liberando a la mujer de la concepción previa y están favoreciendo que tome el control de su propio concepto de placer, comenzando por conocerse a sí misma.

Entendemos este empoderamiento como un acercamiento positivo a una educación sexual que atiende las diversidades, que comprende las diferentes necesidades y normaliza la diferencia facilitando la construcción y desarrollo positivo de la sexualidad de cada cual como un camino propio a recorrer desde la curiosidad y el respeto.

Como señala Teresa Rodríguez (2018), la masturbación femenina, es cada vez más común pero continua llena de los prejuicios morales establecidos durante años en nuestro subconsciente. La información, el autoconocimiento y la exploración son esenciales para buscar el placer más allá

de la penetración. Poco a poco es un tema que surge en las conversaciones y se va alejando de su propio estigma.

Planteamos una construcción sexual nueva en la que las adolescentes, mujeres y personas con vulva puedan eliminar tabúes y vergüenzas logrando profundizar en la masturbación femenina como una faceta más del placer sexual.

6.1. Limitaciones y prospectiva

Debemos tener en cuenta como principal limitación el poco tiempo transcurrido desde la pandemia y, por tanto, la carencia de estudios fiables que analicen la relación pandemia-redes sociales-sexualidad. Esto, más allá de ser una limitación, consideramos que es una oportunidad para estudios futuros en los que profundizar respecto a dicha relación y la *desestigmatización* de la masturbación femenina.

Consideramos imprescindible comenzar a trabajar de forma educativa, bien en campañas, bien en los propios centros, con adolescentes que están construyendo su sexualidad para que puedan hacerlo con libertad afectivo-sexual y alejados de miedos, culpas, tabúes y demás elementos que han caracterizado esta temática históricamente.

Entendemos que es especialmente relevante señalar la necesidad de formar a los profesionales de la educación para que sepan cómo abordar y trabajar las temáticas relacionadas con la sexualidad, tanto la masturbación como la diversidad afectivo-sexual que encontramos en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (12), 1-11.

Almansa-Martínez, A., Fonseca, O. y Castillo-Esparcia, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 20(40), 127-135.

- AMSSAC. (2020). *Sexualidad y COVID-19. Resultados de la Encuesta Amssac*. Recuperado de: <https://www.amssac.org/sexualidad-y-covid-19-resultados-de-laencuesta-amssac/>
- Araujo, E. (2016). Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 48-58.
- Barriga-Jiménez, S. (2013). La sexualidad como producto cultural. Perspectiva histórica y psicosocial. *Anduli*, (12), 91-111.
- Baños, J. y Zamora, T. (2020). *Masturbación y satisfacción sexual durante el confinamiento COVID-19*. Recuperado de <http://psicologia.iberomex.mx/wp-content/uploads/2020/11/Masturbacio%CC%81n-y-Satisfaccio%CC%81n-Sexual.pdf>
- Boldu, A. (2020). *Entrevista a Anna Boldú, fundadora de Platanomelón*. / Entrevistada por Estudios e-commerce. <https://estudioecommerce.com/entrevista>
- Cortázar-Rodríguez, F. (2013). Orgasmos, medicina y tecnología. La histeria femenina y la invención de los vibradores. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (11), 94-96.
- Digital Insights (2020) *Análisis del uso de las redes sociales en el año 2020*. Digital 21 de Hootsuite y We are Social. Recuperado de <https://wearesocial.com/es/blog/2021/01/digital-report-2021-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile>
- Escurre, M. y Salas, E. (2014). Construcción y validación del cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS). *Liberabit*, 20(1), 73-91.
- Gathegi, J. N. (2014). *Social media networking literacy: rebalancing sharing, privacy, and legal observance*. In European Conference on Information Literacy, 101-108.
- Gelpi, G. I., Pascoll, N. y Egorov, D. (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 61-80.

- Gómez-Galán, J., Martínez-López, J. A., Lázaro-Pérez, C. y Sánchez-Serrano, J. L. S. (2020). Social networks consumption and addiction in college students during the COVID-19 pandemic: educational approach to responsible use. *Sustainability*, 12(18), 1-17.
- Hernández, J., Bartolo, M.A., González, K.G. y Hernández, E.E. (2018). Redes sociales, sexualidad 2.0 e infidelidad 2.0. *Revista Cognosis*, 3(3), 1-10
- Hodkinson, P. (2017). Bedrooms and beyond: Youth, identity and privacy on social network sites. *New Media & Society*, 19(2), 272-288.
- López-Letón, S. (2021). *El gran negocio de vender orgasmos femeninos. Una nueva generación de juguetes sexuales para mujeres llega al mercado y dispara las ventas por todo el mundo*. Recuperado de <https://www.lelo.com/es>
- Machado, E. S. (2017). Ciberfeminismo: disidencias corporales y género itinerante. *Revell-Revista de Estudos Literários da UEMS*, 3(17), 47-75
- OMS. (2011). *Sexualidad responsable*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://formacion-integral.com.ar/website/?p=17>
- Parra-Castrillón, E. (2010). Las redes sociales de Internet: también dentro de los hábitos de los estudiantes universitarios. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 9(17), 107-116.
- Romero, S. (2015). *La sexualidad y las actitudes sociales hacia ella*. eltribuno.com. Recuperado de <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2015-1-31-0-0-0-lasexualidad-y-las-actitudes-sociales-hacia-ella-hablemos-de-sexo>
- Rodríguez, T. (2019). *Historia de la masturbación femenina*. Recuperado de <https://feminismoinc.org/2018/04/historia-la-masturbacion-femenina.html>
- Ruiz-Cartagena, J.J. (2017). Millenials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva en Miguel Hernández. *Communication Journal*, (8), 347-367.

- Sabater, I., Martínez, R., y Santiago, R. (2017). La Tecnosocialidad: El papel de las TIC en las relaciones sociales. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 1592-1607.
- Sahin, C. (2018). Social Media Addiction Scale -Student Form: The Reliability and Validity Study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 169-182.
- Santos, E. (2018). Construcción de la identidad digital a través de la auto-objetivación: Creación del yo-objeto y su relación con la cosificación del cuerpo de las mujeres. *Teknokultura*, 15(2), 301-309.
- Vázquez, F. y Seoane, J. (2004). España y la cruzada médica contra la masturbación (1800-1900). Elementos para una genealogía. *Hispania*, (218), 1-33.
- Tort, E. G. y Lorente, L. M. (2020). Redes sociales y sexting: canales de difusión en jóvenes adultos universitarios. *Las redes sociales como herramienta de comunicación persuasiva*, (453).
- Gallichan, W.G. (1914). *Women Under Polygamy*. Cornell University Library.
- Zhao, N. y Zhou, G. (2021). COVID-19 Stress and Addictive Social Media Use (SMU): mediating role of active use and social media flow. *Frontiers in Psychiatry*, (12), 1-8.

